

¿QUÉ SE ESCONDE A LA LUZ DEL CUIDADO?

Yenny Carolina Camelo

Andrea Marcela Gómez

Nattaly Macchi Loiza



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

¿QUÉ SE ESCONDE A LA LUZ DEL CUIDADO?

Yenny Carolina Camelo

Andrea Marcela Gómez

Nattaly Macchi Loiza

Tutor:

María Consuelo Gaitán



Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, 2018

Dedicatoria

Primero que todo dedicamos esta tesis a nuestro Padre Celestial, porque todo lo que somos y poseemos es gracias a Él.

A nuestros hijos, quienes son nuestra mayor motivación, inspiración y apoyo en todo este proceso. Por toda la paciencia y amor que nos ofrecen cada día de nuestras vidas.

A nuestros padres, que siempre han regado esa semilla de coraje, persistencia y tenacidad que un día sembraron en nosotras. Y en memoria de quienes desde el cielo nos cuidan y apoyan.

A todos nuestros familiares, que amorosamente nos acompañaron en esta experiencia, en este arduo camino.

A los amigos, allegados y compañeras quienes en momento de impotencia nos brindaron el aliento para seguir en el camino y con gratitud nos demostraron en este tiempo cuan incondicional y fuerte es la amistad entre amigos y colegas.

A nuestros niños y niñas de las tres instituciones quienes cooperaron para que esta investigación fuera exitosa.

Nattaly, Carolina y Andrea

“Más gracias sean dadas a Dios,

Que me ha dado la victoria.”

1 Corintios 15:57

Agradecimientos

A Dios que nos permitió afrontar situaciones difíciles juntas.

A nuestras amadas familias por su apoyo incondicional y comprensión, especialmente a nuestros padres, quienes se encuentran aún en nuestras vidas y aquellos que partieron y hoy nos cuidan Y guían desde el cielo.

A la Pontificia Universidad Javeriana y todos los maestros y compañeras quienes nos dieron pautas y herramientas para realizar la investigación.

Y finalmente a nuestros niños y niñas de las tres instituciones educativas donde desempeñamos nuestra labor como docentes.

Nattaly, Carolina y Andrea

Tabla de contenido

Introducción	11
Capítulo 1. Descripción del problema	13
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Justificación	17
Capítulo 2. Antecedentes	20
Capítulo 3. Marco conceptual	32
Capítulo 4. Marco metodológico	59
Contexto de la investigación	59
Metodología cualitativa	62
La autoobservación	67
El diario de campo	68
Una disculpa para la observación: El Taller	69
Capítulo 5. Discusión y análisis de resultados	70
1. Prácticas de cuidado sobre el cuerpo	72
1. 1 Cuidado como control	72
1.2 El cuidado como limpieza del cuerpo (asepsia)	76
1.3 El cuidado como alimentación	77
2. Reconocimiento y satisfacción	81
3. Tensiones y conflictos	82

3. 1 Tensiones con las familias	83
3. 2 Tensiones con los niños	84
4. Concepciones de infancia	88
4. 1 El niño tierno	88
4.2 El niño rebelde	89
5. Emociones y afectos	91
5.1 Miedos y temores de las cuidadoras	91
5.2 Tristeza	93
5.3 Vergüenza	94
5.4 Culpa	94
5.5 Frustración	95
6. La voz de los niños con relación al cuidado	98
6.1 ¿Qué es el cuidado?	98
6.2 ¿Quiénes son los cuidadores?	101
6.3 ¿En dónde los cuidan?	102
6.4 ¿Por qué es importante el cuidado?	103
Conclusiones	105
Referencias	108
Anexos	114

Lista de figuras

<i>Figura 1. ...</i>	71
<i>Figura 2. ...</i>	71

Lista de anexos

Anexo 1. Matriz de análisis	114
Anexo 2. Fotos de los diarios de campo	119
Anexo 3. Taller	121
Anexo 4. Imágenes del taller	122
Anexo 5. Tabla de descripción del trabajo de campo realizado	123

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito evidenciar y comprender cómo se configuran las prácticas de cuidado en el ámbito escolar, para develar los sentidos, las tensiones, las necesidades y el tipo de afectos que surgen en esta práctica entre las maestras, los niños y las niñas de los grados jardín y transición pertenecientes a de tres instituciones educativas distritales. Por lo cual se abordó el cuidado como categoría analítica central de la cual se relacionan las subcategorías de afectos, dependencia e infancia.

Este estudio se enmarcó en un método etnográfico, el cual permitió describir, analizar e interpretar la práctica de cuidado desde la sistematización de la experiencia de las investigadoras y de los niños y niñas que acogen en sus aulas. Ejercicio que reconoció la forma en qué se perciben las relaciones de cuidado entre adulto y niño, además de develar las concepciones que la maestra de educación inicial tiene alrededor de las categorías asociadas al concepto central. En este estudio se encuentra que las prácticas de cuidado están mediadas por la historia de vida personal y profesional, las cuales de alguna manera inciden en las formas de interactuar y relacionarse con los niños y las niñas en el contexto escolar. Por lo tanto comprender la práctica de cuidado desde una visión relacional invita al maestro a tener una actitud de escucha para comprender la necesidad del otro.

Palabras claves: Cuidado, infancia, afectos, práctica relacional y dependencia.

Abstract

The purpose of this research was to demonstrate and understand how to configure care practices at the school level, to reveal the senses, tensions, needs and types of affections that arise in this practice between teachers, boys and girls of the Kindergarden and Transition degrees belong to three district educational institutions. Therefore, care was addressed as a central analytical category from which the subcategories of affection, dependency and childhood are related.

This study was framed in an ethnographic method, which allowed to describe, analyze and interpret the care practice from the systematization of the experience of the researchers and of the children who welcome in their classrooms. Exercise that recognized the way in which care relationships between adults and children are perceived, as well as revealing the conceptions that the teacher of initial education has around the categories associated with the central concept. In this study we find that care practices are mediated by the history of personal and professional life, which in some way affect the ways of interacting and relating to boys and girls in the school context. Therefore, understanding the practice of care from a relational view invites the teacher to have a listening attitude to understand the need of the other.

Keywords: Care, childhood, affection, relational practice and dependence.

Introducción

Esta investigación surgió del interés por reflexionar alrededor de las relaciones que se establecen entre el adulto y el niño en el marco de las prácticas de cuidado. Por lo tanto fue llevada a cabo en tres instituciones educativas distritales, específicamente en los niveles de jardín y transición, en donde se tomó como objeto de estudio el cuidado asumido desde las prácticas cotidianas dentro del ámbito escolar, asociada a las relaciones que se configuran al interior de la escuela entre la maestra y los estudiantes que acoge en su aula.

El cuidado asumido como una práctica bidireccional, implica que esta sea dimensionada desde un sentido de responsabilidad y empatía, que vela por el bienestar del sujeto cuidado así mismo como por el de quien lo provee. Ello propicia una noción de cuidado visto desde la afectividad, lo relacional, lo social, lo público y lo privado, aspectos que se han postergado en la mayoría de las discusiones teóricas sobre la primera infancia, en los que sólo aparecen de forma nominal, sin profundizar en su definición, o en los que a lo sumo, se reconoce como una acción de proveer.

Por lo tanto, la presente investigación enmarca el cuidado dentro del escenario escolar, específicamente dentro de la educación para la primera infancia, dando una mirada particular a las relaciones y prácticas de cuidado entre maestras y niños.

El presente documento contiene cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la justificación del estudio, en la que se expone la necesidad de reflexionar y reconfigurar las relaciones de cuidado que se establecen entre la maestra y el niño, a la vez que se plantea la pregunta de investigación y los objetivos sobre los que se sustentó el interés investigativo.

En el segundo capítulo se exponen los antecedentes alrededor de estudios que abordaron la categoría del cuidado en el campo familiar, clínico y educativo; con el propósito de tener un

acercamiento teórico y práctico frente al manejo que se le ha dado al cuidado como categoría de análisis.

En el tercer capítulo se presenta el marco conceptual en el que se abordan las categorías de análisis: cuidado, afectos, infancia, y dependencia, las que se convirtieron en los lentes analíticos de nuestra investigación

En el capítulo cuarto se muestra el método etnográfico que direccionó el diseño y aplicación de los talleres en el marco de las prácticas del cuidado desarrolladas en el contexto escolar, así mismo se presentan las técnicas de investigación que orientaron la recolección y análisis de datos. En este mismo apartado se presenta el contexto institucional de los tres colegios participantes de este estudio.

Posteriormente, en el quinto capítulo se exponen los análisis elaborados alrededor de las categorías de cuidado, afectos, infancia y dependencia, en donde se vislumbra como se configuran las relaciones de cuidado entre la maestra y los niños de las tres instituciones educativas objeto de estudio. Finalmente se presentan las conclusiones y las recomendaciones que se generaron como resultado del proceso de investigación.

Capítulo 1. Descripción del problema

Al considerar el cuidado como categoría de estudio, se encuentran diversas significaciones de éste, de acuerdo al contexto histórico-social en el que se aborde el concepto y los imaginarios construidos cultural y socialmente sobre este. Desde esta mirada, el cuidado puede asociarse a varios aspectos relevantes como: el cuidado personal, del otro, de bienes, de propiedades, entre otros, que hacen parte de la vida del ser humano.

La noción que el sujeto ha construido sobre este concepto, determina el tratamiento que le da al mismo, es así como puede comprenderse el cuidado desde un esfuerzo físico, psicológico o emocional de quienes lo brindan. Según Farah, Salazar, Sostres y Wanderley (2012) el cuidado implica “un trabajo, que tradicionalmente ha sido asignado a las familias y, bajo las asignaciones de género predominantes, a las mujeres” (p. 14). Hecho que en el ámbito escolar se evidencia en gran medida, ya que el personal a cargo de los niños y las niñas son mujeres, en tanto se ha naturalizado la práctica del cuidado al género femenino, es decir, se asocia exclusivamente a un rol de género heredado socialmente, en el cual se asume que por el hecho de ser docente mujer podrá proveer prácticas de cuidado favorables a los estudiantes a cargo, sin que se ahonde en las complejidades que esta práctica representa.

Según los planteamientos de Franco (2010) el cuidado se ha abordado como la atención que se ofrece a las personas con mayores necesidades biológicas, físicas o sociales como los niños y las niñas, a quienes se les debe garantizar su bienestar. Desde esta perspectiva, en el contexto escolar las prácticas de cuidado generalmente han estado encaminadas a suplir las necesidades que la población infantil presenta, sin embargo, en este punto cabe preguntarse; ¿desde qué visión o concepción se han establecido las prácticas del cuidado generadas al interior de la escuela?, ¿Cuáles son los sentidos de cuidado que circulan? ¿Cuáles son las tensiones y

dificultades que involucra cuidar a los niños y las niñas? ¿Qué afectos se presentan en las relaciones de cuidado?

Para efectos de la presente investigación, el interés central se perfiló hacia las prácticas de cuidado que se desarrollan con los niños y niñas más pequeños en el ámbito escolar, desde la dimensión relacional y afectiva, específicamente sobre las prácticas que van más allá del rol escolar y que generalmente quedan fuera de las reflexiones y análisis.

Desde esta perspectiva, es posible identificar dos actores principales en las relaciones de cuidado, los sujetos cuidados (niños), y quien desempeña labor de cuidar (la maestra). En medio de esta relación de cuidado, se configuran interacciones que pueden crear lazos afectivos entre pares o maestra-niños, en donde emergen necesidades, intereses y motivaciones, al tiempo que se pueden generar conflictos y tensiones entre los actores involucrados.

Así mismo, dentro del contexto escolar, también se identifican otros actores que intervienen en las prácticas de cuidado como directivos docentes, las madres y padres de familia, actores sociales, que al igual que la maestra de educación inicial, a través de su accionar, ponen en juego las concepciones y los sentidos que circulan sobre el cuidado, y que se han construido sobre la práctica de cuidar, es decir; develan la forma en que el adulto asume y/o da sentido a lo que el sujeto cuidado requiere o necesita.

En esta dinámica se encuentran implícitos sentimientos, emociones, afectos y necesidades, factores que se encuentran asociados a las vivencias personales sobre la forma de comprender y asumir el bienestar del otro.

Ahora bien, en el contexto escolar, ha existido la tendencia de asumir el cuidado como una práctica naturalizada feminizada, en donde se desconoce, incluso por parte de algunos docentes y familias, que esta práctica se encuentra asociada a las dimensiones moral, afectiva y

relacional, en la que entran en tensión las percepciones del cuidador, las necesidades reales de quien es cuidado y las lecturas e interpretaciones que hacen de estas acciones los demás sujetos que hacen parte del contexto.

Por lo tanto, con el fin de comprender las relaciones que se enmarcan en las prácticas de cuidado y su lugar dentro de las dinámicas del entorno educativo, específicamente en la primera infancia donde se buscó analizar las prácticas y relaciones de cuidado en momentos específicos de la cotidianidad escolar como lo son la hora del desayuno o del almuerzo, el momento de ir al baño, el ingreso y la salida del colegio y la hora del juego. Espacios determinantes dentro de la práctica docente, pero que generalmente como ya lo advertimos pasan desapercibidos a las reflexiones y análisis teóricos. Desde esta perspectiva emerge como pregunta de investigación:

¿Cómo se configura el cuidado infantil en las relaciones entre las maestras los niños y niñas de los grados Jardín y Transición de las IED Jorge Soto del Corral, Juana Escobar y Miguel de Cervantes Saavedra?

Objetivos

Objetivo general

Evidenciar y comprender la configuración de las prácticas y de las relaciones de cuidado entre las maestras y los niños de los grados Jardín y Transición de las IED Jorge Soto Corral, Juana Escobar y Miguel de Cervantes Saavedra.

Objetivos específicos

- Develar los sentidos que circulan sobre el cuidado.
- Evidenciar las tensiones y los conflictos que se presentan en las prácticas de cuidado.
- Conocer qué tipo de necesidades se enmarcan en las prácticas de cuidado.
- Identificar qué tipo de afectos surgen en las relaciones de cuidado entre las maestras y los niños.

Justificación

El cuidado y educación de la primera infancia toma cada vez mayor relevancia, en tanto diferentes actores de la sociedad reconocen su compromiso y la necesidad de destinar esfuerzos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas. Abordar el cuidado en el campo educativo, nos invita a reconocer que las prácticas del cuidado ya no son exclusivas de la familia como se ha considerado tradicionalmente. La infancia pasa a ser una responsabilidad social en el sentido que los niños y niñas se encuentran en interacción constante con otros actores.

Por lo anterior, resulta pertinente develar los sentidos que circulan sobre el cuidado desde el rol de las maestras de educación en primera infancia, ya que desde las concepciones que se han construido sobre esta categoría, se enmarcan las acciones que orientan las prácticas de cuidado.

Ahora bien, al comprender el cuidado como una práctica relacional empieza a tomar un carácter de tipo bidireccional, donde el marco ideal de un ambiente de cuidado propende de igual manera por el bienestar de los sujetos a quienes se les provee, así mismo de quienes están a cargo de la acción de cuidar. Perspectiva que en ocasiones dentro del ámbito escolar se contempla desde una sola dirección, en la medida que es asumida como una tarea implícita y propia de la labor docente, y en la que para los adultos prima exclusivamente la necesidad de atención hacia los niños y niñas, a la vez que las dinámicas inherentes en esta práctica pasan a un segundo plano en relación al cuidador.

El cuidado infantil se direcciona al bienestar y el desarrollo humano de los niños y las niñas, siendo elemental los vínculos afectivos, en tanto es necesario garantizar la seguridad emocional del niño lo que implica el establecimiento de relaciones afectivas, y emocionales de calidad para los niños.

El cuidado asumido como una práctica relacional que busca el bienestar del otro, en la que intervienen quienes proveen el cuidado, los cuidadores y quienes lo reciben. Es así, como se caracteriza por una relación en la que se tejen lazos afectivos entre los participantes, siendo parte fundamental de la vida cotidiana, así como de la construcción del sujeto, como ser cultural, social y político. Al respecto, este es definido:

Actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos para conservar, continuar o reparar nuestro “mundo” de modo que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nuestras individualidades (selves) y nuestro entorno que procuramos entretejer conjuntamente en una red compleja que sostiene la vida. (Tronto como se citó en Muñoz, 2012, p. 463)

Esta investigación es de vital importancia, ya que pensar en el cuidado requiere observar las diferentes comprensiones que se han construido al respecto en los diversos cambios históricos y sociales. Además, reconocer que este es un concepto polisémico que atraviesa la vida cotidiana, desde lo público hasta lo privado, el cual es visto desde las prácticas pedagógicas como una responsabilidad en la que el orientador, el docente o el guía vela por la integridad del niño.

Es en esa línea de naturalización del rol de las maestras y desde las dinámicas sociales en las que se ha perfilado el cuidado en la escuela, y especialmente en la educación preescolar donde emergió la importancia de identificar todos los procesos que contribuyen a la realización plena de los niños y, a su vez, a la satisfacción de sus necesidades e intereses.

Así, es posible afirmar que las instituciones educativas desempeñan un papel importante al respecto, al ser escenarios en los que se construyen relaciones de cuidado, donde los niños interactúan cotidianamente y, de esta forma, se suscitan afectos, sentimientos, emociones, el cuidado de sí mismos y de los otros, lo que, a su vez, genera tensiones y dificultades, desde la

noción de infancia que se ha construido socialmente, muchas veces se piensa que las cosas deben ser y se deben hacer como lo el adulto dispone, pues en muchas interacciones se reflejan sus imposiciones y órdenes estrictas, las cuales dejan de lado las opiniones, los sentires, las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas.

Por ello, en la presente investigación se tuvieron en cuenta los sentidos y los contextos en los que se realizó la intervención, en los cuales no solo se evidenciaron las necesidades de los sujetos participantes sino, además, cómo se generaron afectos, emociones, pensamientos y significados.

Capítulo 2. Antecedentes

En la ruta que se realizó para el rastreo bibliográfico de nuestra investigación, se hizo una revisión de estudios previos documentados en revistas, libros, y tesis de maestría, etc. Donde se seleccionaron los más relevantes con lo que se estaba indagando, dichas investigaciones permitieron perfilar el cuidado en el ámbito familiar y dentro de instituciones que suplen el papel de los padres de familia, la importancia de las prácticas de cuidado en la salud y el cuidado en el ámbito educativo.

El cuidado en el ámbito familiar y en instituciones que suplen la ausencia de los padres

El cuidado ha sido, de cierta manera, una práctica dirigida a suplir las necesidades de bienestar, protección y alimentación, contribuyendo así alrededor de procesos se organizaron estos trabajos de desarrollo y de formación de los sujetos. Por ello, en esta categoría se evidencia cómo las prácticas de cuidado fueron llevadas a cabo desde los espacios familiares y, a su vez, desde algunas instituciones que, por su razón social, ejercen acciones similares a las familiares, las cuales contribuyen al cuidado y al bienestar de los sujetos que hacen parte de estas. Para ello, a continuación, se presentan brevemente siete investigaciones que hacen referencia a lo anterior.

Por un lado, en relación con las prácticas de cuidado y de crianza de los niños, Espitia y Sepúlveda (2015), en su estudio, evidenciaron una construcción de nuevas formas de relación entre las madres y su entorno, afirmando que “las madres ampliaron sus concepciones sobre el cuidado de los niños(as), se potenció la comunicación, la capacidad de escucha y la expresión del afecto” (p. 100). De esta forma, su investigación propicia una evidencia de cómo se van configurando las prácticas de cuidado entre madres e hijos, así como la importancia del afecto en el desarrollo y la formación del sujeto.

Por otro lado, el estudio de Triana, Ávila y Malagón (2010) ofrece un acercamiento a las prácticas de cuidado que están directamente relacionadas con las pautas de crianza y con las características sociales del contexto, la comunidad y los patrones culturales. Para ello, indaga sobre las prácticas de crianza y los patrones de cuidado hacia los niños de algunas Instituciones Educativas de Boyacá, Colombia, y observa cómo estas hacen parte de una formación previa, cultural y familiar. También, describe claramente un estudio realizado en municipios del departamento de Boyacá, presentado por líderes comunitarios, enfermeros y cuidadores de niños menores de cinco años. Dicho estudio le dio luces a la investigación en la medida en que muestra directamente cuáles actores están presentes en las prácticas de cuidado y a la vez, qué tipo de relaciones se configuran.

Así mismo, Franco (2010), en su investigación, analiza las prácticas del cuidado que están enmarcadas en un ámbito familiar. Ello ya que desde este se permea toda la comunidad y las esferas sociales que no son ajenas a comprender y a ejercer. Además, ya que las condiciones de bienestar que la sociedad ha determinado no alcanzan a ser dimensionadas desde la visión neta de la alimentación como aspecto determinante, el cuidado va estrechamente relacionado, pues al interior de los hogares, e incluso en el ámbito escolar, es determinante para la construcción de relaciones afectivas y el desarrollo físico emocional de los niños.

Ello debido, primordialmente, a que cada jornada escolar o familiar destina un tiempo específico para realizar esta actividad vital y por ello, por ejemplo, los tiempos de alimentación se aprovechan para entablar conversaciones con pares, así como con personas desconocidas. Así, dicha investigación lleva a considerar la alimentación como una categoría de análisis inmersa en el cuidado, lo que implica desentrañar sus complejas relaciones de afecto, de ética y de poder.

Por ello esta investigación realizó una observación y un análisis acerca de cómo se generan los afectos, tensiones y relaciones de poder entre las maestras y los niños al momento de la alimentación y esto fue registrado en la herramienta metodológica utilizada el diario de campo.

Ya en el escenario dispuesto para la atención de niños y niñas es espacios que suplen la ausencia familiar, Rodríguez (2010) aporta otra mirada en su estudio, en el que hizo una aproximación conceptual a la categoría de cuidado asociado a la calidad del mismo en función del restablecimiento de derechos de los niños y niñas quienes fueron asignados a hogares sustitutos, en la medida que sus familias no fueron idóneas para proveer el cuidado y atención requeridos para su óptimo desarrollo. Estudio que resaltó el tema de cuidado orientado a las prácticas en primera infancia.

La investigación perfila cómo debe ser la calidad del cuidado y qué son las prácticas de cuidado, hablando de algunos actores que intervienen en este. A su vez, presenta evidencias de la relación afectiva de las cuidadoras con los niños, lo cual hace que las prácticas de cuidado sean de mayor calidad. De esta forma, aporta una mirada sustentada desde el ámbito normativo asumido desde el restablecimiento de derechos, además de determinar la forma en que se perfilan los hogares sustitutos como escenarios garantes de bienestar y, así mismo, propicia una visión de las tensiones que surgen al interior de las relaciones de cuidado en el ámbito familiar.

De igual forma, Marín y Ospina (2014), en su estudio, denotan que las prácticas de cuidado y los discursos sociales se van transmitiendo de generación en generación y, además, que los patrones socioculturales perpetúan la asimetría en las relaciones familiares. Desde esta perspectiva, consideran que los discursos de poder en las familias son cíclicos y dependen de la jerarquía del cuidador, legitimando la autoridad en los procesos de crianza y el cuidado para garantizar que los niños cumplan las normas.

Así, confluyen diversas representaciones familiares que exigen a la familia y a los cuidadores tener estrategias que permitan estar a tono con la crianza y el cuidado de hijos, procurando delegar responsabilidades para inculcar en los niños las normas culturales socialmente aceptadas. Por ello, el castigo y la sanción son parte del desarrollo, de la vida, de la cotidianidad, del ámbito familiar y de la escolaridad. Ello propicia la comprensión conceptual sobre la autoridad con responsabilidad y la construcción de normas para la vida, las cuales se deben tener en cuenta en la sociedad, sin desconocer que, así mismo, hacen parte de las configuraciones del cuidado.

De otro lado, Franco y Fonseca (2011), en su investigación documental, indagaron sobre la importancia de los vínculos afectivos en las prácticas de cuidado y en las relaciones que se establecen entre cuidadores y niños en estado de abandono. A su vez, de cómo las características comportamentales y afectivas de los cuidadores intervienen directamente en las relaciones que se establecen en las prácticas de cuidado e, incluso, de la calidad y de la importancia que tiene el vínculo afectivo en estas relaciones. Esta investigación genera un acercamiento a las dinámicas de los hogares sustitutos, con unas particularidades específicas en las que se configuran las prácticas de cuidado, junto a vivencias que no son lejanas a la realidad escolar.

Ahora bien, en la investigación de Castro, Melo y Prieto (2008) se visibiliza cómo son las relaciones de cuidado que se establecen desde temprana edad con las personas que cuidan de los niños, en el ambiente limitado de una cárcel. Para ello, se involucra directamente la emoción con la construcción de lazos afectivos, tanto con las cuidadoras como con las madres.

Por tal motivo, se menciona que es importante trabajar en las relaciones de cuidado desde los primeros años de vida, dado que en estos se afectan a los niños para todas sus vidas y, aunque no lo recuerden, los primeros contactos sociales se quedarán en su memoria y serán la base para sus relaciones con los demás. Ello aporta al reconocimiento y a la comprensión de cómo se

establecen las relaciones de cuidado entre madre e hijo, lo que abre un panorama amplio en el camino a la construcción afectiva con las cuidadoras.

Las investigaciones anteriores permitieron evidenciar cómo las prácticas de cuidado no solo hacen parte del contexto familiar, sino, también, de diversas instituciones que, con su aporte, contribuyen al bienestar y al cuidado de los sujetos. Cabe anotar que dichas investigaciones fueron seleccionadas ya que evidenciaron cómo el cuidado van más allá de la asepsia como práctica de cuidado. Y, así, lo entendieron como una permanente construcción de significados en la que se crean afectos, sin perder de vista que este, de una u otra forma, siempre estará dirigido a buscar el bienestar del otro.

La importancia de las prácticas de cuidado en la salud

En correspondencia al cuidado en la salud, fue posible evidenciar la manera en que las prácticas de cuidado, en cierta medida, contribuyen al bienestar de los sujetos y a la importancia que tiene establecer lazos de afecto y, así mismo, procesos de comunicación asertivos que favorezcan la calidad de vida de las personas que intervienen en dichas prácticas.

Así, en estudios relacionados con ello se presenta el cuidado y cómo este hace parte fundamental de la vida de las personas, en una búsqueda continua de protección y ayuda. En estos se resaltó la importancia de un cuidado de calidad y del profesionalismo cuando se requiere de los otros, si se está en estado de vulnerabilidad y de enfermedad. En este orden, a continuación se presentan tres estudios relacionados con el cuidado profesional en el ámbito clínico.

Tal como Báez, Nava, Ramos y Medina (2009) lo definen en su estudio, es posible relacionar las prácticas de cuidado con el aspecto clínico, ya que el cuidado cumple su papel fundamental entre las relaciones que establecen los sujetos, en este caso, con el fin de satisfacer necesidades y

aportar vínculos que ayudan a la persona a superar las dificultades. Mediante los resultados obtenidos, demuestran que las relaciones de cuidado establecidas están encaminadas al conjunto de factores, implicaciones, contribuciones, aplicaciones, creencias y actitudes que realiza el profesional de enfermería con la persona hospitalizada o en estado de dependencia.

En ese sentido, suplir necesidades y satisfacer requerimientos de la persona que está siendo cuidada hace que se creen lazos afectivos que el profesional de la salud utiliza para el bienestar del paciente. Por ello, identificar cómo dichos profesionales configuran el sentido del cuidado en su práctica y cómo esta concepción interviene directamente en la forma que ejercen su profesionalidad, es el reto que enmarca el estudio. Y esto, así mismo, posibilita contemplar el cuidado desde otro punto de vista, en el que las creencias y las prácticas de cuidado de la salud revelan cómo la cultura permea todas las áreas de la vida de las personas y, así mismo, cambian con su desarrollo.

En concordancia con lo anterior, De la Cuesta (2007) demuestra cómo las prácticas de cuidado están encaminadas a contribuir con el bienestar de las personas, en cuanto a la atención y la protección. Y, a su vez, cómo ello fortalece otros vínculos que garantizan su calidad, como la afectividad, el respeto mutuo y la búsqueda permanente del beneficio bidireccional, mejorando así la calidad de vida. Es pertinente aquí resaltar la forma en que las prácticas de cuidado en la salud, así como en los demás aspectos de la vida del sujeto, son dirigidas en beneficio de los que intervienen en esa relación constante y, además, cómo estas se dan con el objetivo de satisfacer necesidades básicas, favoreciendo diversos aspectos de la vida humana.

En este mismo sentido, Patarroyo y Torres (2011) describen el cuidado como práctica que contribuye a preservar la calidad de vida, ya que aporta una mirada al mejoramiento continuo de los modos de vida. En su investigación se visualiza cómo las personas encargadas de las áreas de

salud, con sus acciones de cuidado, contribuyen a la recuperación de sus pacientes, convirtiendo el cuidado en una herramienta para establecer lazos afectivos que propenden por el bienestar, la comprensión y la comunicación de los pacientes, mediante el conocimiento de sus necesidades y demandas, sin dejar de lado los intereses o las necesidades propias.

En un sentido más amplio sobre las prácticas de cuidado, Maldonado (2015) presenta el cuidado como una práctica social en la que prevalece la vulnerabilidad social, la precariedad y la salud de los cuidadores. En cuanto a la primera, se evidencia la necesidad que tienen las personas enfermas de contar con alguien que los cuide; respecto a la segunda, se presenta la falta de compromiso de quienes deben cuidar a la hora de proveer cuidado; y, frente a la tercera, el estado de salud físico, mental y moral de quien cuida.

Así, se evidencia que el ser humano es un ser interdependiente que debe pedir ayuda y así mismo ayudar, de modo que cuida y es cuidado. También, que el cuidado debe ser visto como una práctica en la que se cuida del otro pero, también, de sí mismo, puesto que si el cuidador no está en condiciones físicas o mentales óptimas no brindará el mejor de los cuidados.

Con base en lo anterior, es posible concluir que las relaciones de cuidado están encaminadas a buscar el bienestar conjunto, pero, más importante aún, a construir afectos y emociones y, a su vez, a intercambiar pensamientos y sentimientos que aportan al desarrollo personal, la autoestima y a la formación del que cuida y del que es cuidado. Al respecto, es pertinente resaltar que dichas prácticas de cuidado están relacionadas con el contexto y, por ello, cada estudio mencionado evidencia cómo un contexto particular propone que cada noción de cuidado construida esté anclada al ámbito social en el que se desarrolla, enmarcada en espacios públicos o privados. Sin embargo, todas tienen un mismo fin: la búsqueda constante de la satisfacción de diversas necesidades y requerimientos que tienen los seres humanos.

El cuidado y su relevancia en el ámbito educativo

Tal como se ha mencionado, las prácticas de cuidado son llevadas a cabo en diversos contextos y escenarios. Al respecto, en el rastreo realizado se encontró que otros de los ámbitos en los que se evidencian las relaciones que se generan en torno a las prácticas de cuidado son los espacios educativos, en los cuales los niños son los principales actores.

Las instituciones educativas son garantes de propiciar acciones que contribuyen al bienestar y al desarrollo de los sujetos que interactúan en estos espacios. Sin embargo, se encontró que, aunque existen algunos estudios en el ámbito educativo, son escasos los proyectos investigativos en el campo particular de la primera infancia. A continuación, se presentan ocho estudios que pertenecen al ámbito educativo.

El cuidado infantil es abordado por Guzmán, Rojas y Trujillo (2015) en su estudio, proponen que la ética se basa en las capacidades que tiene el ser humano de cuidar a alguien y, a su vez, de cómo lo hace desde su formación, proceso asociado a las prácticas de crianza mediadas por el contexto sociocultural. Ello genera que todo se encuentre mediado por la herencia y la afectividad y, así mismo, enfocado en la forma en que se entienden y construyen las capacidades de cuidado, en las relaciones que se entrelazan entre niños, maestros y padres de familia y, además, en cuáles son las potencialidades de las capacidades humanas y afectivas en la transformación de las herencias de violencia en los estudiantes de primer ciclo.

Por ello, el estudio propicia la iniciativa para identificar y analizar las capacidades del cuidado de sí mismo y de la sensibilidad moral del cuidado entre docentes, padres de familia y niños. Y, además de presentar las relaciones violentas que se dan al interior del aula, evidencia las prácticas de cuidado relacionadas con la comunidad educativa y cómo estas alteran los vínculos afectivos que se crean al interior de la misma comunidad.

Al respecto, se torna necesario hablar de los cuidadores. Aunado a ello, Méndez, Romero y García (2014) hallaron que estos, en el ejercicio de la educación moral de los niños, se preocupan por generar conductas apropiadas orientando acciones o comportamientos que son buenos y deseables para ser imitados e interiorizados. El modelamiento del comportamiento deseado favorece el desarrollo de la moral, en la medida en que los niños hacen el acto con conciencia y asumen las consecuencias de este, tomando decisiones frente a la modificación o no de la conducta y, de esta forma, desarrollando autonomía para decidir moralmente lo que es bueno o malo.

Ello posibilita la reflexión en torno a la responsabilidad compartida por el maestro y la familia, no solo cumpliendo con estándares académicos, sino, también, considerando la formación en valores y en cultura ciudadana. De esta forma el estudio proyecta la ética desde al ejercicio de dimensionar y justificar las acciones desde la normas establecidas socialmente, dinámica en la que entra en diálogo la moral, la cual está asociada a lo que está o no permitido a la vez que en la práctica del cuidado en ocasiones se asume como una obligación.

El documento se enmarca desde un discurso en el que se pueden repensar cuáles son las características idóneas en una persona que está cuidando niños y, así mismo, cuál es la formación que aquellos que pretenden dedicarse a la docencia infantil deberían recibir, pues, finalmente, se están formando mediante el ejemplo.

Lillo (2014) reconoce el cuidado como un tema de interés y destaca que una poderosa ética del cuidado le permitirá a la humanidad evitar o solventar profundas crisis y convulsiones sociales. Ello mediante la recopilación y el análisis de investigaciones y escritos al respecto, ante lo cual propone un modelo de taller lúdico para aplicar y, a su vez, reflexiona sobre cómo los

adolescentes tienen una percepción reducida del cuidado en general, limitándolo solo a sus seres queridos más próximos.

En su estudio, tras indagar entre los adolescentes por los agentes gestores de cuidado, evidencia que sus conocimientos sobre estos son de una percepción incluso más limitada, ya que no saben a quién mencionar o no reconocen que son relaciones de cuidado y las preguntas les resultan con frecuencia extrañas y de poco sentido. Así, mediante su taller, presenta con claridad que si no se les inculca a los niños desde muy temprana edad que el cuidado es una responsabilidad general y que hay personas que cuidan y otras que son cuidadas, la crisis social será devastadora. El aporte metodológico de este taller es la reflexión hacia lo que se está haciendo al interior de la escuela y de las familias para fomentar, en gran parte, empatía.

Continuando con esta reflexión, Gaitán (2013) afirma que el cuidado está directamente relacionado con el desarrollo del ser humano desde lo físico, lo emocional, lo corporal y lo social. En este orden de ideas, el cuerpo de los niños es un registro vivo de lo que les acontece y de cómo se les está proporcionando cuidado, tanto en casa como en el centro de cuidado.

A su vez, Gaitán (2015) propone observar el cuidado como un proceso que implica prácticas y relaciones de cuidado, entrelazadas por medio de las interacciones cotidianas desarrolladas entre personas que son cuidadas, personas que cuidan y lugares específicos en los que se brinda cuidado. En ese mismo orden, devela cómo las prácticas de cuidado generalmente se sustentan desde unos ideales o supuestos sociales sobre las características de idoneidad de las personas que deben proveer cuidado a otros, las cuales deben cumplir con unas características específicas correspondientes a semejanzas con la maternidad y, así mismo, con la manera en que se debe cuidar ‘bien’ a alguien en particular.

Del mismo modo, Díaz (2009) aporta una forma de definir el cuidado desde dos perspectivas: la ética y la moral. Así, permite identificar cómo la ética del cuidado se manifiesta en los procesos pedagógicos de los niños de preescolar de una Institución Educativa particular, por medio de un acercamiento conceptual del cuidado. Y, a su vez, la manera en que las relaciones de cuidado están directamente relacionadas con la formación del sujeto como persona y como parte de la sociedad.

Así mismo, Chaux, Daza y Vega (2005) evidenciaron las implicaciones afectivas que tiene el cuidado en la vida del ser humano y, además, abrieron un panorama amplio de las relaciones familiares y de compañerismo en la escuela, identificando al individuo como un ser multifacético capaz de cuidar y ser cuidado desde los vínculos afectivos que se crean en el ambiente escolar. En su estudio, sugieren que el hogar es el espacio en el que se brindan las bases para el cuidado y, a su vez, que la escuela es el lugar en el que se pueden evidenciar mejor esas prácticas de cuidado aprendidas con antelación. Al respecto, concluyen que si no se realizó un buen trabajo en casa, en la escuela se aprenderá a hacerlo.

Así, dichos autores, desde sus artículos e investigaciones, proporcionaron a la presente investigación las bases para reconocer la voz de quien es objeto de cuidado. Para ello, es necesario enfocarse en cómo se realiza esta práctica en torno a los niños y, así mismo, cómo se da por sentado su bienestar sin tener en cuenta cómo son las interacciones entre adultos y niños, dejando de lado que estos últimos son partícipes de la construcción constante de las relaciones y que con sus acciones y pensamientos son actores activos de dichas relaciones.

Cabe señalar, con base en los estudios rastreados, son pocos los encontrados en los espacios educativos, particularmente en la primera infancia, y menos aún los que llevan a cabo reflexión sobre la propia práctica. Esto permitió afianzar el objetivo principal de la presente investigación,

que consiste en visibilizar las prácticas de cuidado con una reflexión continua y permanente de lo que las maestras hacen en las Instituciones. Ello dado que en la mayoría de investigaciones y estudios se trató el cuidado como concepto, teniendo en cuenta su importancia o los actores que intervienen en dicho cuidado, pero en pocos casos vieron el papel importante que los niños tienen como constructores y como agentes activos de esas relaciones.

Capítulo 3. Marco conceptual

El cuidado es un concepto polisémico que comprende relaciones, acciones, prácticas, afectos, tensiones, y para esta investigación es asumido como una categoría de análisis que permite analizar las relaciones entre los adultos y los niños.

Por tanto, primero se hace una aproximación al concepto de cuidado, describiendo brevemente el por qué se ha venido posicionando como categoría de análisis y en qué escenarios ha cobrado mayor importancia, luego se muestran algunas dimensiones relevantes para esta investigación en particular, seguidamente se aborda el significado de cuidar de la primera infancia y cómo en esta subcategoría se ven involucrados cuidadores, destinatarios del cuidado; todo esto asociado a los afectos, la dependencia, la autonomía y el cuerpo, finalizando con algunas tensiones que se producen en el cuidado infantil.

Una aproximación al concepto de cuidado

El cuidado se define como una atención directa para alguien que lo necesita, e involucra acciones que integran aspectos asociados a la afectividad, la nutrición, el desarrollo físico y mental del ser humano. Batthyany, Genta y Perrotta (2013) lo expuso como “la acción de ayudar a un niño, niña o una persona “dependiente”, en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana” (p. 7). De ahí que el cuidado sea asumido como la posibilidad de propender por el bienestar del otro, acción que implica reconocer que quien cuida debe tener asegurado su propio bienestar.

En otras palabras, el cuidado es una práctica relacional en la que se cuida de alguien pero también de sí mismo, dinámica que se puede dar tanto en el espacio familiar o fuera de este. En este mismo sentido, la Batthyany *et al.* (2013) Hizo énfasis en la importancia que la tarea de cuidar representa en contribución al desarrollo de los individuos y de la sociedad, mediante el

mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos; argumentando lo siguiente: “se define el cuidado desde la perspectiva de ayudar a un a otro, o persona dependiente, en el desarrollo o bienestar de su vida cotidiana” (p. 7). Al respecto, Tronto, como se citó en Muñoz (2012), definió el cuidado como se muestra a continuación:

Sin embargo, el cuidado no solo hace referencia a las interacciones humanas, sino que también soporta el respeto por los demás seres vivos y la importancia de valorar los bienes materiales que mejoran la calidad de vida, además implica cuidar el medio que rodea a los sujetos y el contexto en que se desenvuelven. Ahora bien, Gaitán (2015) indicó que el cuidado puede ser definido así:

Un proceso que se despliega en prácticas y relaciones de cuidado -siempre medidas por las relaciones de clase, género y entre las generaciones-. Las que se concretan a través interacciones cotidianas que involucran sujetos que cuidan, sujetos que son cuidados y lugares –instituciones- donde se llevan a cabo los cuidados, es decir, espacios donde convergen intereses, afectos, emociones y multiplicidad de sentidos. Además, dónde se disputan permanentemente las necesidades. (p. 25)

En concordancia con los postulados hasta aquí expuestos, es posible afirmar que el cuidado, por su naturaleza, es una práctica social que prioriza las dificultades presentadas en la interrelación con las otras personas como dependencia, autonomía, individualismo y posibilidad de acceso a la palabra; lo cual hace parte del diario vivir. En palabras de Llobet (2010) “el cuidar es un proceso que pone en primer plano los problemas de la interacción de las personas” (p. 104), es decir, consiste en la capacidad de poder brindar ayuda y ver las necesidades del otro con el fin de darles solución positiva, dejando de pensar en el yo como único receptor.

Por ello, el cuidado tiene un rol protagónico y determinante en la formación, desarrollo y bienestar de los sujetos y de la sociedad, por tanto el cuidado de los niños y niñas es visto como un tema relevante y de vital importancia. Se puede afirmar entonces que “es un aspecto importante en el desarrollo de las personas, convirtiéndose en una de las bases fundamentales de la sociedad” (Olin, Gornick, & Meyers, 2009, p. 6).

Como se ha expuesto hasta el momento, el cuidado ha empezado a tomar relevancia en la agenda política, económica y social, lo cual ha permitido que se reevalúe su significado y la importancia que se le da. El cuidado se tornó en responsabilidad y objeto de estudio separándolo del ámbito privado, el cual le correspondía únicamente a la familia, y particularmente a las mujeres, para pasar a ser parte del ámbito público una responsabilidad compartida de la sociedad, las instituciones y el Estado.

De ese modo, para Zibecchi (2014) el cuidado es visto como un conjunto de actividades que involucra relaciones entre los sujetos. El carácter interpersonal e íntimo entre la persona que provee el cuidado y quien lo recibe posee un vínculo afectivo relacionado a “las emociones que se ponen en juego en el acto de cuidar al otro” (Zibecchi, 2014, p. 107). El cuidado es comprendido entonces como aquel que se relaciona directamente con una apuesta similar a un compromiso que los sujetos tienen con los otros.

Teniendo en cuenta el anterior postulado, es posible afirmar que el cuidado supone una disposición a realizar acciones cada vez más acertadas, no con el fin de sobreproteger a quien se encuentra bajo cuidado, sino por el contrario, respaldarlo para que desarrolle procesos de autonomía. Es decir, con el propósito de respetar su propia perspectiva. Así, este debate da origen a una importante transformación en la significación de las tareas desarrolladas por la mujer al interior de la familia, reconociendo que por medio de ellas no solo se contribuye a la

protección del núcleo familiar, sino también al crecimiento económico y cultural de la sociedad (Esquivel *et al.*, 2012).

El cuidado como categoría de análisis desde diversos escenarios y su importancia

El cuidado no fue un tema relevante y de interés durante mucho tiempo en las diversas ramas del conocimiento, motivo por el cual se desconoció su importancia en el ámbito cultural, social, económico y político. Se identificaron dos grandes hitos para su posicionamiento, por un lado, el aporte de la economía feminista y por otro, el de la psicología moral con los aportes de Gilligan, frente a la existencia de una ética del cuidado.

Frente al primer hito se puede afirmar que no fue sino hasta la década del 70 que gracias a los aportes feministas en el escenario económico, puntualmente, su crítica frente a las concepciones y la valoración del trabajo circunscrito únicamente al intercambio monetario que dejaba por fuera los trabajos de reproducción, y que el tema empezó a ser discutido y a tener visibilidad en diferentes ámbitos, convirtiéndose en una categoría central del análisis del bienestar (Esquivel *et al.*, 2012).

Ahora, gracias a los debates económicos de las feministas anglosajonas emerge la discusión sobre nociones de patriarcado, domesticidad y subordinación de las mujeres. De acuerdo con los planteamientos de Meillassoux (1977) como se citó en Esquivel *et al.* (2012), los colectivos feministas de los años setenta centran la mirada en los modos de producción y reproducción de las labores que se desempeñan en la intimidad de la familia, visibilizando así las estructuras y las dinámicas del parentesco referente a la fuerza del trabajo.

Entonces, es a partir de la visibilización del trabajo reproductivo donde se empieza a valorizar el trabajo de cuidado, en la medida en que se reconocen las tareas que se producen en el ámbito privado, las cuales han aportado no solo al bienestar de las familias sino a la economía y

bienestar social en general. Es así que para hablar de bienestar se plantea que no se puede hacer referencia sólo del trabajo productivo (que sólo alude a trabajo en el ámbito público con intercambio monetario, generalmente asociado al trabajo asalariado), sin aludir al trabajo reproductivo que han realizado las mujeres especialmente, sin ningún tipo de reconocimiento social o económico.

Con relación al segundo hito, desde los planteamientos y reflexiones expuestas por Gilligan (2013), la posición detiene una mirada moral y ética del cuidado que implica un cambio de pensamiento en el que se separan los deberes entre hombres y mujeres, o escuela y familia. Además requiere que este concepto sea asumido como una práctica compartida, la cual propende por el bienestar de una sociedad, con un esfuerzo mancomunado de acciones y de sentires, de modo que propicie la construcción de tejidos sociales, así mismo, la comprensión de la necesidad que se tiene del otro. “La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34). También, supone la pérdida de proyección de vida, en otras palabras, la sostenibilidad de la humanidad como especie; sin el cuidado como práctica no habría futuro. A partir de estos aportes, el cuidado se puede estudiar desde varias dimensiones, para efectos de este documento en particular se considera pertinente enfatizar en cuatro de ellas, política, laboral o económica, clínica y afectiva o emocional; siendo esta última el centro de esta investigación.

Dimensiones del cuidado

Para comprender que es el cuidado se ha categorizado en algunas dimensiones y se presenta en una forma ordenada, en primer lugar la dimensión política del cuidado y como derecho, en segundo lugar el cuidado laboral y económico, en tercer lugar el cuidado clínico o médico y

finalmente la ética y moral del cuidado enmarcada en el cuidado como practica social y relacional.

Dimensión política y el cuidado como derecho

el cuidado como política derecho está ligado a los pilares que se pueden definir como necesarios para el bienestar de las personas, en los cuales están inmersas la salud, la educación y la seguridad social; convirtiéndose en una responsabilidad del Estado cuando la familia no puede llegar a asumirlo (Batthyany *et al.*, 2013)

Con una intención direccionada a la defamiliarización del cuidado, es decir, no poniéndolo como una responsabilidad exclusiva de las familias, sino en el plano público como una responsabilidad social en las que el Estado tiene un rol fundamental. Por tal motivo, las políticas públicas deben estar encaminadas a permitir el desarrollo de tres aspectos fundamentales.

El primero de ellos se orienta hacia la infancia y la adolescencia asumidas como la población que tiene el derecho a recibir cuidados en igualdad de condiciones, y que requieren apuestas de bienestar y protección. El segundo aborda la importancia de brindar tiempo y estabilidad a las mujeres para beneficiar su acción de cuidar, así como condiciones que les permitan brindar un cuidado de calidad, sin desconocer que es una responsabilidad no solo de ellas sino de las familias, el Estado y la sociedad. El tercero es el reconocimiento de los derechos de las cuidadoras, no solo al interior de la familia en donde están sin remuneración económica, sino para las que reciben una retribución monetaria por dicha labor, es un reconocimiento de su labor como parte esencial de nuestra sociedad. Farah *et al.* (2012) en palabras de la autora:

El cuidado como problema social y su tratamiento como derecho, solo pueden basarse en una política integral del cuidado que garantice las condiciones prácticas y materiales que

aseguren su ejercicio, y que esté orientada a transformar el concepto corriente de corresponsabilidad entre la familia, los servicios de desarrollo infantil, y los servicios escolares actuales. Esta transformación debe darse de acuerdo a las nuevas realidades de las familias y de las madres, de tal modo que se posibilite la necesaria conciliación entre los derechos de los niños y el principio de equidad de género. (p. 35)

De esa manera, al asumir el cuidado como derecho fundamental, este empieza a posicionarse en el centro del discurso pero en la acción y dinámica social el tema parece ser asumido desde los programas gubernamentales del deber ser, teniendo claro que la realidad dista de lo que verdaderamente ocurre en la acción. Desde la normatividad de la protección social propuesta por Batthyany *et al.* (2013) el cuidado es entendido como un derecho y obligación del Estado, no obstante aún falta reconocimiento en las políticas públicas que lo ubiquen con esta importancia, y lo revalorice a nivel de sociedad. Por tanto las instituciones, los programas y las políticas públicas deberían ser partícipes de la desnaturalización del cuidado que se ha dado socialmente.

De igual forma, visibilizar la importancia de las prácticas de cuidado al interior de la familia, en los espacios sociales, de promoción y redistribución de funciones de hombre y mujeres, además de la generación de un sistema integrado de servicios guiado para la primer infancia, vinculado a los cambios en la legislación laboral, y reducción de la carga de tareas domésticas y de cuidado al interior de las familias. De acuerdo con Farah *et al.* (2012), son estas apuestas las que surgen de la discusión y visibilización de las relaciones intergeneracionales, pues en la actualidad existen diversas realidades en los hogares que atadas a las dinámicas culturales y sociales crean mayores exigencias sociales, culturales y políticas.

Pero esto solo es posible a través políticas de bienestar social que erradique la estratificación social, las diferencias de género, y que posibiliten la desnaturalización de varios imaginarios que se han venido construyendo con relación a este. Por tanto Farah *et al.* (2012) expresó:

[Que] el cuidado como problema social y su tratamiento como derecho, solo pueden basarse en una política integral del cuidado que garantice las condiciones prácticas y materiales que aseguren su ejercicio, y que esté orientada a transformar el concepto corriente de corresponsabilidad entre la familia, los servicios de desarrollo infantil, y los servicios escolares actuales. Esta transformación debe darse de acuerdo a las nuevas realidades de las familias y de las madres, de tal modo que se posibilite la necesaria conciliación entre los derechos de los niños y el principio de equidad de género. (p. 35)

Entonces, en este punto radica la importancia de una resignificación de las prácticas de cuidado, y solo si se desmitifica todas esas visiones donde es tarea femenina, en la cual se da un neto asistencialismo sin sentido y valor, será posible que el cuidado tomé una verdadera importancia en la sociedad. En la actualidad existen diversas realidades que nacen en los hogares atadas a la dinámica cultural y social, en donde se hacen mayores las exigencias que el Estado y las políticas deben afrontar con relación al cuidado de los más pequeños.

Por esto, distintos Estados y países han tomado en cuenta la problemática que giran alrededor del mismo y su importancia en la sociedad, lo que sin duda ha hecho que se logren avances en el tema y que este haga parte en las agendas públicas y políticas, reconociendo que las prácticas de cuidado son base importante en la formación de los sujetos y en el desarrollo de una sociedad.

Dimensión laboral y económica del cuidado

Fue a través de los diversos cambios sociales como se hizo necesario no solo el reconocimiento de la multiplicidad de actores que intervienen en el cuidado (familia, Estado,

sociedad), sino la relevancia que tiene ubicarlo desde el escenario económico, como una posibilidad para permitir el alcance de diversos objetivos que son de beneficio para los sujetos y la comunidad en general. Partiendo del hecho de que se debe potenciar el apoyo laboral y económico para las personas que cuidan, siendo esto un aspecto que sin duda favorece las relaciones de cuidado (Sojo, 2011).

Según Zelizer (2009), el cuidado visto desde la retribución económica requiere una especial atención, debido a que la mezcla entre cuidados personales bajo la categoría de remuneración económica y los vínculos afectivos puede generar discusiones morales y jurídicas sobre su prestación como un servicio apropiado o inapropiado. Por lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Qué ocurre cuándo la relación de cuidado es resultado de un contrato laboral?

Para responder a esta pregunta, la situación puede ser ejemplificada en el siguiente contexto: una niñera es contratada para cuidar a un niño o niña y además, velar por su bienestar físico, afectivo y emocional. Sin embargo, en su contrato están implícitos otros factores como la ética, la moral, el acuerdo salarial y a su vez, el tiempo laboral. Esto convierte su actividad en un trabajo, pero no desconoce que con el paso del tiempo se creen lazos afectivos entre la niñera y el niño o niña, debido a la convivencia, el cariño y la empatía.

No obstante, la relación económica también se da en el ámbito educativo en donde la maestra es contratada por la Secretaría de Educación Distrital (SED) o el Ministerio de Educación Nacional (MEN) devengando un salario, y debido a esta contratación es vista como garante del cuidado de los niños y niñas que llegan a las Instituciones Educativas Distritales (IED). Cabe aclarar que esta relación económica no mitiga el hecho de que durante el ejercicio docente surjan afectos entre la maestra y el niño(a), en gran parte por el tiempo que pasan ambas partes dentro de la institución. El contacto personal permanente es el escenario propicio para crear lazos

afectivos, ya que las acciones de cuidado implican la entrega de las mejores facultades, sentimientos y emociones de la cuidadora hacia el que es cuidado, por tanto, irremediamente se propician relaciones altamente afectivas en ambos sentidos.

De acuerdo a ello, Zelizer (2009) afirmó que el cuidado es “una relación que implica una atención personal y sostenida y/ o intensiva que se prodiga para el bienestar de quien recibe esta atención” (p. 182). Ello da cuenta de la intencionalidad del cuidado que comprende la disposición de brindar protección y ayuda para suplir necesidades específicas, teniendo en cuenta que los cuidados varían a causa del tiempo en que se ofrecen.

Dimensión clínica o médica del cuidado

en esta dimensión es evidente la necesidad de dar cumplimiento a las actividades y acciones encaminadas a la protección de la salud y prevención de enfermedades, haciendo claramente alusión a todas esas acciones que se dirigen al bienestar y cuidado de la salud de las personas cuando lo requieren (Batthyany *et al.*, 2013). Es claro el cuidado dimensionado en el ámbito de la salud tiene en cuenta los requerimientos básicos del ser humano, dentro de los cuales comprende: ayudar, suplir, cuidar, proteger y cubrir necesidades para que las personas puedan llevar su vida de forma normal, incluso durante la enfermedad (Henderson, 1996).

En concordancia con lo anterior, se puede resaltar que las acciones de cuidado llevadas a cabo en los escenarios de salud y el campo clínico están encaminadas al bienestar y la preservación de la vida humana, siendo clave que dichas prácticas se encuentran inmersas en un contexto y una cultura que no se pueden desconocer para el desarrollo de las mismas. En este sentido, Leininger como se citó en Melguizo y Alzate (2008) aseguró que las prácticas de cuidado en el ámbito de la salud están dirigidas a mejorar la calidad de vida de las personas y a contribuir a su mejoramiento.

Cabe aclarar que el cuidado como práctica de la salud está relacionado con los aspectos culturales, es decir, este cuidado podría definirse como:

Los valores, creencias y patrones de estilo de vida aprendidos y transmitidos profesional y popularmente que se usan para asistir, facilitar o capacitar a los individuos o grupos para mantener su bienestar o salud o mejorar una condición humana o un estilo de vida.

(Leininger, 2006 como se citó en Melguizo & Alzate, 2008, p. 114)

De ahí que desde esta dimensión de la salud se dé una perspectiva profesional a la práctica de cuidado, brindando elementos de responsabilidad y cooperación para lograr superar momentos difíciles pero transitorios de la vida de las personas.

Dimensión ética y moral del cuidado enmarcada en el cuidado con una práctica social y de relaciones

Para hacer un acercamiento al cuidado como concepto visto desde una perspectiva ética y emocional es necesario que primero se ubique a este desde su significación como un construcción social y de relaciones, dado que es mediante esta construcción que se da una verdadera valorización a los escenarios afectivos que sin duda son generados al interior de dichas prácticas.

Es así que se posiciona el cuidado como relación y una práctica social, implicando que en las interacciones que se dan entre los sujetos están inmersos los intereses de ambos actores que participan de ella, pero es claro que a su vez estas están mediadas por las conductas de quienes intervienen, así como por las características del contexto en el que se desarrollan dichas interacciones (Batthyany *et al.*, 2013).

Entonces es pertinente decir que el cuidado no solo involucra una acción, el cuidado nace de las interacciones que los sujetos mantiene con los otros y con el contexto. En ese orden de ideas,

Todorov (2007) consideró el cuidado como un aspecto importante del ser humano que deja ver cuando se enfrenta a situaciones críticas y para llamarlo de alguna forma aflora su humanidad; es decir siente compasión y empatía por otro que lo requiera en un momento determinado, esta clase de sentimientos son parte del cuidado puesto que sin ellos no habría forma de brindar cuidado a otro ser humano.

De esa manera, el cuidado se resignifica no como acción sino como una relación que recobra importancia en diversos escenarios políticos, sociales, económicos y culturales. Los cuales empiezan a posicionar la categoría desde diferentes dinámicas y miradas que contribuyen al desarrollo y formación de los sujetos, y por ende al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de la sociedad de la que hacen parte.

Ahora bien, desde la perspectiva social y relacional, la práctica de cuidado está vinculada una dimensión moral y una afectiva. Por un lado, la dimensión moral se enfoca en esa responsabilidad del ser humano para contribuir a la ayuda y el apoyo de los otros como un compromiso. Por otro, la dimensión afectiva comprende los afectos y sentimientos que hacen parte de las relaciones de cuidado. Así, la articulación de dichas dimensiones produce un resultado vinculante en el que se ve inmersa la confianza y a su vez, la preocupación mutua y recíproca en la que quien da recibe y viceversa. En este mismo sentido y para revalorizar el cuidado como una práctica y relación es pertinente citar a Aguirre (2005) quien consideró el cuidado de la siguiente manera:

Una actividad femenina generalmente no remunerada, sin reconocimiento ni valoración social. Comprende tanto el cuidado material como el cuidado inmaterial que implica un vínculo afectivo, emotivo, sentimental. Supone un vínculo entre el que brinda el cuidado y el que los recibe. Está basado en lo relacional y no es solamente una obligación

jurídica establecida por la ley, sino que también involucra emociones que se expresan en las relaciones familiares, al mismo tiempo que contribuye a construirlas y mantenerlas.

(p. 5)

Por tanto, se puede afirmar que el cuidado como una relación y como una construcción social está definido porque en su práctica permite el desarrollo de acciones dirigidas al bienestar y desarrollo, pero en su ejercicio es claro que se establecen lazos afectivos y emocionales, se debaten intereses y se entretajan relaciones. El cuidado como práctica implica que las interacciones que se dan entre los sujetos estén inmersos los intereses de los actores que participan de dicha práctica, mediadas por las conductas de los mismos y en ellas intervienen las características del contexto en el que se desarrollan.

Sumado a lo anterior, Molinier y Arango (2011) mencionó que para el ser humano “el cuidado moviliza afectos que tienen su historia infantil, en su propia memoria inconsciente de la experiencia de haber sido un bebé vulnerable en las manos poderosas de los otros y las otras que lo cuidaban” (p. 55). Es decir, los sentimientos y las emociones que intervienen en el cuidado son particularmente inconscientes, ambiguas y en cierta forma, conflictivas, pues cuidar de otro implica renunciar a las propias convicciones y subjetividades para ponerlas al servicio de este, con el propósito de minimizar su sufrimiento.

Así mismo, es pertinente resaltar que para el objeto de esta investigación, el cuidado de la infancia desde su dimensión relacional y afectiva es el foco principal de análisis. Es claro que en esta práctica como relación, no solo se entretajan la satisfacción de intereses y necesidades, es una práctica que va mucho más allá, esta se fundamenta en diversos tipos de relaciones que abarcan dimensiones éticas de obligación y responsabilidad en las que se desencadenan sentimientos, emociones y la formación de lazos afectivos.

Así, se puede establecer que el cuidado está caracterizado porque en él están inmersas las formaciones de vínculos afectivos, la dependencia, la autonomía, la individualización y la responsabilidad. Llobet (2010) Por tal motivo hoy, ha cobrado importancia el cuidado, refiriéndose a este como un bien social no tangible que empieza a valorizarse en las visiones de propender por personas llenas de afectividad, optimismo y valores sociales que van a aportar significativamente en el engranaje productivo en la línea de la protección de los bienes y valores del entorno, lo que evidencia que si se realiza adecuadamente en el presente se hará con menos esfuerzos y gastos de presupuesto monetario o capital humano, a largo plazo este capital sería destinado a reparar lo que no se cuidó y se dañó y/o deterioró.

En las relaciones de cuidado y en esa formación permanente de afectos y emociones es clave la noción que el adulto maneja de dependencia con relación al niños, pues de ella se desprenden muchas de las acciones que se llevan a cabo en el cuidado de los mismos, siendo determinante también en la forma en que el adulto se relaciona con el niño(a). En este sentido, Narodowski (2011) argumentó que

La obediencia tiene en cuenta la relación clara de asimetría que tiene lugar cuando los niños oponen resistencia a la autoridad, pues comprenden que puede existir un consenso mutuo para el diálogo o la construcción de acuerdos. Por ello, para que los niños aprendan a obedecer, es necesario que se les explique por qué y qué se espera de ellos. (p. 107).

Es necesario así que se hiciera una aproximación a esa concepción y construcción del concepto de dependencia que sin duda alguna está presente en muchas de las acciones que se desempeñan como cuidadores. Por tanto, cuando se hace referencia a dependencia, se puede hacer alusión a la necesidad que tienen los sujetos de la ayuda de otros, partiendo del hecho de

que los seres humanos, en el transcurso de su vida, se ven enfrentados a relaciones interpersonales con los otros y con el contexto, las cuales los llevan a ser dependientes e independientes en algún momento.

En palabras de Esquivel *et al.* (2012), “si bien se puede pensar en un extremo de dependencia casi absoluta, resulta difícil, sino imposible, imaginar una situación de autonomía absoluta. Todos y todas somos dependientes de otros seres humanos” (p. 19). Por tanto en la formación de vínculos afectivos se apunta a que los sujetos aprendan que la dependencia es una utopía en la que nunca se es completamente independiente o dependiente, puesto que siempre se requiere de alguien que sirva de guía, compañía o colaboración para alcanzar un objetivo; la cooperación y la ayuda mutua hacen parte del proceso de adquisición de la “independencia”.

De esa forma, la dependencia se relaciona con querer resguardar la vida del otro, brindarle ayuda necesaria en su cotidianidad y, además, darle fuerza para que se dedique a sus propios intereses (Molinier & Arango, 2011). De acuerdo con Duran, los sujetos dependientes son aquellos que no pueden proveerse para desempeñar funciones de bienestar de manera autónoma como generar bienes y recursos que faciliten la alimentación, velar por la salud e higiene personal y experimentar procesos de desarrollo cognitivos y sociales, por ello requieren atención externa. Para el autor, los grados de dependencia están mediados por la edad del sujeto, su estado de vulnerabilidad y el estado de salud. Para él, las actividades de cuidado pueden “ser desempeñadas por distintos sujetos, ya sea la familia, de manera remunerada o no por personas ajenas a la familia o por diversas instituciones que deciden realizarla” (Molinier & Arango, 2011, p. 12)

En otra instancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) sustentó que esta consiste en un proceso o un estado transicional en el que se encuentran personas que tienen dificultades

físicas o intelectuales y por ello, necesitan ayuda en aspectos cotidianos importantes de la vida para sobrevivir. En este mismo sentido, Sennet (2003) señaló a continuación:

La dependencia es un estado en el que los papeles se invierten y los adultos se comportan como niños. También, mencionó que los niños que no logran depender de los adultos se pueden considerar por la sociedad como niños con conflictos, triste, desmotivados, carentes de afecto y en algunos casos, incapaces. (p. 115)

Así mismo, para Sennett (2003) el cuidado se asume desde una perspectiva de la dependencia pero no como un estado, sino como un momento de transición en el que el destinatario de cuidado finalmente adquiere independencia parcial o total; esta última entendida como la finalización del contrato económico. Es decir que el cuidado parte del respeto y la dignificación de las personas, se debe cuidar con una ética profesional y personal en la cual se le dé el lugar al otro, no como un ser inferior sino como igual que requiere cuidado, pero que está en capacidad de brindar cuidado; de esto depende la dignidad de la que el habla en su libro.

Es importante resaltar que la forma en que la persona cuidada se sienta hace que quiera salir adelante y superar el obstáculo, o la dificultad que hace que necesite ser cuidado y llegar a la autonomía, en otras palabras, lograr hacer alguna cosa por sí mismo pero sin dejar de ver que el otro es parte de uno mismo, es decir que se trata de una diferencia que antes que aislar, establece una relación entre personas, “pues el niño que desarrolla autonomía puede ver y comprenderse fuera de sí mismo” (Sennett, 2003, p. 128). Para el caso específico de este trabajo de investigación es importante lograr que el niño(a) adquiriera autonomía en la medida en que logre comprender mejor sus necesidades, sin pasar por encima de las necesidades de los demás compañeros de clase, aquí el cuidado hace su aparición pues como maestras se debe cuidar que las relaciones de los niños sean enmarcadas en el respeto.

Partiendo de la importancia del cuidado en el desarrollo de los sujetos y de la sociedad, siendo esta a su vez una construcción social en la que intervienen distintos actores, en corresponsabilidad del Estado, la familia y las instituciones, como en los párrafos anteriores se ha venido argumentando. Se considera trascendental ubicar este concepto en un marco donde la infancia se convierte en el en el foco principal del análisis con relación al tema de interés de la investigación, teniendo en cuenta que ese contexto de infancia es el contexto inmediato en el que como investigadores se deciden centrar las observaciones y el análisis.

El cuidado de la infancia

En el cuidado de la infancia existen dos actores fundamentales, quien es cuidado y quien cuida. En primera instancia se hablara de quien es cuidado que en este caso específico serán los niños y niñas, y las cuidadoras. En este orden de ideas se ubica el cuidado infantil como una actividad de vital importancia para el bienestar y el desarrollo humano, siendo elemental en el crecimiento social y desarrollo de una sociedad (Esquivel *et al.*, 2012). Con la resignificación del cuidado como una actividad que atraviesa todos los momentos de la vida de las personas y evidentemente de los niños, que este se posiciona como un derecho genuino de los niños(as) y adolescentes, en el que claramente se evidencia un esfuerzo físico, psicológico y emocional de la persona que lo brinda; las actividades de cuidado tiene una estrecha relación con actividades como alimentar, educar, atender, proteger, amar, entre otras (Esquivel *et al.*, 2012).

Así, se puede afirmar que cuidar de la primera infancia significa acompañar un proceso de crecimiento físico, emocional e intelectual, el cual desemboca en unos ciudadanos con sentido de pertenencia y de compromiso por el bienestar del otro; en los primeros años aprende que necesita ser cuidado pero que a la vez tiene que cuidar de alguien más. Pero el cuidado también implica una cercanía física e interacciones prosémicas, sobre todo en el tipo de cuidado directo pues en

este se requiere estar en contacto físico con el destinatario del cuidado, en este caso, los niños y niñas.

Se hace necesario que se parta del hecho de que el cuidado dirigido a la infancia está directamente relacionado con la definición de infancia, siendo esta una construcción que se da desde los aspectos culturales, sociales, y políticos, ya que esta determina la forma en que los sujetos se relacionan y esa definición directa que como adultos damos a los niños en un contexto determinado.

Sobre esto, Escobar, González y Manco (2016) mencionaron que “la cultura forma al sujeto, pero el sujeto forma la cultura, dándose así una relación dialógica entre estas dos categorías, las cuales le dan sentido y significado a la concepción de infancia desde una perspectiva histórica” (pp. 67-68). Es decir, la cultura determina el concepto de infancia a partir de las dinámicas y los discursos que ponderan en un momento histórico determinado y así, promueve un tipo de infancia específico, respondiendo a necesidades de orden político y social.

Por ello, Alzate (2014) consideró que el concepto de infancia se deriva de las relaciones que se establecen con los niños y a su vez, de la época en las que dichas relaciones tienen lugar. Por lo anterior, es posible afirmar que no existe una definición única para infancia, dado que esta se encuentra ligada a un contexto socio histórico concreto y determinado por las características socioculturales del mismo, Es decir, “cada momento histórico define sus ideales formativos y trae consigo una concepción del ser humano a formar, privilegiando así un tipo de sociedad que se desea favorecer” (Escobar *et al.*, 2016, p. 67). En palabras de Escobar *et al.* (2016):

Cada época ha tenido una concepción de infancia que la caracterizó, la cual ha estado articulada a los acuerdos culturales que priman en un momento histórico, pero que con el tiempo se transforman desde el ámbito político, educativo y social. Ello porque la cultura

no es un elemento el ámbito político, educativo y social. (p. 67)

Por lo tanto, la infancia empieza a dimensionarse desde otros sentidos y se da una revalorización desde el valor del niño como ser social. Gaitán (2006), al respecto, aseveró lo siguiente:

La idea de socialización cambia desde el momento en el que se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto. (p. 9)

Con esta construcción conceptual se puede afirmar que esa definición de niño, siendo uno de los principales actores y focos de nuestro proceso investigativo, es una construcción que como sujetos se ha formado en la experiencia directa con el contexto en el que se ha estado, dirigiendo la forma en que se tejen relaciones con ellos.

En consecuencia, cada época de la historia ha tenido su propia representación de infancia, la cual, usualmente está ligada a los discursos predominantes del momento sociohistórico. De modo que esta, con el paso del tiempo, se transforma en los ámbitos sociales, educativos y políticos, y de esta forma, influye en la constitución de los niños como sujetos partícipes o no de su cultura o comunidad (Larrosa & Perez, 1997).

En este mismo sentido, es indispensable que se haga un acercamiento a una conceptualización de la cuidadora como otro de los actores que intervienen en esas relaciones de cuidado, ya que en las prácticas pedagógicas se establecen muchas acciones que sin duda alguna son de cuidado y de bienestar de los niños. El término cuidadora para Zibecchi, (2013) es visto de manera genérica, para denominar a las mujeres que son responsables o (corresponsables) de salas de organizaciones comunitarias, guarderías, algunas son maestras jardineras, madres comunitarias,

asistentes etc. En este contexto, se analiza además que “las cuidadoras ven subvalorada su contribución, ya que sus condiciones de trabajo son paupérrimas, reciben malas remuneraciones poco a nulo reconocimiento social” (Zibecchi, 2013, p. 441).

Desde distintas concepciones científicas, expertos y expertas parecen coincidir en una cuestión central: el cuidado como fenómeno no puede ser abordado sin trascender el estudio del acto de cuidar y las relaciones del proveedor del cuidado y quien lo recibe.

Puede afirmarse que las relaciones de cuidado y las actividades económicas se encuentran íntimamente enlazadas en el hogar (Zelizer, 2009).

Ahora, las cuidadoras trabajan en modalidad de “pareja pedagógica” para una mejor atención de los niños, si se indagan las razones que empujan a las mujeres a efectuar este trabajo de cuidado, se observa factores de diversa naturaleza que permiten explicarlo. Entre ellos que no es causal que ser mamá sea un “primer elemento a favor para llegar a ser cuidadora en el ámbito comunitario” (Zibecchi, 2014, p. 118); por otro lado no se debe escapar la idea del hecho de que históricamente el nivel inicial se ha presentado como un “ámbito de desarrollo profesional e inserción laboral típicamente femenina” (Zibecchi, 2014, p. 118).

No es casual entonces que los ingresos de estas mujeres cuidadoras educadoras sean precarios e inestables, las mujeres trabajan más por amor y afecto hacia los niños que por el sueldo que reciben, muchas veces abandonan los lugares de trabajo precisamente por la carencia de un ingreso justo para su bienestar. En las dinámicas expuestas “el acto de cuidar es visto como responsabilidad femenina” (Esteban, 2003, como se citó en Zibecchi, 2013, p. 323).

Así como lo afirmó Giménez como se citó en Abramowski (2010) en uno de sus apartados conceptuales donde la tarea de cuidar relacionada con el ámbito educativo es mayor dada por la figura femenina como apropiada para realizarla, en sus palabras: la verdadera sabiduría de la

escuela consiste en prevenir antes que curar, en cultivar los mejores sentimientos de la naturaleza. Para ello, las maestras mujeres están especialmente dotadas, debido a su simpatía y su dulzura, lo cual les permite ejercer dominio sobre los niños y los jóvenes más groseros. En el rostro del maestro hay un poder latente “que brilla con amor por los alumnos y entusiasmo por su noble causa” (Abramowski, 2010, p. 71).

Al respecto, Sarlo como se citó en Abramowski (2010) mencionó:

[Que] se necesita una maestra, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien. (p. 71)

Por otra parte, persiste que las cuidadoras en zonas rurales e informales suelen ser madres cabeza de familia que con la mejor intencionalidad se ocupan de colaborar con otras madres asumiendo un rol para el que ni académica ni experimentalmente están preparadas (p 302).

Razón por la que sus acciones de cuidado se dan desde el empirismo vivencial que a veces no es el más adecuado, y no les permite entender y reaccionar proporcional y profesionalmente a las diferentes situaciones a las que se ven abocadas en el cuidado de los niños y adolescentes. Aquí el sistema presenta una gran falencia, pues esta tarea de capacitación, seguimiento, control y evaluación debería estar en cabeza de instituciones como el ICBF como se citó en Molinier y Arango (2011). Para el caso de la infancia, en concordancia con la economía del cuidado todas las actividades de índole preventiva y de capacitación van en coherencia con la asertividad de políticas de cuidado eficientes y efectivas (Molinier & Arango, 2011).

De igual forma, muchas cuidadoras ofrecen su hogar para realizar estas actividades, en la mayoría de las situaciones no cumplen con los requisitos mínimos, por lo que locativamente las prácticas de cuidado se dan en ambientes inhóspitos que en vez de ayudar generan conflictos relacionales entre los que son objeto del cuidado y quien los cuida (Molinier & Arango, 2011).

En esta instancia, resulta importante dimensionar y resaltar el valor de la cuidadora para facilitar esta práctica que se entiende como fundamental en el desarrollo de la personalidad y el carácter de los individuos, puesto que en esa temprana edad es cuando se forman los valores, la ética, la distinción entre bien y mal, y se imprimen los criterios de buenas prácticas sociales como la responsabilidad, la solidaridad y el compañerismo. En otras palabras, es en este momento de la vida de un individuo que se sientan las bases de su pensamiento, desarrollo personal y social; por tanto, de allí se puede esperar encontrar una sociedad próspera, incluyente y justa en la medida en que los individuos que la conforman cuentan con sólidos fundamentos actitudinales.

Por ello, el cuidado de la infancia es un tema que se debe abordar con cautela, debido a que a la luz de los escritos encontrados sobre lo que significa cuidar de ella se puede evidenciar que se trata de una mirada de recelo y sospecha sobre el adulto que cuida de niños y niñas. Quizá por todo lo que sucede con los niños y niñas que son cuidados por personas diferentes a sus padres, o las aberraciones sexuales a las que están expuestos constantemente en los medios de comunicación.

Según Frigerio (2011) como se citó en Dorra (2005), la relación del adulto con los niños está teñida de sospecha, se considera que es necesario hacer el esfuerzo de escapar a la contemplación e instalar una observación, volver al amor conservable a sabiendas de que no se trate solo de escuchar sino de mirar con otros ojos o con los ojos bien abiertos, ya que

hay límites para lo que las palabras pueden capturar y decir de los afectos; cuando se trata de ellos algo siempre escapa a la trama del lenguaje.

Igualmente, se teme por la seguridad de los niños y las niñas pero aun así se le confiere confianza a la maestra de primera infancia para que cuide de ellos, y esta a su vez debe apropiarse de ciertos patrones de comportamiento en un ambiente controlado como lo es la institución educativa, en la cual está supervisada constantemente por colegas, coordinadores, orientadores, agentes educativos, interventores, y un gran número de entes reguladores.

Todo esto hace que cuidar de los niños y niñas de primera infancia sea una tarea compleja en la que se ven envueltos intereses particulares, sentimientos encontrados, afectos y tensiones, en palabras de una de las autoras de la investigación.

Uno no se inclina hacia el amor meloso o sospechoso para con los niños(as) sino más bien al respeto por la profesión, el estar al cuidado de un grupo de estudiantes requiere de una regulación de las propias emociones de la maestra, para lograr de este modo que el niño(a) exprese lo que siente, es una constante construcción de confianza mutua [...]. Un bien hecho de sentimientos, placeres y emociones por demás ambivalentes, cambiantes e historiables. El vínculo pedagógico trata, además, de un amor que depende de construcciones, mandatos o regulaciones. (Abramowski, 2010, p. 85)

Existe por lo tanto un entramado de situaciones que no se dejan describir fácilmente, y sólo se comprenden cuando se está inmerso en este tipo de cuidado; se llega a reflexionar sobre lo que se debe hacer para garantizar que estos niños y niñas que llegan al aula escolar tengan un futuro promisorio. Al respecto, Esquivel *et al.* (2012) aseguraron:

En el caso de la niñez, además, de los déficits y demandas insatisfechas en un momento dado dejan sus marcas en el desarrollo futuro, con efectos que se manifestarán a lo largo del curso de la vida de esos/as niños y niñas descuidados/as hoy. (p. 12)

No solo se les cuida para que estén bien en el presente, sino para que tengan un buen futuro.

Así mismo, el cuidado de los niños y niñas pequeños está mediado siempre por el cuidado de sus cuerpos (Gaitán, 2013). Esta afirmación puede ser vista desde dos perspectivas: la primera hace referencia a lo realizado por ellos mismos como lavarse las manos, asearse luego de hacer sus necesidades fisiológicas, alimentarse por sí solos o cepillarse los dientes. La segunda es sobre el cuidado que el adulto le proporciona al cuerpo de los niños y niñas, como bañarlos, cambiar el pañal o dar de beber un biberón.

No obstante, enseñar cómo realizar todas esas acciones en el marco de la autonomía implica un trabajo constante y riguroso; cabe aclarar que por su corta edad aún piden ayuda para hacer cosas por sí mismos como peinarse, meter la cabeza por el cuello de la camiseta, amarrarse los cordones de los zapatos, alimentarse (cucharear o paladear).

Además de hacer un acercamiento a ese concepto de cuidado y las características que sin duda lo configuran, es necesario reconocer que en la tarea misma de cuidar por su naturaleza da origen a una serie de tensiones y dificultades que por diversos factores no son visibles y dialogadas, ya sea por temor o vergüenza, o miedo a expresarlas pero que claramente no se pueden dejar de lado, pues estas sin duda alguna son determinantes en la forma en que los sujetos se relacionan. A continuación se presenta una aproximación a algunas de ellas.

Tensiones del cuidado infantil

Relacionado a ello, Gaitán (2015) afirmó que “en los escenarios de cuidado infantil se observa de forma paradójica una hiper visibilización afectiva pero, a su vez, un ocultamiento de los

afectos” (p. 31). Es decir que por un lado las maestras exaltan el amor que le tienen a los niños(as) y lo demuestran con mimos y demás expresiones, pero por otro lado ocultan la rabia, el asco o sentimientos que no son políticamente correctos.

En otras palabras, en el cuidado se ven simultáneamente actitudes y acciones que para alguien externo a esta práctica pueden ser contradictorios. Por ejemplo, en una situación en el aula que transcurre en cuestión de minutos se ve a una maestra pidiéndole a un niño que consuma en su totalidad sus alimentos, al finalizar su comida este se levanta de la mesa y trasboca lo que acaba de comer. Ella corre en su ayuda, molesta por lo que acaba de pasar pero al mismo tiempo, se le ve acurrucada a su lado limpiándole la ropa y pidiéndole que no llore más, mientras lo abraza y le pregunta si ya se siente mejor.

Por otra parte, algo que genera tensión hace referencia a la autonomía de los niños(as), Gaitán (2013) estableció que “la práctica del cuidado se complejiza en los escenarios para niños y niñas más pequeños, dado que estos ponen cotidianamente en jaque nociones como la dependencia, la autonomía y la participación” (p. 15). Lo anterior hace referencia a la desigualdad que emerge cuando el cuidador asume las necesidades del sujeto cuidado, pues en este momento se mezclan los intereses y las necesidades de los actores participantes. Ahora, en el caso de los niños, es el adulto quien usualmente determina e interpreta los intereses y las necesidades que cree que requieren, las cuales en muchas ocasiones resultan ser impuestas y no correspondientes.

Ello resulta porque socialmente se suelen considerar a los niños como sujetos dependientes, quienes por su edad, no poseen autonomía para opinar y decidir. En palabras de Gaitán (2013), “una de las limitaciones para hablar de los niños como actores sociales es la propia materialidad biológica de la infancia (James & Prout, 1990). Limitación que se presenta de forma contundente cuando nos referimos a los niños y niñas más pequeños —0-3 años” (p. 2).

A la luz de esto se puede analizar que es necesario el reflexionar frente al quehacer pedagógico asociado las prácticas pedagógicas contrastadas con las prácticas de cuidado, en las cuales entran en juego las relaciones afectivas que se dan entre maestra - niños, puesto que la docente no es asumida y dimensionada exclusivamente desde el rol de quien transmite conocimientos, sino que está llamada a reflexionar acerca de qué tan importante es aquello de construir lazos afectivos con los niños y niñas al interior del aula, y el por qué es tan necesario para la convivencia diaria entre los mismos.

Relacionado con ello, Narodowski (2011) estableció que esta “asimetría no solamente implica “dominación”, sino incluso comporta “tensión”, propia de situaciones opresivas” (p. 107). Dicha asimetría hace referencia a un perjuicio adyacente en el que se ve implícita la obediencia desde una visión injusta e inequitativa entre adulto y niño, en la que no existe consenso mutuo para el diálogo o la construcción de conocimientos. En decir, es como si para que exista una buena práctica cuidado se hiciera necesario el predominio del silencio total, sin dar lugar a la consideración de los puntos de vista de los niños, siendo un proceso unidireccional en el que la verdad absoluta la tiene el adulto.

Entonces, parte de las dificultades que conlleva el cuidado es que se trata de una relación asimétrica generada por las diferencias que existen entre adultos y niños, reflejadas en el momento de tomar decisiones, lo cual en ocasiones, conlleva al ejercicio del poder y la autoridad. Así,

El cuidado pone a trasluz la asimetría inherente de esta tarea: alguien que cuida y otro que “es” o “debe ser” cuidado, lo que hace que se convierta en un campo de disputa en el cual se asume lo que el otro quiere y necesita. (Gaitán, 2013, p. 28)

Empero, la escuela debe llegar a un punto medio en el que la asimetría negocie y encuentre una nivelación de poderes, con el fin de que los niños construyan conocimientos con sus pares y a su vez, con su maestro. Así, los aprendizajes tendrán significado y coherencia para ellos y de esta forma, potenciarán una conciencia colectiva de responsabilidad social de igualdad que erradique el imaginario expuesto anteriormente.

De la misma manera, el cuidado en los niveles como el pedagógico, psicológico, social, familiar y público ha cobrado especial vigencia e interés, hasta ahora se le ha dado una nueva óptica a este tema fundamental en la medida que permite generar políticas públicas y privadas de carácter formativo y preventivo. En el sentido de que una adecuada y acertada educación integral representa así en el tiempo, economías inmersas en acciones y recursos de carácter curativo o correctivo, en la práctica es mucho más viable para una sociedad un niño(a) que creció con optimismo, confianza, valores éticos, sociales y personales que más adelante será una persona productiva y enriquecedora de la sociedad que alguien que creció con discriminación y abandono que eventualmente llegará a ser un individuo desadaptado y conflictivo. Lo cual implica que para resocializarlo o ayudarlo a adaptarse a vivir en comunidad se tiene que hacer uso de grandes recursos de personal especializado, tiempo, capital físico y económico.

Por otro lado, infortunadamente las políticas así como las transformaciones conceptuales y generacionales van unos pasos atrás de las épocas y los hechos, ya que hasta ahora se le está dando un nuevo significado al cuidado. Por ello, se considera la pertinencia de realizar un proceso investigativo en el que se dé no solo una aproximación al concepto y su importancia, sino que posibilite que se identifique que es una relación imposible de desligar de los contextos y de esas aristas que los configuran y determinan sin duda las relaciones de los sujetos.

Capítulo 4. Marco metodológico

Contexto de la investigación

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos que tuvieron lugar en el proceso de investigación. Esta, por un lado, es descriptiva, pues buscó describir situaciones con el fin de entender cómo se daban las prácticas de cuidado en tres Instituciones Educativas diferentes. Y, por otro lado, es cualitativa, pues se fundamentó en técnicas etnográficas para la descripción y el análisis de ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades.

Las autoras de la presente investigación son maestras de primera infancia que trabajaban con niños entre los 4 y los 6 años, en 3 Instituciones Educativas Distritales ubicadas en la periferia de Bogotá, Colombia. Los contextos de dichos niños eran complejos, debido a que varios de ellos eran hijos de recicladores o de expendedores de drogas, lo cual fue reportado por la Policía Nacional. Y otros, por su parte, eran hijos de padres separados o de familias reconfiguradas, es decir, alguno de sus padres tenía una pareja diferente a uno de sus progenitores. Por esta razón, la escuela pasó a ser un refugio para ellos.

Cabe resaltar que lo anterior no es consecuencia de que sus padres no los quisieran, ya que ellos, por el contrario, los enviaban a la escuela para que vivieran experiencias pedagógicas que enriquecieran sus vidas y, también, para que cambiaran de ambiente y no vieran de primera mano lo que sucedía en el entorno local, es decir, en el barrio o en la invasión en la que habitaban.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se describen las 3 instituciones educativas en las que se llevó a cabo la investigación, con el fin de analizar y explorar cómo se configuraban las prácticas de cuidado al interior de estas. Por un lado, la Institución Educativa Distrital Miguel

de Cervantes Saavedra está ubicada en la localidad quinta de Usme, en Bogotá, localizada en un barrio antiguo llamado Santa Librada, Marichuela. Esta presta servicio educativo y de formación, atendiendo a las necesidades de niños y jóvenes de estratos uno y dos por medio de diversos proyectos pedagógicos que trabajan por la integración de la comunidad.

Es pertinente resaltar que, debido a que la población de Usme se encuentra separada del casco urbano de la ciudad de Bogotá, el trabajo realizado por esta Institución es de carácter rural, el cual está encaminado a brindar procesos formativos para una extensa población de las zonas rurales aledañas, de modo que atiende aproximadamente a 2.400 niños, adolescentes y jóvenes de la localidad. Cabe aclarar que esta fue reconocida durante los últimos años como una Institución de excelente calidad académica y, así mismo, que a partir del año 2013 se habilitó la primera infancia al incluir los grados Pre-jardín y Jardín.

En esta Institución, las familias del grado jardín A de la jornada de la mañana se caracterizaban, en su mayoría, por ser numerosas y, también, por padres separados y madres solteras. En cuanto al nivel educativo de los padres, la mayoría eran bachilleres, quienes trabajaban en oficios varios, y algunos de ellos tenían estudios profesionales, lo cual les permitía trabajar en distintas empresas.

Dicho grado estaba compuesto por 7 niños y 12 niñas, quienes conformaban un total de 19 estudiantes que estaba entre los 4 y los 5 años, caracterizados por ser autónomos, libres, creativos, curiosos, exploradores y astutos. Ellos, en su mayoría, estaban al cuidado de diferentes personas durante el tiempo en que no estaban en el colegio, como sus abuelas.

Por otro lado, La Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral está ubicada en la localidad 3° Santa Fe, en Bogotá, Colombia, y se encuentra separada en 3 sedes distribuidas en los barrios Guavio, Lourdes y Girardot. A esta Institución asisten niños, adolescentes y jóvenes

desde los grados Jardín hasta Once. Anteriormente, llevaba por nombre Escuela Costa Rica, la cual fue construida alrededor del año 1936, sin embargo, en el año 1983 se reformó y tomó el nombre que actualmente lleva y, a causa de ello, de la antigua escuela solo sobrevive una pequeña construcción a la que se le llama con cariño la casita amarilla.

En esta Institución, los niños del grado Jardín tenían entre 4 y 5 años de edad, quienes, en total, conforman un grupo de 12 niñas y 9 niños, caracterizados por ser juguetones, alegres, dispuestos a aprender, a explorar, a encontrar cosas nuevas, a compartir juegos y juguetes e, incluso, por tener un sentido de empatía bastante desarrollado. La mayor parte de las familias del sector no permanecía mucho tiempo en la misma vivienda, pues se trasladan de barrio o de ciudad constantemente, provocando así que los niños cambiaran de Colegio y fueran itinerantes, es decir, una población inestable.

Las familias de estos barrios eran de bajos recursos económicos y multiparentales, varias madres eran cabeza de familia. Usualmente, los encargados del cuidado de los niños eran abuelos, vecinos, padrastros o parejas no estables. La mayoría de los trabajos o formas de empleo de los padres y madres de familia eran informales, tales como: vendedores ambulantes, obreros, trabajadores independientes, recicladores, entre otras formas de empleo no legales y que, por seguridad personal, no se nombran.

Por último, La Institución Educativa Distrital Juana Escobar se encuentra ubicada en el barrio Libertadores, en el sur de Bogotá, Colombia, en la localidad cuarta de San Cristóbal Sur. Esta se caracteriza por estar habitada por un gran número de personas que acceden a los diversos programas ofrecidos por el Estado para la formación y capacitación formal, que busca con sus programas educativos brindar apoyo a la comunidad educativa para el desarrollo personal y

social. Así, atiende aproximadamente a 2.400 niños y jóvenes que hacen parte del contexto que rodea la Institución.

Esta Institución se encuentra dividida en 3 grandes sedes, en las que se atiende a un grupo determinado de estudiantes por su rango de edad en un trabajo académico realizado por ciclos. En una de sus sedes, la sede B, se realiza el trabajo con los más pequeños, es decir, allí se atiende a la población de primera infancia y Primaria. En esta sede se trabaja con los niños de ciclo uno y dos, quienes tienen entre 4 y 8 años. Al interior de estos ciclos se encuentra el grado Transición uno, el cual estaba compuesto por 22 estudiantes que tenían entre 5 y 6 años, caracterizados por integrarse con facilidad a las vivencias que se llevaban a cabo en los espacios educativos y, a su vez, por expresar valores de solidaridad y compañerismo en sus diversas actividades.

Metodología cualitativa

El método cualitativo de investigación se centra en desarrollar procesos descriptivos e interpretativos de acciones, lenguajes y hechos relevantes situados en un contexto social determinado. Ello con el énfasis puesto en las vivencias de los participantes y, a su vez, en la comprensión de aquello que experimentan en las mismas. Partiendo de esta premisa, pretende entender una realidad determinada que resalta la concepción evolutiva del orden social, con el fin de comprender e interpretar la realidad tal y como es (Francesc, 2007).

A su vez, este método es de carácter naturalista, holístico e integral, el cual está enfocado en estudiar a los sujetos en su propio contexto y en su vida cotidiana. Por ello, el investigador explora los fenómenos, los describe y los comprende a partir de la interpretación surgida del análisis de datos obtenidos, de la construcción teórica y, también, de la contrastación de la realidad. Por tal motivo, el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha

sido poco explorado o no se han realizado investigaciones al respecto Marshall y Preissle, se citó en Rodríguez, 2016).

Por ello, y de acuerdo al interés de las investigadoras en reflexionar y analizar las relaciones de cuidado al interior de la escuela, con especial atención en el papel de las docentes de primera infancia y en las relaciones y prácticas que establecían con los niños, se optó por dicho método para el desarrollo de la presente investigación. Cabe destacar que por las particularidades de la investigación cualitativa y, así mismo, por su estrecha relación con la etnografía, esta fue realizada comúnmente en los espacios educativos.

Con relación a la etnografía como método de investigación

Es posible entender la etnografía como un método de investigación por el cual se aprenden modos de vida de una unidad social concreta, tal como una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Este es, quizá, “el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social” (Rodríguez, como se citó en Dzul, s.f., p. 5).

Para Martínez (2011), la etnografía es una intersubjetividad de visiones, valores, creencias de escenarios y grupos culturales intactos. Por ello, su propósito es, entonces restaurar los aspectos relevantes del fenómeno y ver cómo estos afectan los comportamientos. Así mismo, la autora presenta algunas dimensiones en las que se ubican los procesos investigativos guiados por la metodología etnográfica, las cuales le dan validez y rigurosidad a estos. A continuación, se describen sucintamente para brindar un breve acercamiento a las mismas, pero es necesario aclarar que, por la naturaleza de la presente investigación, se consideró que está enmarcada en una dimensión constructiva con relación a la dimensión subjetiva.

La primera consiste en la dimensión inductiva, la cual inicia con la recolección de datos, mediante observaciones empíricas de algunas categorías y proposiciones teóricas, es decir, a través de la indagación de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido interpretados, desarrollando una teoría explicativa (Martínez, 2011). La segunda se trata de la dimensión generativa, la cual se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia (Glaser & Strauss, 1967).

La tercera consiste en la dimensión constructiva, cuya función se orienta al descubrimiento de las categorías que pueden observarse a partir del comportamiento, es decir, se trata de un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción registrada en los diarios de campo (Martínez, 2011).

Y, por último, la cuarta consiste en la dimensión subjetiva, en la que el investigador etnográfico describe las pautas culturales y de comportamiento tal como son percibidas por el grupo investigado y, para ello, utiliza estrategias que le permiten obtener e interpretar los hechos de tipo subjetivo. Ello ya que su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y, a su vez, en su concepción del mundo (Martínez, 2011). De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se situó en esta última dimensión, teniendo en cuenta su corte etnográfico.

Ya que “los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Patton, 2002; McLeod; Thomson, 2009 como se citó en Rodríguez, 2016, p. 503). Incluso pueden ser muy amplios y abarcar:

La historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos). La etnografía implica la descripción e interpretación profundas de un grupo, sistema social o cultural. (Creswell, 2009 como se citó en Rodríguez, 2016, p.482)

De acuerdo con lo anterior se interpretará las prácticas de cuidado a partir de la sistematización de la propia práctica pedagógica.

La importancia de la sistematización de la propia práctica

Para Schön (1998), la investigación reflexiva comprende una actitud de reflexión permanente y sistemática de las propias prácticas. Es decir, es posible reflexionar sobre la acción retomando el propio pensamiento sobre lo que se ha hecho, para descubrir cómo el conocimiento personal puede haber contribuido a un resultado inesperado en la acción. Por ello, la acción propia de pensar sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se realiza, reflexionando así con acción consciente.

Así, la práctica y la acción dejan huella en quien la experimenta y la guía, pero, para que esta se convierta en un texto estructurado, significativo y comunicable, es indispensable sustentarlo a través de alguna técnica concreta, que, para el caso de un maestro, serían los diarios de campo. Por ello, en la presente investigación estos se utilizaron para describir las vivencias que estaban enfocadas en la observación y en la caracterización de las prácticas de cuidado presentes en la cotidianidad de la labor pedagógica.

Es preciso decir que este tipo de registros escritos son indispensables, pues propician su lectura y reflexión, dado que resulta muy complejo asumirse de modo simultáneo como docente y como practicante reflexivo durante la acción. En el acto de escritura es muy probable que

surjan interrogantes que van más allá de la descripción de los eventos o de las acciones registradas, relacionados, por ejemplo, con el sentido de las acciones y sus propósitos. Unos de estas podrían ser ¿Por qué hice esto?, ¿para qué hice esto?, ¿desde qué conocimiento guíe mi acción?, ¿logré los objetivos que me propuse cuando diseñe la intervención?

De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se realizaron procesos de sistematización en los que, teniendo como base los diarios de campo registrados por las maestras investigadoras, se tomaron los diseños narrativos que pretendían entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en los que se involucraron pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones. Estas narrativas son “entendidas como historias de participantes relatadas y registradas por escrito [...] los cuales describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente” (Czarniawska, como se citó en Zerpa, 2016, p.221), dado que visibilizan concepciones e imaginarios, develando temores y sentimientos que se suscitan y sobre los que pocas veces se reflexiona.

La observación participante

Berremán como se citó en Bedoya y Muñoz (2013), expuso que “la observación participante se refiere a la práctica de vivir con los grupos de personas que se estudian, conociendo su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción intensa y continua en la vida cotidiana” (p. 22). Ahora bien, en dicha interacción es necesario que el investigador pueda conocer el contexto en el que habitan las personas, interactuar en los espacios con ellos, estar alerta a cualquier información que sea relevante, pero, sobre todo, que conozca sus características sociales y culturales, ya que esto le dará un andamiaje más seguro.

Por ello, la observación participante es en una técnica para la recolección de datos en el ejercicio investigativo, en la que el investigador, además de observar un contexto determinado,

se involucra en el trabajo de campo y se observa a sí mismo parte de este, lo cual le permite conocer la cultura.

Particularmente, la presente investigación estuvo dirigida a realizar una caracterización de las prácticas y de las relaciones de cuidado en los grupos de Jardín y de Transición de 3 Instituciones Educativas Distritales, mediante su observación desplegada cotidianamente en la labor de las autoras como maestras. Para ello, se tomaron como momentos de observación específicos: la hora del desayuno o el almuerzo, el momento de ir al baño, el ingreso y salida del colegio y la hora del juego. Estos ya que, a través de la labor pedagógica, se corroboró que son los momentos álgidos en los que se manifiestan más relaciones de cuidado, aunque el cuidado es transversal a todos los momentos del día.

No obstante, para lograr evidenciar en qué instancia las maestras investigadoras eran parte de las prácticas de cuidado, se realizó una autoobservación por medio del registro en diarios de campo de los momentos a observar, los cuales, posteriormente, brindaron elementos de análisis.

La autoobservación

El propósito de la autoobservación es la obtención de datos sobre la conducta, a través de un contacto directo en situaciones específicas en las que la distorsión producida en los resultados es mínima. Esto a causa de la subjetividad del investigador como agente externo, quien caracteriza y orienta el proceso como una forma consciente y sistemática de compartir y de comparar las circunstancias, las actividades de la vida, los intereses y los afectos del grupo de personas con las que se relaciona.

Así, las maestras investigadoras tuvieron un acercamiento de carácter exploratorio y de observación en los momentos establecidos mencionados anteriormente, siendo parte activa de las

realidades vivenciadas y, a la vez, intentando registrar cada momento de forma escrita, descriptiva y objetiva.

El diario de campo

Los diarios de campo son una narración descriptiva y permanente, en los que se plasman las experiencias vividas y los sucesos observados por el investigador, son un registro minucioso que se hace de la información recogida en la interacción y en el trabajo de campo desarrollado. Por ello, es posible afirmar que son una herramienta de recolección de datos en los procesos investigativos y, a su vez, que poseen características que corresponden a la reflexión y al autoaprendizaje. Estos escritos ayudan al observador a plasmar su experiencia y a reflexionar sobre la misma y sobre las prácticas de cuidado que están inmersas al interior de las aulas con los niños de primera infancia. Así, el diario de campo es uno de los instrumentos que, día a día, permite sistematizar las prácticas investigativas, otorgándoles el valor agregado de mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

Según Bonilla y Rodríguez como se citó en Ochoa (2014):

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (p. 45)

Por ese motivo, en el anexo 2 se presentan fotos de algunos de los diarios de campo que se realizaron durante el desarrollo de la presente investigación.

Una disculpa para la observación: El Taller

El taller es una herramienta utilizada con frecuencia en el aula, pues facilita el proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje mediante el saber hacer. Con su implementación, se facilitan las interacciones en el aula y en los espacios educativos debido a que los principios básicos de esta estrategia metodológica son: eliminar las jerarquías docentes, fortalecer la participación y, a su vez, propiciar la autoevaluación, por su importancia en los procesos educativos relacionados directamente con la participación activa de todos los integrantes (Maya, 2016).

Es importante resaltar que en el desarrollo de la presente investigación se utilizó el taller como una herramienta de observación, con el propósito específico de generar un acercamiento directo con los niños participantes. En este, teniendo en cuenta la edad de los niños, la motivación lúdica y didáctica facilitó los procesos de comunicación y la libre expresión. Así, les fue posible a las maestras investigadoras hacer una observación objetiva de qué prácticas de cuidado eran evidentes y, de este modo, recolectar información sobre las interacciones que se generaron y, así mismo, proponer conclusiones al respecto.

Capítulo 5. Discusión y análisis de resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a través de la discusión entre los planteamientos y las categorías expuestas en el marco teórico, la voz de las maestras investigadoras y así mismo, la voz de los niños.

Desde seis apartados conformados por diversos temas.

Estos son:

1. Prácticas de cuidado sobre el cuerpo

Conformado por el cuidado como control, el cuidado como limpieza del cuerpo (asepsia) y el cuidado como alimentación;

2. ¿quién cuida a las maestras cuidadoras?

Conformado por: reconocimiento y satisfacción.

3. Tensiones y conflictos

Conformado por: tensiones con las familias, tensiones con los niños y tensiones institucionales.

4. Concepción de infancia

Conformada por: niño tierno y niño rebelde

5. Emociones y afectos

Conformado por: Miedos y temores de las cuidadoras, tristeza, vergüenza, culpa y frustración.

6. Voz de los niños

Con relación al cuidado, conformado por ¿qué es el cuidado?, ¿quiénes son los cuidadores?, ¿en dónde los cuidan? y ¿por qué es importante el cuidado? (ver Figura 1)



Figura 1. ...

Fuente: creación propia.



Figura 2...

Fuente: creación propia.

1. Prácticas de cuidado sobre el cuerpo

Continuamente, tanto en los diarios de campo de las maestras investigadoras como en la voz de los niños se encontró que el cuidado infantil tiene una estrecha relación con la protección y el cuidado del cuerpo. Por ello, en este apartado se presentan las prácticas y los sentidos del cuidado referidos al cuerpo infantil: el cuidado como control, el cuidado como limpieza del cuerpo (asepsia) y el cuidado como alimentación.

1. 1 Cuidado como control

A las maestras investigadoras les fue posible identificar que en su labor docente cotidiana muchas de sus acciones estaban mediadas por la necesidad de controlar a los niños, ejerciendo su poder sobre ellos, como consecuencia de la responsabilidad que tenían frente a su bienestar. Por tanto, existía un afán constante porque estuvieran quietos y haciendo lo que se les pedía, obedeciendo instrucciones y órdenes. Lo anterior se relaciona con el cuidado como control y se evidencia a continuación, en fragmentos de los diarios de campo de las maestras investigadoras.

Septiembre: “al principio, las relaciones afectivas con Hamilton fueron una herramienta para que disminuyeran algunos procesos agresivos que él reflejaba en el aula y además, para que obedeciera órdenes e instrucciones que le daba en las actividades diarias” (Carolina Camelo).

Febrero 9: “en ese momento experimenté muchos sentimientos encontrados, rabia, tristeza, decepción, de todo, ya que no supe manejar la situación, pues por más de que traté de controlarlo no pude y en un descuido, el niño se golpeó” (Carolina Camelo).

Enero 23: “es importante para mí recibir a mis niños, puesto que les puede suceder algo y sería un problema grande para mí por no encontrarme con ellos, ya que están bajo mi cuidado” (Andrea Gómez).

Enero 23: “porque si yo no me encontraba a esa hora en el aula, ¿quién garantizaba que los niños estuvieran bien?” (Andrea Gómez).

Agosto 21: “había pasado mucho tiempo y no volvía del baño, entonces salí a buscarlo, pero antes le pedí al chico de servicio social que estuviera pendiente del grupo” (Carolina Camelo).

Febrero 1: “un grupo de ellos se fue a un lugar alto y peligroso, por lo que decidí llevarlos al salón antes de que les sucediera algo” (Andrea Gómez).

Como se evidencia en los fragmentos, se trata de una paradoja del cuidado en la que aunque el interés no es limitar la individualidad de los niños, las maestras ejercen prácticas de control y a su vez, sienten ira, rabia, tristeza e impotencia, pues su fin es protegerlos y procurar que no se lastimen. Aunado a ello, respecto a la protección como reflejo del cuidado al otro, Zelizer (2009) definió el cuidado como “una relación que implica una atención personal y sostenida y/ o intensiva que se prodiga para el bienestar de quien recibe esta atención” (p. 182).

Ahora bien, con relación al control mencionado, las maestras tienen una necesidad permanente de que les obedezca, bajo el imaginario de autoridad y de poder que poseen, lo cual se puede observar en los siguientes fragmentos.

Agosto 25: “le expliqué al niño que si se había hecho chichí era también por culpa de él, porque no obedecía” (Andrea Gómez).

Agosto 17: “yo le dije que tranquilo, que pronto estaría cerca a su familia, pero que debía portarse bien para que eso pasara y que siguiera portándose tan juicioso como estaba” (Carolina Camelo).

Septiembre 6: “Jorman, al llegar a la escuela, formó tremenda pataleta. Al preguntarle a su padre qué sucedía, me contestó que se había puesto así porque no le compraban un bonyurt. Por ello, por más que le insistí, duró toda la mañana sin recibir de comer. En relación con ello, cuando su padre llegó me dijo que él siempre era así, que no comía hasta que se le complacieran sus pataletas” (Nattaly Macchi).

Como se puede observar, existía en las maestras y en los adultos una necesidad de ser obedecidos, pero también, la libertad de elección de los niños. Respecto a esto último, Bedoya y Daniel (2015) afirmaron lo siguiente: “no deis a vuestros alumnos ninguna clase de instrucción verbal, sólo debe recibirlas de la experiencia; no le inflijáis ninguna especie de castigo, porque no sabe lo que es estar en falta” (p. 14). Es decir, plantearon que es más coherente mostrarles a los niños que pueden optar por hacer las cosas ‘bien’, pues de ello depende que lleguen a buen término para sí mismos, siendo así cuestión de negociación más que de imposición.

No obstante, en muchas ocasiones, debido a las exigencias de las instituciones educativas y de las familias, dicha negociación es limitada puesto que las maestras se ven obligadas a cumplir determinadas funciones que suponen la obtención de resultados visibles y tangibles a corto plazo. Además, porque pueden ser denominadas como ‘malas cuidadoras’ si algo les pasa a los niños, aunque haya estado fuera de su alcance. Ello se refleja en los siguientes fragmentos.

Febrero 1: “los niños que tenemos a nuestro cuidado son muchos, son inquietos, por lo que es muy difícil darles atención personalizada y aún más, tenerlos quietos” (Carolina Camelo).

Febrero 9: “cuando le pedí a Daniel que brincara en un solo pie comenzó a decir gritando que no quería, entonces le pregunté que por qué no y empezó a llorar y a tirarse al suelo. Al respecto, decidí no prestarle atención y continuar con los ejercicios, mientras esperé a que estuviera más calmado, pero fue peor pues él no obedece” (Andrea Gómez).

Ahora, en cuanto a la obediencia de los niños, esta implica toma de conciencia y de respeto propio y por los demás, dados que se relaciona con acatar normas, órdenes, reglas y comportamientos. Esto conlleva un proceso largo y repetitivo que los niños asimilan poco a poco

mediante su experiencia. Al respecto, en el taller realizado en la investigación, los niños dieron a conocer sus concepciones sobre la obediencia mediante algunos comentarios:

“Hay que portarnos bien para que los papás no nos regañen”.

“Si no nos portamos bien los papás no nos pueden consentir”.

“Si nos portamos bien nos dejan jugar en la *tablet*”.

Es decir, para los niños, la obediencia está relacionada con un canje, en el que si se portan bien reciben algo a cambio y además, con una satisfacción de deseos, los cuales generalmente negocian. De acuerdo a ello, Narodowski (2011) mencionó que la obediencia tiene en cuenta la relación clara de asimetría que tiene lugar cuando los niños oponen resistencia a la autoridad, pues comprenden que puede existir un consenso mutuo para el diálogo o la construcción de acuerdos. Por ello, para que los niños aprendan a obedecer es necesario que se les explique por qué y qué se espera de ellos.

Así, con base en los planteamientos expuestos hasta el momento, es claro que en el cuidado infantil se evidencia una multiplicidad de actores como la familia, las instituciones educativas, el Estado y la sociedad, quienes tienen el fin de brindar bienestar. Esto, sin embargo, genera una complejidad la cual:

Está anclada en la multiplicidad de actores, instituciones y sectores que participan en el proceso de cuidado: se trata de diversos sectores de las políticas públicas (políticas de bienestar, educación, salud, etc.), de los servicios ofrecidos en el mercado, de todas las tareas domésticas visibles e invisibles, de la contribución de tareas realizadas a través de organizaciones sociales diversas, entre las cuales se cuentan —aunque no exclusivamente— las familias. (Esquivel *et al.*, 2012, p. 12)

1.2 El cuidado como limpieza del cuerpo (asepsia)

El cuidado de los niños y niñas pequeños está mediado siempre por el cuidado de sus cuerpos. (Gaitán, 2013). Esta afirmación puede ser vista desde dos perspectivas: la primera hace referencia a lo realizado por ellos mismos como lavarse las manos, asearse luego de hacer sus necesidades fisiológicas, alimentarse por sí solos o cepillarse los dientes. La segunda sobre el cuidado que el adulto le proporciona al cuerpo de los niños y niñas, como bañarlos, cambiar el pañal o dar de beber un biberón.

De acuerdo a lo anterior, la asepsia en los niños debe ser considerada como un factor determinante, ya que la higiene personal es el concepto básico del aseo y del cuidado del cuerpo y además, influye en sus actividades fundamentales diarias. En su cotidianidad, los niños son propensos a ensuciarse la ropa con elementos externos como alimentos o materiales que utilizan para su aprendizaje o para jugar, pero también, con sus propios accidentes fisiológicos como la orina, las heces fecales, el vómito y los fluidos nasales, lo cual además, les produce vergüenza e incomodidad.

En el ámbito educativo, evidenciar lo anterior es una señal de descuido, por ello, las maestras tienen la necesidad constante de mantener a los niños limpios y así mismo, de orientarlos en relación con el aseo y el cuidado de su cuerpo. Esto se hace notorio en los siguientes fragmentos de los diarios de campo de las maestras investigadoras.

Septiembre 4: “al terminar de almorzar, Valentina tomó el jugo y se sentó en otra mesa, pero al terminar se vomitó. Sentí un poco de rabia pues mis compañeras no me apoyaron en ese momento a pesar de que yo estaba ocupada. Por ello, al terminar mi almuerzo la llevé al baño, la limpie y le recomendé que cuando quisiera vomitar procurará bajar la cabeza para que evitará ensuciarse toda” (Nattaly Macchi).

Marzo 9: “al terminar la hora del descanso sentí un olor fétido en el salón, me acerqué al lugar en el que más olía y cuando llegué a la mesa de Johann me di cuenta de que era ahí. Entonces, le pregunté ¿Johann, tú te hiciste popo o no te limpiaste la cola? Él me miró con asombro pero no me contestó nada, entonces tomé pañitos y se los di para que se limpiara. Un rato después, uno de sus compañeros me dijo que Johann necesitaba más papel, de modo que fui al baño a ver qué había sucedido y me di cuenta de que se había hecho popo, entonces le pregunté la razón y me dijo que en la hora del descanso estaba cerrado el salón, por lo que no pudo sacar papel para limpiarse” (Andrea Gómez).

Como se puede ver, la asepsia va relacionada con la dependencia puesto que inevitablemente, en cualquier ‘accidente’ como los descritos anteriormente, los niños necesitan la ayuda de alguien para poderse asear. Al respecto, Sennett (2003) dijo que “la dependencia puede avergonzar, la dádiva caritativa puede humillar, lo que vuelve a complicar la relación recíproca y el trato de respeto basado en la dignidad y la autonomía” (p. 110).

Por ello, considerar que los niños no pueden hacer cosas por sí mismos o evidenciar situaciones en las que no las hacen de la forma esperada son factores que propician en los adultos sentimientos como tristeza, ira e incluso, impotencia por no poder evitarles situaciones incómodas. Entonces, se torna fundamental generar situaciones en las que los maestros aprendan a confiar en las capacidades de los niños y del mismo modo, en las que los niños se sientan capaces e independientes reconociendo que sus experiencias son parte de sus procesos de aprendizaje.

1.3 El cuidado como alimentación

La alimentación es una de las alusiones más frecuentes en relación con el buen cuidado infantil. Al respecto, tanto las familias como las instituciones educativas consideran, debido a una percepción social, que una alimentación adecuada es sinónimo de un cuidado adecuado, pero

para los niños ello está relacionado con recibir alimentos que les agradan. Esto se puede evidenciar en los siguientes fragmentos.

Septiembre 28: “me pareció muy raro que Jorman terminó muy rápido a la hora del almuerzo, pues nunca lo hace. Al respecto, me dijo que estaba muy rico, por lo que le ofrecí avena y me la aceptó. Por primera vez no tuve que rogarle para que comiera ni paladearlo, me sentí satisfecha al ver que pudo hacerlo por sí mismo y de escucharlo decir ‘yo me cuchareo solo profe, ya soy grande’. Cuando terminó, le dije ‘muy bien, choca esos cinco’” (Nattaly Macchi).

Enero 29: “nos reunimos en los comedores del salón a tomar el refrigerio. Después de lavarnos las manos, todos los niños sacaron la toalla y la pusieron sobre la mesa, uno de ellos me dijo ‘profe no quiero yogurt, ¿lo puedo guardar?’ y le dije ‘¿estás seguro, no vas a quedar con hambre?’ él me respondió ‘no, profe ya tomé jugo, yo me como el resto’ y le respondí ‘OK, pero ten precaución de que no se riegue en la maleta’. En ese momento, Marianita se me acercó con los ojos llorosos y me abrazó las piernas diciéndome ‘por fa no me obligues, ¿lo puedo guardar también?, no quiero ese sándwich con queso, no me gusta, por fa, no quiero comérmelo’, ante lo cual le dije ‘no llores, no te obligaré, guárdalo, pero ¿por qué te asustas así?’ Marianita me contó que en el otro colegio la profe la obligaba a comer todo y que una vez se vomitó, ante lo cual la profesora la regañó muy fuerte. Después, la abracé y le dije ‘no te preocupes, si no te gusta no lo comas, ve y terminas’” (Carolina Camelo).

En relación con lo anterior, es preciso resaltar que las exigencias institucionales y las constantes demandas sociales y familiares evidencian una derivación que da origen a una situación tensionante, muchas veces difícil de manejar por las maestras. Por un lado, tienen la necesidad de cumplir con los requerimientos, pero, por otro lado está la decisión de los niños cuando rechazan algo que no les agrada. Por esta razón, las maestras se encuentran en una tensión en la que en ocasiones, no saben cómo manejar las diferentes situaciones con las obligaciones que se presentan a la hora de la alimentación.

Febrero 6: “al seguir la recomendación de la mamá, me dediqué a estar atenta a que la niña comiera, pero aunque le insistí, no quería comer. Cuando terminó el tiempo del desayuno les dije a todos ‘vamos amores, al parque’. Antonella se prendió en llanto y me dijo ‘profe llévame al parque’ y yo le contesté

‘amor no has probado el desayuno’, ante lo cual ella comenzó a gritar más fuerte y dijo ‘¡no me puedes obligar a comer esto que esta horrible!’ , entonces me molesté y le dije ‘no señora, la comida no es fea y debes tomarte aunque sea la colada’. Después me volteé pero tiró el plato y el pocillo con toda la comida y se levantó gritando y llorando por todo el comedor, por lo que me volteé y le dije ‘lo que acabas de hacer está muy mal hecho y estoy muy disgustada’ y la dejé hasta que ella misma se calmara” (Andrea Gómez).

Como es evidente, intervienen las situaciones y los sentimientos de los niños y también, los de las maestras como cuidadoras, lo cual genera tensiones. Por ejemplo, retomando el fragmento anterior, se encuentra la presión de la mamá de la niña, quien pide que se alimente a su hija; también, la niña que no desea ser alimentada; y a su vez, la exigencia de la institución educativa que establece que los niños deben consumir sus alimentos.

Entonces el cuidado es una actividad que atraviesa todos los momentos de la vida de las personas y evidentemente de los niños que este se posiciona como un derecho genuino de los niños(as) y adolescentes, en el que notoriamente se evidencia un esfuerzo físico, psicológico y emocional de la persona que lo brinda, las actividades de cuidado tienen una estrecha relación con actividades como alimentar, educar, atender, proteger y amar entre otras. (Esquivel *et al.*, 2012) Finalmente, todo recae sobre la maestra, quien debe mediar la situación para lograr satisfacer las exigencias del contexto y así mismo, evitar actuar de forma violenta ante los niños.

2. ¿Quién cuida a las maestras cuidadoras?

La maestra cuidadora es la persona idónea encargada de velar por el bienestar de los niños en todo sentido.

Desde las distintas concepciones científicas expertos y expertas parecen coincidir en una cuestión central: el cuidado como fenómeno no puede ser abordado sin trascender el estudio del acto de cuidar y las relaciones del proveedor del cuidado y quien lo recibe.

(Zibecchi, 2013, p. 429)

Es por esto que el cuidado, al ser una práctica cotidiana en la labor de las maestras investigadoras, se vio reflejado en sus relatos junto con una búsqueda constante de satisfacción bidireccional de necesidades y movilización de intereses, de afectos y de emociones. Puesto que al dedicarse a cuidar a los niños dejaron de lado, muchas veces, el cuidado de sí mismas, tal como se evidencia a continuación.

Septiembre 04: “no me di cuenta de que mi salud no estaba bien, esto me generó estrés y llegué indispuesta a mi hogar y a la universidad, por lo que lloré la mayor parte del tiempo sintiendo que nada de lo que hacía estaba bien. Me enfermé de los nervios y me dio una crisis de depresión muy fuerte, hasta tuvieron que hospitalizarme en psiquiatría, lo cual me permitió reflexionar sobre la importancia de mi cuidado, y especialmente de mi salud y de mi estabilidad emocional. Ello ya que solo si estoy bien podré brindar a la comunidad con la que trabajo un buen apoyo” (Carolina Camelo).

Septiembre: “me enfermé de los nervios y me dio una crisis depresiva muy fuerte, a raíz de la cual terminé hospitalizada en psiquiatría. Eso me hizo sentir frustrada y desilusionada, pues pensé todo el tiempo en lo que pensarían de mí la coordinadora, mis compañeros de trabajo y mis compañeras de la universidad” (Carolina Camelo).

Los fragmentos anteriores dan cuenta de la cotidianidad de las maestras que además son madres, amas de casa y estudiantes universitarias al tiempo. Aunque traten de dejar los problemas en sus hogares, todas las situaciones afectan indudablemente su salud física, emocional y psicológica. Al respecto, Maldonado (2015) menciona que una situación así permite ver:

Cómo el cuidado es una práctica social en la que prevalece la vulnerabilidad social, la precariedad y la salud de los cuidadores. La primera, evidencia la necesidad que tienen las personas enfermas de alguien que los cuide. La segunda, la falta de compromiso de quienes deben cuidar a la hora de proveer cuidado y la tercera, el estado de salud físico, mental y moral de quien cuida. (p. 55)

2. Reconocimiento y satisfacción

El cuidado, al ser una práctica bidireccional en la que se desencadenan interés y se movilizan afectos, demanda una necesidad de reconocimiento y de satisfacción evidenciada en los registros de las maestras investigadoras. Así, respecto al reconocimiento, fue posible identificar una constante necesidad de este, en el que no se dé por sentado que esa labor está atada a la asistencia, dado que con esta se desatan otros aspectos como la comprensión continua entre el cuidador y el cuidado; tal como se presenta a continuación.

Febrero 4: “yo intenté con varios elementos para que participara o para que conversara con nosotros sobre su familia, pero no fue posible. Durante la actividad, los niños se le acercaban pero él respondía con disgusto y de mala gana. Yo me acerqué y le dije ‘Juan, ¿por qué no haces el retrato?’ y él me dijo ‘¡no quiero!’ , entonces yo insistí y le dije ‘dibuja a tu mamá’ y él me dijo ‘no tengo, ¿me la va a prestar?’ ante lo que le dije ‘entonces dibuja a tu papá’ y me respondió ‘¡no!, ¿me va a prestar el suyo?’ Frente a esto, me acerqué a él y le dije amablemente ‘¿entonces con quién vives?’ , y él con un tono más amable me dijo ‘mi papá se fue a la cárcel y mi mamá me abandonó y se fue con el novio, yo vivo con mi tía y ella me dijo que cuando me preguntaran dijera eso’” (Carolina Camelo).

Lo anterior deja ver la importancia de reconocer que los niños tienen pensamientos, emociones e ideas que han formado a partir de las vivencias en sus entornos, por lo cual necesitan ser escuchados y reconocidos. En cuanto a la satisfacción por la labor, esta consiste en un sentimiento que produce orgullo e impulsa a seguir adelante, especialmente cuando se revaloriza la labor; como se refleja en el siguiente fragmento.

Enero 25: “mi profe, se lo encargó, le dejo mi vida en sus manos, confío en usted, y mientras hablaba lloraba. La mamá se fue alejando pero permanecía en la reja esperando que cerráramos la puerta” (Carolina Camelo).

De acuerdo a ello se puede retomar a Llobet (2010) quien estableció el cuidado como práctica que implica que en las interacciones entre los sujetos estén inmersos los intereses de los actores que participan de dicha práctica, mediadas por las conductas de los mismos y en ellas intervienen las características del contexto en el que se desarrollan. El cuidado como un proceso social está caracterizado por tener inmersas la dependencia, la autonomía, la individualización y la responsabilidad, permitiendo un encuentro de necesidades e intereses de los sujetos y la formación de lazos afectivos y emocionales.

Así, para las maestras es satisfactorio cuando, como resultado de su ayuda, afecto, comprensión y escucha, son reconocidas por sus acciones, pensamientos y sentimientos. Esto ya que el hecho de ser reconocidas hace parte de aquello que no se dice pero que se anhela.

3. Tensiones y conflictos

En el proceso investigativo se evidenciaron tensiones y conflictos que se desencadenan normalmente en el ejercicio de cuidar, de las cuales poco se dialoga aunque la teoría las reconoce. Por ello, Gaitán (2013) afirmó:

[Que] se asume el cuidado como una práctica social con implicaciones políticas, la cual trae aparejadas disputas, conflictos y pugnas. Considero que la práctica del cuidado se complejiza en los escenarios para niños y niñas más pequeños, dado que estos ponen cotidianamente en jaque nociones como la dependencia, la autonomía y la participación (p. 28)

Con base en ello, a continuación se presentan tres ámbitos en los que se vieron dichas tensiones en el desarrollo de la investigación: el familiar, que tiene lugar en la relación de la maestra con los niños y a su vez, el institucional.

3. 1 Tensiones con las familias

En primer lugar, se identificaron tensiones y conflictos con las familias de los niños, las cuales se generaron a causa de sus exigencias continuas como actores de cuidado y también, a raíz del temor permanente de las maestras a ser juzgadas o acusadas en el trabajo. Al respecto, se presentan los siguientes fragmentos.

Enero 23: “la mamá, muy furiosa, me intimidó diciendo que se iba a quejar de la situación en coordinación, exigiendo el cambio para un salón en el que la maestra estuviera de lleno con su hija” (Andrea Gómez).

Febrero 1: “al llegar y ver la herida del niño se molestó bastante y me gritó en un tono muy grotesco, me dijo ¿usted qué estaba haciendo? Ante eso, le respondí con voz temblorosa lo sucedido, él tomó la mano del niño y salió sin despedirse furioso” (Andrea Gómez).

Agosto 29: “cuando llegó el tío sentí mucho miedo, el cual incrementó más cuando me empezó a decir que me pagaban por cuidarlos y además, me empezó a regañar, señalando que la culpa era mía por no estar pendiente, y que esas mesas eran peligrosas. Me sentí muy nerviosa cuando empezó a tomar fotos y me amenazaba con que pondría una queja, sentí perder mi trabajo o incluso, recibir una sanción, sentí de todo” (Andrea Gómez).

Ante ello, Guzmán *et al.* (2015) propusieron que la ética se basa en las capacidades que tiene el ser humano para cuidar a alguien, teniendo como referencia su formación, su crianza y su cultura; es decir, el cuidado está mediado por la herencia y la afectividad. Por ello, las relaciones que se entrelazan entre los niños, las maestras y los padres de familia son fundamentales, pues estas pueden o no transformar las herencias de violencia que se encuentran arraigadas a la cultura, tal como se evidenció en los fragmentos anteriores.

Ahora bien, cabe resaltar que en el oficio del docente, la manera en que se exterioriza la noción de cuidado entrelazada con la remuneración es fundamental. De esta se deriva el compromiso serio de las docentes como cuidadoras, en el que por recibir una compensación

económica se ven limitadas por la institución educativa y así mismo, por las exigencias de las familias de los niños. Ello, además, genera que deban callar sentires y dejar de lado muchas emociones que les produce el cuidar.

3. 2 Tensiones con los niños

En las relaciones de cuidado se involucran los ideales y las emociones de las maestras, pero también, los sentimientos y los pensamientos de los niños. Así, en los fragmentos de los diarios de campo se encontró que cuando los niños expresaban sus pensamientos, las maestras sentían que la situación se les salía de control y se tornaba en un conflicto. Ello se puede observar a continuación.

Agosto 25: “cuando salimos del salón siempre les ordenó a los niños que deben ir al baño. Samuel, un niño un de 5 años que en su parte psicomotriz aparenta una edad menor, llegó a la mesa del comedor y comenzó a decir que tenía chichí, ante lo cual le respondí ‘Samuel, al salir del salón te dije que tenías que hacer chichí’ y me di la vuelta. De repente, lo vi acurrucado en el suelo y le pregunté ‘¿qué pasó?’ y me contestó ‘me oriné’, yo lo miré con asombro y le pregunté la razón, ante lo cual me contestó ‘porque tú no me dejaste ir al baño’” (Andrea Gómez).

Febrero 14: “el miércoles de ceniza, la orientadora y la educadora especial lo llevaban de la mano sujetándolo muy fuerte para que no se soltara. Yo estaba sentada en las gradas cuando pasaron y él, como pudo, se soltó, se me acercó y me preguntó que si yo lo podía alzar, yo lo alcé, me lo llevé para mi salón y se estuvo tranquilo conmigo el resto de la jornada” (Carolina Camelo).

Agosto 17: “aunque le llamamos la atención a Hamilton varias veces por el afán de entrar, él ingresó de muy mal genio y en muy mala actitud. Entramos al salón y empezamos a trabajar. Un rato después, comencé a hablar con él y me dijo que estaba aburrido y que no quería estudiar más, que por eso había entrado así al colegio, que él quería que su mamá lo recogiera como hacían las mamás de los otros niños” (Carolina Camelo).

Entonces, en las relaciones de cuidado se ven inmersas tensiones y conflictos con los niños cuidados, razón por la cual es necesario que las maestras establezcan con ellos una serie de pactos de convivencia que permiten hacer las cosas llevaderas. Sin embargo, cuando los niños incumplen dichos pactos se generan tensiones, puesto que ellos tienen una opinión a la cual no ceden y las maestras también.

Relacionado a ello, Gaitán (2015) afirmó que “en los escenarios de cuidado infantil se observa de forma paradójica una híper visibilización afectiva pero, a su vez, un ocultamiento de los afectos” (p. 31). Es decir, en el cuidado se ven simultáneamente actitudes y acciones que para alguien externo a esta práctica pueden ser contradictorios. Por ejemplo, en una situación en el aula que transcurre en cuestión de minutos, se ve a una maestra reprendiendo a un niño por haber corrido sin mirar por dónde, lo que generó que se golpeará con fuerza una parte de su cuerpo. Pero, al mismo tiempo, se le ve acurrucada a su lado limpiándole la herida y pidiéndole que no llore más, mientras lo abraza y le pregunta si ya se siente mejor.

Esa noción de poder y de autoridad de las maestras está directamente relacionada con la noción de infancia que han construido socialmente, la cual puede llegar a propiciar interacciones que se pueden denominar como violentas. Esto se reflejan muchas veces en sus imposiciones y órdenes estrictas, las cuales dejan de lado las opiniones, los sentires, las emociones y los sentimientos de los niños.

Aunado a ello, se torna pertinente mencionar que en los hallazgos de los diarios de campo se logró observar que las maestras investigadoras manejaban dos concepciones dicotómicas de la noción de infancia claramente relacionadas con sus experiencias en el ámbito escolar. Una hacía referencia a la noción del ‘niño tierno’, mientras que la otra al ‘niño rebelde’. Si bien estas nociones sesgaban su mirada a otras características en los niños, se evidenció que también tenían

en cuenta el comportamiento de los niños, manteniendo los imaginarios de una niñez obediente y sumisa o por el contrario, resistente y lista para imponer sus intereses.

3.3 Tensiones institucionales

Las instituciones educativas son contextos en los que claramente se evidencian las relaciones establecidas con relación al cuidado, las cuales son un ejemplo de lo que esta práctica significa.

Al respecto, Gaitán (2015) mencionó:

[Que] las relaciones de cuidado se concretan a través interacciones cotidianas que involucran sujetos que cuidan, sujetos que son cuidados y lugares –instituciones- donde se llevan a cabo los cuidados, es decir, espacios donde convergen intereses, afectos, emociones y multiplicidad de sentidos. (p. 25)

Ahora, es pertinente resaltar que en dichas instituciones se presentan tensiones en las relaciones de cuidado, las cuales son generadas por las directrices y las exigencias que acompañan la labor educativa. Ello dado que con sus decisiones ejercen poder sobre la conducta de las maestras y por tanto, en sus relaciones con los niños. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente fragmento.

Febrero 14: “hoy en la tarde el orientador me recibió en su oficina y me informó que iban a pasar a Javier a mi salón, ya que tenía periodos de atención muy dispersos y no poseía un aprestamiento adecuado para el grado Primero, de modo que lo pasarían a Transición. Teniendo en cuenta que el año pasado pasé por una situación similar, yo le pregunté qué por qué a mí salón, a lo que él sustentó que porque el niño no se había adaptado con las otras profesoras y que me pedía el favor de que le ayudara para que él iniciara un aprestamiento adecuado” (Carolina Camelo).

El relato anterior hace notorio que el contexto educativo está ligado a las exigencias institucionales, lo cual genera emociones, sentimientos, necesidades e intereses determinantes en las relaciones de cuidado que se establecen entre las maestras y los niños. Por ello, dichas

tensiones suelen estar mediadas por trámites o negociaciones que se establecen con el fin de generar armonía en las relaciones de cuidado. Un ejemplo de ello se presenta a continuación.

Enero 29: “en el parque, uno de los niños se quedó atrapado en la media luna y comenzó a llorar. Entonces me acerqué, lo tomé por el saco y le dije ‘no te preocupes, aquí estoy para protegerte, dale, pasa tranquilo’. Él sintió la protección y la seguridad que le brindé y finalmente se calmó y pasó su media luna muy tranquilo” (Nattaly Macchi).

Septiembre 19: “yo me agaché y quedé a su altura y le dije ‘cuando yo te llamo la atención ¿por qué lo hago?’ y me dijo ‘porque me porto mal’ y le dije ‘ves, es muy distinto lo que tú dices que yo soy grosera, a que te llame la atención porque estas actuando mal’ (Andrea Gómez).

Agosto 17: “Hamilton fue uno de los niños que llegó en la ruta. Cuando lo vi llegar se paró en la reja llorando, gritando y diciendo que se quería ir para la casa. Me acerque a él y le pregunté que qué le pasaba, él me dijo que quería irse, que lo dejara ir. Luego de mucho insistir dijo que bueno, que entraba pero que se sentaba al lado mío” (Carolina Camelo).

En los relatos de las docentes se evidencia la falta de escucha hacia a los niños, generada en muchas ocasiones por el afán de cumplir con la rutina diaria. Sin embargo, en esas negociaciones es importante reconocer al otro, en este caso a los niños, como un ser con pensamientos y sentimientos por expresar.

4. Concepciones de infancia

4.1 El niño tierno

El niño tierno conocido socialmente como aquel que obedece, expresa y cumple las normas y las instrucciones revela una visión de infancia que se ha formado culturalmente y que fue registrada por las maestras en sus diarios, tal como se presenta a continuación.

Septiembre 1: “Kener estaba jugando al otro lado del patio y cuando me vio se me abalanzó, yo extendí mis brazos y lo abracé. En ese momento, me dijo ‘profe te amo’, yo no resistí, lo besé y le contesté ‘yo a ti’. Es admirable ver el amor de los niños hacia mí como docente y cuidadora” (Nattaly Macchi).

Febrero 19: “Silvana llegó a clase después de una dura enfermedad que tuvo, la cual la llevó a estar 13 días en el hospital y 10 en su casa bajo el cuidado de sus padres. Al llegar, desde la puerta me vio, se vino corriendo hacia mi lado, me miró con sus ojos brillantes, me tomó de las piernas con sus brazos y apretándome fuertemente, me miró, sonrió y me dijo ‘¡profefeeeee no sabes cuánto te extraño, mi corazón está feliz de volver a mi colegio!’” (Andrea Gómez).

Aunque lo anterior ha sido objeto de estudio, las maestras se han cualificado y han adelantado investigaciones que dan cuenta de cómo son los niños en diferentes contextos y estratos socioeconómicos. Pero, aún prevalece la carga cultural estigmatizante que lleva a las maestras a nombrar cada actitud que presentan los niños. Al respecto, Alzate (2003) afirmó:

[Que] La infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social.

(p. 16)

4.2 El niño rebelde

La visión que los adultos tienen de los niños está relacionada con el contexto en el que han sido formados, en el cual usualmente se considera que a los menores se les debe dirigir y controlar. Por ello, en la escuela, cuando un niño decide expresarse de una forma distinta y presentar resistencia ante algo, las maestras suelen describirlo como rebelde sin tener en cuenta sus opiniones o deseos.

Febrero 9: “Daniel es un niño rebelde. Le pedí que brincara en un solo pie y comenzó a decir gritando que no quería, por lo que le insistí y de repente, se tiró al piso y comenzó a gritar de una forma terrible, golpeando su cabeza contra el piso. Yo lo levanté y él empezó a patearme” (Andrea Gómez).

Septiembre 17: “pero, poco a poco, su indisciplina fue aumentando. Hamilton se volvió más agresivo y ya no quería quedarse dentro del aula, molestaba a todos sus compañeros y realizaba bromas constantes en el aula con el fin de desafiarme y lograr que la clase fuera un caos” (Carolina Camelo).

Partiendo de dichas concepciones e imágenes construidas en torno a los niños, es posible evidenciar que en las prácticas de la maestra permaneció inmersa una de las tensiones más comunes en el ámbito académico: la privacidad. Las maestras, en muchas ocasiones, como adultos creen que se pueden traspasar con los niños, aunque ellos, con su voz y expresiones, exigen que se les respete su derecho a la intimidad y a la privacidad. Además, surge el tema de la intimidad, debido en gran parte, a la noción que se tiene de niño como sujeto dependiente, el cual genera en los niños miedo, culpa y vergüenza. Un ejemplo de ello se presenta a continuación.

Febrero 9: “luego, Daniel se fue para el baño y después de un tiempo, le dije a la niña del servicio social que por favor revisara qué había pasado. Ella llegó corriendo y me dijo ‘profe, Daniel está llorando en el baño, no se bajó los pantalones y creo que se hizo popo’. En ese momento salí corriendo, le dije ‘¿qué pasó?’ y él me contestó ‘yo no sé bajarme la ropa y me hice popo’ y nuevamente empezó a llorar y a hacer pataleta. Así que fui por pañitos húmedos y le pregunté ‘¿quieres que te limpie?’ y gritaba ‘¡no!’”,

entonces le dije ‘límpiame tú’ y me contestó ‘yo no, no me sé limpiar’. En ese momento, otra vez entré en desesperación” (Andrea Gómez).

Como se observó anteriormente, la intimidad es un constante y trascendente momento que hace sentir incómodos a los niños y también a las maestras como cuidadoras, ya que es necesario traspasar una fina línea, casi imperceptible, para poder ayudar a solucionar un percance ocurrido en un momento. Paradójicamente, poco se ha hablado sobre la intimidad de los niños, es un tema tabú con pocos análisis y reflexiones teóricas. Parece ser uno de esos momentos, como la ida al baño, que pasan desapercibidos por el ojo del investigador y a su vez, por los espacios educativos y de formación. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación, al realizar la transcripción de las grabaciones y la revisión de los diarios de campo, fue un tema evidente; tal como se presenta a continuación.

Maestra: ¿Dónde no te gusta que te cuiden?

Mariana: cuando yo voy al baño mi mamá va y me mira y yo le digo mami no me mire, vaya para la cama, a mí no me gusta que me miren, y ella me dice bueno, ya me voy para la cama.

Maicol: mami no me gusta que me veas porque eso es una grosería.

Como se puede ver en el fragmento anterior, para algunos niños el hecho de mirarlos o acompañarlos al baño es una acción que les disgusta y por ende, lo manifiestan a los adultos sin ningún temor. Empero, para las maestras investigadoras, el permitir que los niños fueran solos al baño representaba un riesgo que preferían no correr, razón por la cual los acompañaban y así, evitaban que estudiantes más grandes los encerraran o se burlen de ellos y también, que se resbalaran si el piso del baño estaba mojado.

Para ellas, el sentido de protección siempre estaba presente en sus decisiones pues su fin era cuidar a los niños lo mejor posible y un poco más, así ello les implicara traspasar su espacio y su

intimidad. No obstante, eso las llevó a imponer, de cierta forma, el poder que tenían por ser adultas y sus maestras, lo cual se tornó es un acto arbitrario, pero desde su perspectiva de cuidado y responsabilidad, era una manera de protegerlos anticipando un incidente desagradable.

5. Emociones y afectos

Las relaciones de cuidado, como se ha mencionado, propician la creación de lazos de cariño y comprensión, pero también, el surgimiento de sentimientos que en muchas ocasiones, no se nombran por temor a ser juzgadas. Para Abramowski (2010) no se debe inclinar hacia el amor meloso o sospechoso para con los niños(as) sino más bien al respeto por la profesión, el estar al cuidado de un grupo de estudiantes requiere de una regulación de las propias emociones de la maestra, para lograr de este modo que el niño(a) exprese lo que siente, es una constante construcción de confianza mutua. “Un bien hecho de sentimientos, placeres y emociones por demás ambivalentes, cambiante e historiables. El vínculo pedagógico trata, además, de un amor que depende de construcciones, mandatos o regulaciones” (Abramowski, 2010, p. 85).

Al respecto, en los registros de los diarios de campo se observó que las maestras investigadoras experimentaron afectos, miedos, temores, rabia, frustración, tristeza, vergüenza, culpa y satisfacción, lo cual suele ser invisibilizado y poco dialogado. Por ello, a continuación se presentan los respectivos hallazgos.

5.1 Miedos y temores de las cuidadoras

Fue posible identificar que las maestras experimentaron miedo tras considerar que sus acciones relacionadas con el cuidado brindado a los niños fueran juzgadas por las familias o por las directrices de la institución. Esto lo expresaron en los siguientes fragmentos.

Enero 23: “sentí temor de que la mamá se quejara ante la coordinación porque llegué unos minutos tarde” (Andrea Gómez).

Febrero 1: “Santiago tenía la cara llena de sangre, se la lavé y me di cuenta de que se había roto el mentón y su herida estaba un poco profunda. Comencé a temblar y nuevamente sentí una angustia infinita de pensar qué dirían sus padres” (Andrea Gómez).

Febrero 1: “procedí a llamar a la mamá, quien nunca contestó, por lo cual sentí aún más temor dado que debía llamar al papá y pensé que su reacción iba a ser más dura” (Andrea Gómez).

Febrero 9: “cuando le miré la frente tenía dos chichones ocasionados por un golpe, entonces me preocupé un poco y sentí temor, puesto que era su primer día en el colegio” (Andrea Gómez).

Es decir, el mayor temor de las maestras estaba en pensar que serían acusadas por las familias por creer que no cuidaban bien a sus hijos y también, en que se tomaran represalias en sus trabajos. Por ello, su temor se relacionaba con el hecho de evidenciar que las acciones que realizaban no les propiciaran la protección y el bienestar requerido a los niños, lo cual expresaron en sus registros.

Agosto 24: “sentí mucho miedo pues en el momento me encontraba con los niños sola en el parque y no había ninguna compañera que me ayudara con el niño y me tocó enfrentarme al miedo que sentía cuando los niños se caen y se rompen sus cabezas” (Andrea Gómez).

Agosto 24: “al comienzo sentí mucha angustia, temor de enfrentar a la mamá puesto que ella es muy conflictiva” (Andrea Gómez).

En concordancia con lo anterior, los seres humanos pueden experimentar diversos sentimientos en relación con la situación que estén viviendo. Al respecto, Molinier y Arango (2011) destacó que los sentimientos y las emociones que intervienen en el cuidado son particularmente inconscientes, ambiguas y en cierta forma, conflictivas. Es decir, cuidar de otro significa contraponerse y renunciar a las propias convicciones y subjetividades para así, ponerlas

al servicio del otro. Por ello, el cuidado demanda dominar las emociones, los afectos y así mismo, ajustar todo en pro de las necesidades del otro. No obstante, es necesario que el cuidador exteriorice los sentimientos y las emociones suscitadas relacionadas con el temor, ya que de eso depende su bienestar y por ende, el del ser cuidado.

5.2 Tristeza

Otro de los sentimientos que manifestaron las maestras investigadoras con mayor frecuencia en sus relatos es la tristeza, generada cuando los niños se veían vulnerados o enfrentados a situaciones que su contexto les imponía y que de una u otra forma, los violentaba o los lastimaba. Esto se observa en los siguientes fragmentos.

Agosto 21: “yo le dije que si no sabía que eso era robar y él respondió ‘¡sí!, pero mi mamá lo hace y a ella nadie la regaña, nosotros cogemos lo que queremos y nos lo comemos cuando queremos’. Me dio mucha tristeza que los adultos muchas veces no ven el ejemplo que dan, el cual no es el adecuado para los niños” (Carolina Camelo).

Enero 25: “su mamita se despedía de él con mucha tristeza y le decía que tenía que entrar, que ella volvería pronto, pero el niño la agarraba duro y no la soltaba. Entonces, decidí acercarme, le hablé a la mamita y le dije que no se preocupara, que se fuera tranquila, que él iba a estar bien” (Carolina Camelo).

Estos relatos también evidencian la dependencia de los niños hacia los adultos como medio de protección. El apego que constantemente presentan hacia sus familias y al mismo tiempo, la seguridad que su vínculo afectivo les garantiza, es una de las características propias de las prácticas de cuidado.

5.3 Vergüenza

La vergüenza entendida como una emoción que tiene lugar cuando un sujeto es visto haciendo algo que puede dañar su apariencia, dado que está mal o produce escozor; es muy cercana al miedo pues se trata de un tipo de ansiedad social. Al respecto, se encontraron los siguientes fragmentos.

Agosto 30: “Estefany pidió permiso para salir al baño, pero al ver que no llegaba me asomé a ver qué había pasado y me di cuenta que se había hecho popó en la ropa y estaba llorando. Le pregunté que si quería que la bañara y ella me contestó que sí, de modo que procedí a asearla y a llamar a su casa, pero su mamá no puso mucha atención ante eso pues no le preocupó que la niña se sintiera temerosa y avergonzada” (Nattaly Macchi).

Agosto 30: “los niños comenzaron a decir que olía mucho a popó, le pregunté a la niña que si había sido ella y me decía que no. Finalmente la revisé y sí era ella, de modo que comenzó a llorar y llorar, entonces la tomé de la mano y la llevé al baño” (Andrea Gómez).

5.4 Culpa

Fue posible observar que las maestras investigadoras, en el afán constante de cumplir con las normas y exigencias del ámbito académico, cuando se detenían a dialogar con los niños no los reconocían como sujetos con ideas, opiniones, sentires y agentes de cuidado. Por ello, sintieron culpa, pues creyeron que sus acciones no fueron adecuadas. Este sentimiento de culpa está estrechamente relacionado con la lectura del contexto y además, con lo que se considera como cuidado adecuado e inadecuado. Aunado a ello, Vianna (2010) mencionó que la gramática del cuidado se refiere a las representaciones morales, a gratificaciones y a procesos afectivos formados en el contexto, los cuales enmarcan en un imaginario sociocultural de lo que es una buena o mala cuidadora. Esto se encontró en los registros lo siguiente.

Agosto 17: “sentí culpa y un poco de mal genio conmigo misma porque en medio del afán de entrar, nunca le pregunté al niño qué le pasaba. Me di cuenta que de pronto, por el afán de cumplir las normas, dejo de lado lo que sienten los niños en determinada situación” (Carolina Camelo).

Septiembre 1: “como estaban tan juntos, sin culpa le pisé la manito a Santiago, quien se encontraba en la mitad de las gradas y preciso, en ese momento llegó su mamita. El niño comenzó a llorar, yo me agaché y le miré la manito y lo estaba sobando, pero la mamá me vio y se enojó mucho conmigo. No esperaba que pasara una situación tan difícil de manejar y menos cuando se entregan los niños, pues es una hora de mucha tensión” (Carolina Camelo).

Marzo 22: “al ingresar al colegio se encontraba un grupo de madres haciendo comentarios acerca de que todas llegábamos tarde y no estábamos para recibir los niños y además, preguntando quién estaría a cargo de su cuidado. También que solo una de nosotras era buena maestra, pues se notaba que siempre estaba pendiente de los niños, pero que como se encontraba incapacitada no había quien atendiera a los niños. Yo me sentí muy mal por los comentarios aunque sabía que no era así, pues tenemos turnos de disciplina y una de nosotras, por día, debe estar pendiente de recibir a los niños en la puerta, pero para mí fue frustrante la comparación y aún más que se nos catalogara como malas cuidadoras” (Andrea Gómez).

En las situaciones anteriores se evidencia que esos sentimientos de culpa tuvieron lugar cuando las maestras sintieron que sus acciones de cuidado no aportaron con calidad al bienestar de los niños y también, cuando sintieron que los niños no recibían la protección y el cuidado conveniente.

5.5 Frustración

Las maestras investigadoras, en su búsqueda constante de reconocimiento y de resignificación de su labor, experimentaron frustración cuando por diversos motivos no cumplieron con los requerimientos que su contexto les atribuyó. Muchas veces, no exteriorizaron lo que esta les generó. De acuerdo a esto, Gaitán (2015) argumentó que existen afectos “sobre los que no se

habla o se hace en voz baja, en medio de la vergüenza y de las risas nerviosos” (p.31). Al respecto, en los registros se encontró lo siguiente.

Septiembre: “yo, en mi preocupación por cumplir con los contenidos, me desgastaba llevando muchas herramientas para mejorar la convivencia con él y para apoyar su proceso, pero nada tenía éxito. Hamilton corría, saltaba, golpeaba y se salía del salón todo el tiempo, lo cual para mí fue frustrante y decepcionante, me sentía fracasada con lo que hacía” (Carolina Camelo).

Enero 25: “mal genio y dolor pues nuestra labor no consiste únicamente en cumplir con lo académico, va más allá, se trata también de ofrecer ternura y afecto” (Carolina Camelo).

Febrero 14: “la semana pasada la profesora del grado Primero se encontraba cubriendo el grupo. Ella se acercó a mi salón y me pidió ayuda con un niño, me dijo que no podía más, que el niño la tenía desesperada porque no dejaba trabajar. El niño me dijo ‘yo sé que nadie me quiere y la única que quiere estar conmigo eres tú, ¿verdad?’. Él me pregunta todo el tiempo por qué nadie lo quiere, su mamá está en la cárcel y su papá lo abandonó, él vive con su abuela, pero él dice que ella llora todo el tiempo porque no sabe qué hacer con él” (Carolina Camelo).

Como se puede notar, es fundamental aprender a manejar la rabia, el enojo y la frustración en contextos coaccionados, dado que las necesidades de los cuidadores pasan a estar en segundo lugar en relación con las de los sujetos cuidados. Por ello, cuidar no es simplemente una práctica que moviliza el deseo de servir o ayudar, pues también lleva implícito un dolor de ser para el otro, ya que su finalidad, como lo mencionó Molinier y Arango (2011), es minimizar su sufrimiento. Así, se torna imperativo reconocer la importancia de suplir las necesidades del otro y además, de expresar y movilizar afectos.

Asimismo, Gimenez como se citó en Abramowski (2010) afirmó que la verdadera sabiduría de la escuela consiste en prevenir antes que curar, en cultivar los mejores sentimientos de la naturaleza. Para ello, las maestras mujeres están especialmente dotadas debido a su simpatía y su dulzura, lo cual les permite ejercer dominio sobre los niños y los jóvenes más groseros. En el

rostro del maestro hay un poder latente “que brilla con amor por los alumnos y entusiasmo por su noble causa” (Abramowski, 2010, p. 71).

Esto quiere decir que en la labor docente es de suma importancia la parte afectiva, el dar todo por la labor, teniendo claro que no solo se deben transmitir conocimientos sino también, afecto. Es necesario que los niños se sientan queridos, que sientan una figura tierna y dócil a través de las manifestaciones de amor que les da la maestra, y que no la vean como una persona solo que transmite conocimientos sino que es un apoyo incondicional para ellos. Al respecto, Sarlo como se citó en Abramowski (2010) estableció:

[Que] se necesita una maestra, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien. (p. 71)

6. La voz de los niños con relación al cuidado

Como se ha dicho, en las relaciones de cuidado son fundamentales los roles que cada uno de los actores asume. Por ello, se consideró la importancia de darle lugar a la voz de los niños, para que dieran a conocer sus pensamientos y sentimientos en torno al cuidado. Estos se presentan a continuación.

6.1 ¿Qué es el cuidado?

Para los niños, el cuidado se relacionaba con la protección, la alimentación y las demostraciones de afecto, lo cual evidenció su necesidad por la compañía de adultos. En ello se hizo notoria la necesidad que se tiene de conocer la visión de los niños, la cual en muchas ocasiones, a causa de imaginarios, se deja de lado. Usualmente, los adultos hablan de ellos desde su perspectiva pero sin saber realmente cuáles son sus necesidades o deseos. Lo anterior se puede observar en el siguiente diálogo.

Maestra: ¿Qué es cuidar?

Sofía: mmm... Para que no les pase nada.

Jorge: ¡Yo sé!, que no están solos en ninguna parte.

Valentina: cuando no están solos y cuidarlos para que no nos roben.

Margarita: para que no les pase nada a los hijos y tampoco nada en el colegio.

Maestra: ¿Para qué los cuidan?

Felipe: para que estemos bien y no nos roben, ni nos pase nada malo.

Saray: para que no nos muerdan los animales.

Esteban: de que no nos caigamos y de que no nos golpee otro niño, dicen que por eso hay que decir la verdad y tener cuidado.

Sebastián: porque nos pueden robar, nos podemos golpear, para protegernos y porque nos quieren.

Maestra: ¿Por qué los cuidan?

Laura: para protegernos y que nada nos pase.

Clemente (2017) aseguró que desde las voces de los niños y niñas tomadas desde la perspectiva de infantes y adolescentes sobre las diferencias de género en el cuidado, se evidencia que las definiciones proporcionadas resultaron poco concisas. No obstante, los participantes expresaron tener consciencia de que el cuidado está conformado por múltiples dimensiones. Sus ideas respecto del cuidado giraron principalmente en torno a una dimensión material-corporal y una inmaterial-afectiva. (p. 2)

Expresiones como “dedicar tiempos”, “responsabilizarse de alguien” y/o “atender las necesidades de alguien”, fueron elementos comunes que emergieron en el trabajo de campo: “Para mí, cuidar es alimentar y cubrir necesidades” “Cuidar es preocuparse, querer a alguien y hacer que ese alguien se siente cómodo a tu lado. Dar lo que uno tiene, despojarse para contentar a otra persona” “Cuidar es hacerse cargo de otra persona, proporcionarle salud, quererla y alimentarla”

Con esto se puede evidenciar que para los niños, el cuidado también estaba relacionado con las expresiones de afecto que recibían de los seres que los rodeaban y de acuerdo a estas, clasificaban si el cuidado era o no adecuado. Esto se puede observar a continuación.

Maestra: niños, cuando venimos al colegio, ¿quién nos cuida?

Maicol: la profe.

Maestra: ¿Y cómo los cuida la profe?

Carol: con un abrazo.

Michel: ¿Con un abrazo?

Camilo: con un pico.

Maestra: ¿Para ustedes qué es cuidar?, ¿qué significa es que los cuiden?

Keiler: que nos cuiden súper bien.

Maestra: jajajaja, ¿y cómo es súper bien?

Keiler: que nos digan amor.

José: que nos cuide el papá.

Maestra: ¿Y cómo te cuida el papá?

José: bien.

Mariana: porque los papás tienen que cuidar y proteger a los niños.

Mathias: que nos cuiden bien y nos den amor, nos lleven al parque y nos cuiden todo el tiempo.

Mariana: que no nos peguen y que no nos den nada malo, que nos protejan de todo.

Iván: me gusta que me cuide mi papá y mi mamá.

Michel: porque no me atropelle un carro, que no me caiga de la silla. Porque es muy amable, porque me dice que me porte bien en el colegio, porque nos quieren mucho, porque mi profe me ama a mí, porque nos aman mucho.

Del mismo modo, estaba relacionado con la alimentación que a ellos les gustaba, de forma que si recibían algo que no era de su agrado se sentían mal cuidados. Esto se puede observar en el siguiente diálogo.

Maestra: ¿Qué más es cuidar?

Mathias: darnos comida, los papás tienen que consentir a los niños.

Mariana: mi mamá me da la comida, a mí no me gusta el brócoli y cuando no me gusta mi mami me dice bueno.

Michel: la profe nos protege de accidentes en el comedor, nos cuida de que comamos bien, de que no votemos el desayuno, para que estemos bien alimentados y que no peleemos.

Maestra: bien, ¿y cómo te cuida el papá?, ¿qué hace para cuidarte?

Andrés: me da comida.

Maestra: te da comida, o sea que para ti que te cuiden es que te den comida, o sea que yo también te cuido porque yo te doy comida, ¿sí?

Yenni: sí.

Aunado a lo anterior, Franco (2010) planteó que “la alimentación, como un proceso biológico, afectivo, emocional, económico y cultural” (p. 1). Es decir, se trata de una parte fundamental de la vida de los seres humanos, la cual se evidenció en las intervenciones de los niños, de modo que desde muy temprana edad reconocieron que sin alimento no podían subsistir, ya que es de vital importancia para su crecimiento y su desarrollo.

6.2 ¿Quiénes son los cuidadores?

Fue posible observar que para los niños era claro cuál era su contexto y además, quiénes eran los actores de cuidado, lo cual describieron con sus palabras y con sus expresiones. Para ellos, los cuidadores eran personas que frecuentaban y que los beneficiaban con sus acciones como abuelos, padres, tíos, primos, hermanos, maestras y personas cercanas. Por tanto, mencionaron lo siguiente.

Maestra: ¿Qué personas nos cuidan?

Santiago: a mí me cuidan mi papá y mi mamá.

Jineth: mi mamá, mi hermana, mi abuelita, que está en el médico, y la tía Neicy.

Emily: mi abuelita también, me da almuerzo y me viene a recoger.

Edwan: mi tito, almorzar y desayunar.

Mariana: es que a mí me cuidan mis tías, mi abuelito, mi mami y mis tíos, me dan de comer y me dan galletas.

Iván: en el colegio nos cuidan las profes.

Maestra: ¿Quién les gusta que los cuide?

José: la mamita, que nos cuide la mamita, la abuelita, la tía y las profes.

Jesús: a mí me gusta que me cuide mi mamá y mi papá.

Jineth: mi abuelita y mi abuelito que me sacan a pasear, me dan dulces y me llevan al colegio.

Es claro que los niños reconocían a sus familiares como los principales cuidadores y también que algunos de los actores los cuidaban mejor que otros, lo cual valoraban de acuerdo a aquello que les daban. Ello demuestra que el cuidado no está supeditado a una sola persona, pues en este intervienen varias personas que sin darse cuenta, crean una red en la que se apoyan en el cuidado de aquellos que lo necesitan. Es evidente así que el cuidado es una práctica social que se sostiene mediante lazos afectivos.

Por otro lado, retomando a Clemente (2017) desde las voces de los niños y adolescentes se encontró que las respuestas fueron de los chicos fueron relativamente amplias, ya que hacían

referencia que sus cuidadores eran los familiares considerados más cercanos, los integrantes de sus familias extensas, sus amigos y/o profesores. Como también que la mayoría de las respuestas hicieron referencia a la figura de la madre, o bien a la presencia de madres y padres. En pocas ocasiones mencionaron únicamente al padre, comparado con las voces de los niños y niñas anteriormente nombrados donde se evidencia que tienden a dar respuestas muy similares y también se denota que la figura femenina es quien prevalece en las prácticas de cuidado.

“Mis padres se organizan para quien puede quedarse conmigo por la mañana y quien por la tarde. Cuando ninguno de los dos puede, me quedo con mis hermanos o voy a casa de mi abuela”

“Mis padres se parten el día si pueden. Es decir, mi padre se queda por la mañana y mi madre por la tarde. Y si no, mis abuelas vienen a mi casa o si no voy a la suya” (p. 4)

6.3 ¿En dónde los cuidan?

Para los niños había lugares específicos para el cuidado. Al respecto, mencionaron lo siguiente.

Estefanía: en la casa nuestros papás nos protegen de que no nos pase nada malo, de que no nos lleve un ladrón o un señor entre un costal.

Camila: en el colegio la profe nos protege a nosotros los niños de los ladrones, de que no nos salgamos a la calle, cuando vamos al parque nos protege de que no nos corten el cuello.

Maestra: ¿En qué lugares los cuidan?

Esteban: en el colegio los cuidan y los regañan si los portamos mal.

Mariana: los regañan porque estamos jugando bruscos.

Valentina: en el descanso del colegio jugamos en el patio, la profesora y el profesor los cuidan.

Como se puede observar, para los niños la escuela era un lugar en el que les brindaban cuidado, puesto que más allá de la formación académica recibían comida, podían jugar y eran

protegidos para que no les pasara nada malo.

6.4 ¿Por qué es importante el cuidado?

Para abordar este tema se torna relevante retomar los registros de los diarios de campo de las maestras investigadoras, ya que evidencian su acercamiento con los niños en las relaciones de cuidado, valores como la solidaridad y la ayuda mutua y al mismo tiempo, la necesidad inmediata por ayudar al otro cuando es más vulnerable o menor. Lo anterior se puede observar a continuación.

Agosto 23: “en el comedor, Josman pidió repartir las cucharas con la intención de colaborarle a María José, una niña que tiene Síndrome de Down. Por su condición, él vive muy pendiente de ella, la cuida y la protege, evidenciando cooperación y empatía” (Nattaly Macchi).

Octubre 25: “en una ronda, nadie quería darle la mano a Cristian. Pregunté por qué y Melany me contestó ‘porque es muy chiquito y se puede caer’. Ana María se ofreció a tomarlo de la mano y para que no se cayera ni se golpeará ella se encargó de protegerlo y así lo hizo durante toda la ronda. Los niños perciben que hay otros que necesitan más cuidado de acuerdo a sus edades, pues sienten que son más vulnerables” (Nattaly Macchi).

Como se hace evidente, los niños, desde muy pequeños aprenden que deben cuidarse entre sí y además, a identificar quiénes son menos aventajados y requieren un poco más de atención y ayuda, lo cual refleja su sentido de solidaridad, comprensión, empatía y cooperación. En relación con ello, Tronto como se citó en Muñoz (2012) mencionó que el cuidado es una “actividad característica de la especie humana que incluye todo lo que hacemos para conservar, continuar o reparar nuestro “mundo” de modo que podamos vivir en él lo mejor posible” (p. 37). Así, es claro que los niños aportan al mejoramiento de su calidad de vida y la de sus compañeros, sin necesidad de tener hermanos o ser mayores para comprenderlo. Por ello, es posible afirmar que

el cuidado está encaminado a buscar el bienestar del otro; esto se ve claramente en lo expresado los niños.

Edwan: no pegarles a los hermanitos ni a los amigos.

Mariana: si uno les pega a los niños tiene que perdonarlos.

Raychel: es no pegarle a los demás y no pegarle a mi hermanito.

Jineth: sin pegar a los niños, sin pegar a los amigos y tampoco a mi primo porque Andrés me regaña, es mi primo y es grande.

Saray: mi mamá le pego a mi perrito muñeca en la casa porque se orinó en mi casa.

Maestra: ¿Y ustedes creen que eso es cuidar?

Niños: no.

Maestra: ¿No?, ¿por qué no?

Mariana: porque es mala educación y los niños se tienen que cuidar como los animales.

Sofia: mi mamá le pegó a muñeca porque me mordió y por eso me cuidó.

En sus intervenciones se evidenció que los niños tienen claro qué significa cuidar o no. Sus percepciones son muy valiosas pues dan respuesta a los interrogantes que surgen en el quehacer pedagógico y a partir de estas, se pueden realizar planeaciones y propuestas pedagógicas encaminadas a la construcción de paz, de convivencia y de todos los proyectos en general.

Conclusiones

- Para los maestros, las prácticas de cuidado están encaminadas al bienestar y a la protección de los niños, con quienes llevan a cabo su labor pedagógica y el tipo de afectos que surgen entre las maestras, los niños y las niñas.
- Las relaciones de cuidado que los maestros desarrollen con los niños se ven influenciadas por su concepción de infancia, la cual está mediada por sus vivencias; así mismo, por su relación con el contexto de los niños.
- Consideramos que nuestra investigación estuvo enfocada a las voces de las maestras como agentes de cuidado, y que aunque se dio un trabajo con los niños no se profundizó el tema que puede ser priorizado en próximas investigaciones.
- Es de vital importancia que los maestros mantengan una relación adecuada con los padres de familia y con los directivos de las instituciones educativas, para que al ejercer las prácticas de cuidado, eviten ser juzgados o encasillados como malos cuidadores.
- Se considera que desde la investigación es importante continuar trabajando con padres y cuidadores para favorecer entornos seguros que garanticen el desarrollo integral de los niños y niñas, y así mismo fortalecer las relaciones de cuidado el afecto y el respeto, los cuales están mediados por la concepción que se tenga de infancia que usualmente, los considera seres dependientes.
- El cuidado es una práctica relacional y bidireccional que busca tanto el bienestar del cuidador como el del sujeto cuidado y por tanto, propicia diversos sentidos, intereses, emociones y afectos.
- Socioculturalmente se han establecido prototipos y significados sobre el cuidado. Sin embargo, usualmente se desconoce que es una práctica social relacionada con una tarea

netamente asistencial, en la que tienen lugar sentidos, intereses, necesidades y sentimientos que la caracterizan.

- Para hablar del cuidado se tiene en cuenta que este está relacionado con la alimentación, la satisfacción de necesidades, los vínculos emocionales y afectivos. Desde la parte teórica e investigativa se desencadena conflictos y tensiones entre los sujetos involucrados. Donde es necesario reconocer que es una práctica bidireccional y por tanto el sujeto cuidado como el cuidador merece la misma atención.
- No se ha analizado ni profundizado por parte de la mayoría de los docentes como categoría de análisis, los estudios que traten el tema del cuidado desde las voces de los niños. Muchas veces el cuidado es considerado como concepto implícito que no constituye un componente central de discusión en las prácticas pedagógicas.
- Las opiniones y voces de los niños y las niñas deben transmitir a los cuidadores nuevas percepciones y construcciones sobre la práctica que se ha llevado a cabo. Es donde se ve necesario abrir espacios donde sean escuchadas sus opiniones y apreciaciones sobre la categoría de cuidado.
- Es importante que en la relación de cuidador y el que es cuidado se visualice las opiniones que se quieren expresar por medio de aquellos que son cuidados.
- Dentro del cuidado prevalece tanto la dimensión corporal como la afectiva porque logran ligar esto con actos de amor, protección, alimentación, no maltrato, atención en momentos de enfermedad, prevención de accidentes; y esto hace parte de los sentires de los niños y niñas.
- Es necesario que la mayoría de niños y niñas comprendan que son cuidados por alguien cuando sus padres están ausentes y no pueden suplir ese cuidado. En las familias siempre

se trata de crear y garantizar redes de cuidado donde se encuentran los abuelos, tíos, hermanos mayores y personas externas de la familia.

- En los niños y niñas varios estereotipos empiezan desde temprana edad. Como el hecho de que dentro de sus discursos el cuidado prevalezca como una práctica que es desarrollada de mejor manera por las mujeres.

- De la Cuesta, C. (2007). El cuidado del otro: desafíos y posibilidades. *Investigación y Educación en Enfermería*. 25 (1), 106-112.
- Díaz, M. (2009). *Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced*. Bogotá, D.C.: Universidad Pontificia Javeriana.
- Dorra, M. (2005). *Quelle petite phrase bouleversante au coeur d'un être*. París: Gallimard.
- Dzul, M. (s.f.). *Unidad 3. Aplicación Básica de los métodos científicos "Modelo etnográfico"*.
Obtenido de Presentaciones:
https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES41.pdf
- Escobar, J., González, M., & Manco, S. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (47), 64-81.
- Espitia, L., & Sepúlveda, S. (2015). *Concepción de las prácticas de cuidado en primera infancia de las madres del comedor comunitario la florida para construir de manera conjunta alternativas que favorezcan el fortalecimiento del vínculo con sus hijos*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES / Unicef.
- Farah, I., Salazar, C., Sostres, F., & Wanderley, F. (2012). *Hacia una política del cuidado: integrando los Derechos de las Mujeres y de la Infancia*. La Paz: CIDES-UMSA.
- Francesc, J. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Franco, M., & Fonseca, S. (2011). *Calidad del vínculo afectivo en niños en cuidado sustituto en la primera infancia: una investigación documental*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Franco, S. (2010). La alimentación familiar: una expresión del cuidado no remunerado. *Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. (6), 1-8.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*. 43 (1), 9-26.
- Gaitán, M. (2013). *El cuidado escrito en el cuerpo*. Bogotá, D.C.
- Gaitán, M. (2015). De los afectos y otros demonios: Motivaciones, gratitudes y gratificaciones del cuidado infantil. En U. N. Colombia, *Memorias de las mesas de trabajo del Seminario Internacional Género y Cuidado: Teorías escenarios y políticas* (págs. 25-39). Bogotá, D.C.: Universidad Javeriana / Universidad de los Andes.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols .
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Guzmán, D., Rojas, G., & Trujillo, E. (2015). *Aportes de las capacidades, cuidado de sí y sensibilidad moral al proceso de transformación de las relaciones violentas en el contexto escolar en el contexto escolar de primer ciclo*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Henderson, V. (1996). *Enfermera. Modelo de necesidades básicas del cuidado*.
- Larrosa, J., & Perez, L. (1997). *El enigma de la infancia*. Barcelona: Virus.
- Lillo, J. (2014). *Taller de la Ética del cuidado. Programa de coeducación 2013-2014*. San Juan de Alicante: Concejalía de Educación.

- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Maldonado, J. (2015). Repensar el cuidado desde la experiencia de la interdependencia. Un acercamiento antropológico a cuidadores del sujeto Down en la ciudad de Puebla. En U. N. Colombia, *Memorias de las mesas de trabajo del Seminario Internacional Género y Cuidado: Teorías escenarios y políticas* (págs. 40-59). Bogotá, D.C.: Universidad Javeriana / Universidad de los Andes.
- Marín, A., & Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Tendencias & Retos*. 19 (2), 63-76.
- Martínez, I. (2011). *El Enfoque Etnográfico Como Perspectiva Metódica En La Investigación Cualitativa*. Obtenido de <http://investigacioncuali.blogspot.com.co/2011/01/enfoque-etnografico.html>
- Melguizo, E., & Alzate, M. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Avances en Enfermería*. 26 (1), 112-123.
- Méndez, D., Romero, D., & García, J. (2014). Prácticas Morales en Cuidadores de Niños. Estudio de caso en la Institución Educativa Fonquetá, Chía Cundinamarca. *Aletheia*. 6 (1), 140-161.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2005). *Atención a las personas en situación de dependencia en España*. Madrid: IMSERSO.
- Molinier, P., & Arango, L. (2011). *El trabajo y la ética del cuidado*. Bogotá, D.C.: La carreta Editores.

- Muñoz, J. (2012). Cuidar del mundo. Labor, trabajo y acción «en una compleja red de sostenimiento de la vida. *ISEGORÍA*. (47), 461-480.
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*. 23 (60), 101-114.
- Ochoa, A. (2014). *La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante, un referente a la evaluación formal y la enseñanza*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Olin, E., Gornick, J., & Meyers, M. (2009). *Gender equality: transforming family divisions of labor*. Míchigan: Verso.
- Patarroyo, D., & Torres, M. (2011). *Percepción de comportamientos del cuidado humanizado de enfermería de los pacientes con algún tipo de herida que asisten a una clínica de heridas en una institución de cuarto nivel de Bogotá*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, A. (2010). *Cuidado temprano para la infancia en hogares sustitutos: estudio descriptivo en Bogotá*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, J. (2016). *Diseños del proceso de investigación cualitativa*. Obtenido de Capítulo 15: <https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-15-disec3b1os-del-proceso-de-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Editorial Agramá.
- Sojo, A. (2011). *De la evanescencia a la mira: el cuidado como eje de políticas y de actores en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Todorov, T. (2007). *La literatura en perill*. Barcelona: Galàxia Gutenberg .
- Triana, A., Ávila, L., & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (2), 933-945.
- Vianna, R. (2010). Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones acerca de procesos de guarda de niños. En C. Villalta, *Infancia, justicia y derechos humanos* (págs. 21-72). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Zelizer, V. (2009). *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Zerpa, Y. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapienza Organizacional*. 3 (6), 207-230.
- Zibecchi, C. (2013). Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras. *Trabajo y Sociedad*. (20), 427-477.
- Zibecchi, C. (2014). Trayectorias de mujeres y trabajo de cuidado en el ámbito comunitario: algunas claves para su estudio. *Revista de Estudios de Género*. 5 (39), 97-139.

Anexos

Anexo 1. Matriz de análisis

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTO
AFECTOS (miedos)	Las emociones y sentimientos están completamente ligadas a la formación de lazos afectivos, desde los primeros años de vida. Es en el contexto donde están presente las fortalezas y debilidades de todo ser humano, propiciando un desarrollo emocional adecuado. Desde muy pequeños como seres humanos necesitamos del cuidado de otros, de ser reconocidos, respetados y valorados. Se pretende visibilizar qué miedos y temores, se genera con relación al cuidado de la maestra y los niños(as).	Observación participante, descripción detallada en los diarios de campo en los que se presentan situaciones donde se expresan los temores y miedos de los docentes y los niño(a).	Taller "Interactuemos con las imágenes", con los grupos de Jardín y Transición de las tres instituciones educativas.

<p>INTERACCIONES (conflictos, dependencia, autonomía)</p>	<p>En los procesos de enseñanza se evidenció una concepción formada y establecida en lo que a dependencia y autonomía se refiere, y en cómo ésta interviene en la noción que se tiene de las relaciones de poder. En esas interacciones de poder y dependencia, se generan conflictos y tensiones que caracterizan la forma en que los sujetos se relacionan.</p>	<p>Observación del grupo de niños y sus expresiones verbales, reflexión de la observación docente.</p>	<p>Narrativa docente, descripción y sistematización en diarios de campo, grabación de las voces de los niños(as), durante el desarrollo del taller con los niños(as) con previa motivación.</p>
---	---	--	---

<p>NECESIDADES</p>	<p>En las prácticas desarrolladas en los espacios educativos se notaron una serie de necesidades de los niños(as) y maestras. Protección, cuidado, revalorización, respeto y muchas de ellas no se visibilizan. Se pretende sacar a la luz, qué tipo de necesidades se hacen presentes en las relaciones de cuidado, y mediante qué prácticas se manifiestan.</p>	<p>Observación de la propia práctica docente. Análisis y reflexión de las interacciones establecidas por los niños(as)</p>	<p>Diarios de campo, Taller con niños de Jardín y Transición en el que la docente es una participante más. Se tendrán en cuenta las necesidades de los niños con relación al cuidado y las de las docentes, que en ocasiones no son visibles.</p>
---------------------------	---	--	---

<p>SENTIDO DE INFANCIA</p>	<p>La noción que se tiene de infancia está ligada a los discursos preponderantes de un momento histórico y social determinado y se establece en un contexto particular. El concepto que se forma en un sujeto de niña(o), se deriva de la relación que se establece con la cultura, el entorno, y con los otros. Se pretende develar la concepción que las personas que intervienen en esta investigación tienen de niño(a) y de lo que es el cuidador, o ser cuidado.</p>	<p>La observación de la propia práctica, registrado en los diarios de campo y en transcripción de las grabaciones de las voces de los niños.</p>	<p>Sistematización de experiencias vivenciadas en los diarios de campo, se enfoca no solo en la noción que se tiene como maestra, sino también en la noción que el niño(a) ha venido formando.</p>
-----------------------------------	--	--	--

<p>SENTIDOS DE CUIDADO</p>	<p>El cuidado, entendido como una práctica social, bidireccional, en el que se satisfacen necesidades, y se busca el bienestar del otro. Revelar qué concepción tiene el maestro y niño(a) de cuidado y a quién se le atribuyen las prácticas de cuidado.</p>	<p>Observación de la propia práctica y sistematización de la experiencia.</p>	<p>Taller "Interactuando con el cuidado", mediante el uso de métodos visuales, diario de campo. Se tendrán en cuenta sentidos de cuidado de maestra y niños(as) y transcripción del taller.</p>
-----------------------------------	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Fotos de los diarios de campo

Donde	Cuando	Quiénes Estuvieron	Descripción del momento
El Daño	22	Los niños y niñas de Jardín 2 y la profesora Natally M.	<p>Con como las 5:30 y Valeria me pidió permiso para ir al baño, yo le di permiso y le dije que no se demorara, pero lo hice por mucho tiempo y me preocupé por no ir al baño, cuando pregunté por ella Tomina respondió "le dio permiso pero y al baño" - "Pero eso qué tiene que hacer" - "Me papé hygiene y le dije a Tomina que me papé y me iba a ir a la peticion del baño y unos minutos después regresé con las manos mojadas y me papé y me dije que algo el me dijo que mi mano estaba helada y Valeria cuando me preguntó si había algo que me preocupaba le dije que la habes enserado, y ella me dijo que no se le había dado permiso para que se le enserara".</p> <p>Después me dijo que quería ir al baño y Tomina de una vez salió y me dijo que lo atencione para que se le enserara".</p>
<p>Como me sentí: Ese sentido de responsabilidad y compañerismo, ese deseo de cuidar a los demás que Josman tiene me sorprende, no es solo en ese momento, con alguien en especial, es con todos, con Hugo hace lo mismo él le trae la silla, le trae la moleta y la entrega en el perchero. Es muy empático, siempre está pendiente de cómo está a alguien, recién con Hugo me ayuda en casi todo.</p>			

Donde	Cuando	Quiénes Estuvieron	Descripción
AULA DE CLASES	MARZO 22	niños y niñas del grado Jardín 01 del Colegio Miguel de Cervantes Saavedra.	<p>después de llegar del desayuno, comencé a preparar los cuadernos para trabajar y en la mesa de Isabella otro niño a popo y pregunté a las niñas "¿cómo se hizo popo?" ellas dijeron, "yo lo hice así pero se cayó con la incontinencia, hasta que dije voy a revisar cosas sino me dicen quien se hizo popo, entonces Isabella me dijo que yo me hice tan solo un poquito de popo, cuando estaba desahuciando por lo que no podía dejar de comer."</p>
<p>QUE SENTÍ: me dio mucha risa pues ella estaba preocupada por comer, no le importaba ensuciarse en los pantalones, solo repetía que no podía dejar de comer porque sus compañeras le quitaban su comida y que tan solo se había hecho un poquito de popo.</p>			

Donde "Lugar de los hechos: Aula de Clase, Audiovisuales

Cuando: Agosto 21-2017.

Quiénes Estuvieron "actores": Niños(as) Grado Transición IED Juana Escobar Sede BJT
y docente de - Aula Yenny Camelo.

Descripción de lo sucedido: Nos encontramos realizando en audiovisuales una actividad de juego libre no dirigido. Fabian ya había pedido dos veces permiso para dirigirse al baño y se acercó a mí para pedir nuevamente permiso, yo le dije que ya había ido y esperara pero él insistió varias veces, entonces le dije que fuera y no se demorara. Había pasado algún tiempo y no volvía entonces yo salí a buscarlo pidiéndole al niño del servicio social que estuviera pendiente del grupo, fui al salón luego de verificar que en el baño no estaba, Fabian estaba en el salón y estaba en el maletero escuchando maletas y sacando onces de la maleta y se las estaba comiendo. Espere un rato y él continuó escuchando, decidí entrar al salón y le pregunté que estaba haciendo, él se asustó y me respondió que estaba guardando algunas cosas en su maleta, me tomé de la mano y me dije vamos ya los guarda, yo me quedé mirándolo y le dije que no me iría hasta que él no dejara encima de la mesa lo que había tomado de las maletas y hasta que no sacara las onces que se estaba comiendo del maletero para ver de quien eran. Él pensó y pensó y luego de que yo le insistí varias veces lo hizo, yo le dije que si él no sabía que eso se llamaba robar y que eso era inadecuado, y él me dijo que sí, pero que su mamá lo hacía, que ella tomaba cosas de todos lados y que ellos comían cuando tuvieran hambre de cualquier lado, y que a su mamá nadie la regañaba. Yo le dije que eso no era correcto por eso debía llevarlo a orientación, para que allí continuaran con el seguimiento.

Que sentimos: Al principio mucha rabia de ver que Fabian estaba haciendo algo que no era correcto, y mucha tristeza de ver cómo adultos muchas veces el ejemplo no es adecuado para nuestros niños.

Que Piensan los niños frente a su actuar: Fabian sigue los ejemplos de casa y piensa que lo que hace es adecuado, debido a que su mamá lo hace, y nadie la corrige él piensa que lo que hizo es adecuado.

Fuente: toma propia

Anexo 3. Taller

Primero que todo se realizara una dinámica sencilla **el baile de los animales**, con el fin de ubicarlos en mesa redonda y dar inicio al taller, la dinámica es la siguiente:

Elige un animal y di: "¡Baila como un conejo!" Después de un rato, di: "¡Alto!" para que deje de moverse, y nombra otro animal para que imite su movimiento. Entre un animal y otro, di: "¡Alto!".

Se pueden turnar, escogiendo diferentes animales para imitar. Se escoge aquellos que hagan diferentes movimientos, tales como ranas, serpientes, monos, elefantes ¡o dinosaurios! Esta actividad enseña a los niños a seguir instrucciones y fomenta su imaginación.

Posteriormente se realizó la lectura de imágenes partiendo de seis momentos diferentes en lo que se evidencian prácticas de cuidado: la hora del descanso, la hora del comedor, entrada y salida del colegio, la hora de ir al baño, hora de alimentación en casa y el cuidado de los abuelos; donde los niños en su mayoría analizaron qué lugares se evidenciaban en las escenas y qué actores participaban en ellas.

Seguidamente, se comenzó con una charla muy cotidiana donde entablamos diálogos acerca de lo que los niños conocían sobre el tema de cuidado y realizando las siguientes preguntas esto con el fin de conocer las voces de los niños frente a sus concepciones del tema de cuidado

Que ven en cada imagen? En qué momento y en donde realizamos cada una de estas actividades? Quienes son las personas que están a cargo de cuidarnos en esos momentos? Como nos cuidan? Porque nos cuidan? Para que nos cuidan?, Que es el cuidar para ustedes? , Como les gusta que los cuiden?

Anexo 4. Imágenes del taller



Anexo 5. Tabla de descripción del trabajo de campo realizado

Voces de los niños y niñas	Anécdotas diarios de campo
<p>“Hay que portarnos bien para que los papás no nos regañen”.</p> <p>“Si no nos portamos bien los papás no nos pueden consentir”.</p> <p>“Si nos portamos bien nos dejan jugar en la Tablet”.</p> <p>Maestra: ¿Qué es cuidar?</p> <p>Sofía: Mmm... Para que no les pase nada.</p> <p>Jorge: ¡Yo sé!, que no están solos en ninguna parte.</p> <p>Valentina: Cuando no están solos y cuidarlos para que no nos roben.</p> <p>Margarita: Para que no les pase nada a los hijos y tampoco nada en el colegio.</p> <p>Maestra: ¿Para qué nos cuidan?</p> <p>Felipe: Para que estemos bien y no nos roben ni nos pase nada malo.</p> <p>Saray: Para que no nos muerdan los animales.</p> <p>Esteban: De que no nos caigamos y de que no nos golpee otro niño, dicen que por eso hay que decir la verdad y tener cuidado.</p> <p>Sebastián: Porque nos pueden robar, nos podemos golpear, para protegernos y porque nos quieren.</p> <p>Maestra: ¿Por qué los cuidan?</p> <p>Laura: Para protegernos y que nada nos pase.</p>	<p>Enero 23: “Es importante para mí recibir a mis niños, puesto que les puede suceder algo y sería un problema grande para mí por no encontrarme con ellos, ya que están bajo mi cuidado” Andrea Gómez.</p> <p>Agosto 25: “Le expliqué al niño que si se había hecho chichi era también por culpa de él, porque no obedecía” Andrea Gómez.</p> <p>Agosto 17: “Yo le dije que tranquilo, que pronto estaría cerca a su familia, pero que debía portarse bien para que eso pasara y que siguiera portándose tan juicioso como estaba” Carolina Camelo.</p> <p>Septiembre 4: “Al terminar de almorzar, Valentina tomó el jugo y se sentó en otra mesa, pero al terminar se vomitó. Sentí un poco de rabia, pues mis compañeras no me apoyaron en ese momento a pesar de que yo estaba ocupada. Por ello, al terminar mi almuerzo la llevé al baño, la limpie y le recomendé que cuando quisiera vomitar procurará bajar la cabeza para que evitará ensuciarse toda” Nattaly Macchi.</p>

Maestra: ¿En qué lugares nos cuidan?

Esteban: En el colegio nos cuidan y nos regañan si nos portamos mal.

Mariana: Nos regañan porque estamos jugando bruscos.

Valentina: En el descanso del colegio jugamos en el patio, la profesora y el profesor nos cuidan.

Maestra: ¿Qué personas nos cuidan?

Santiago: A mí me cuidan mi papá y mi mamá.

Jineth: Mi mamá, mi hermana, mi abuelita, que está en el médico, y la tía Neicy.

Emily: Mi abuelita también, me da almuerzo y me viene a recoger.

Edwan: Mi tito, almorzar y desayunar.

Mariana: Es que a mí me cuidan mis tías, mi abuelito, mi mami y mis tíos, me dan de comer y me dan galletas.

Iván: En el colegio nos cuidan las profes.

Maestra: ¿Quién les gusta que los cuide?

José: La mamita, que nos cuide la mamita, la abuelita, la tía y las profes.

Jesús: A mí me gusta que me cuide mi mamá y mi papá.

Jineth: Mi abuelita y mi abuelito que me sacan a pasear, me dan dulces y me llevan al colegio.



Septiembre 15: "Me enfermé de los nervios y me dio una crisis depresiva muy fuerte, a raíz de la cual terminé hospitalizada en psiquiatría. Eso me hizo sentir frustrada y desilusionada, pues pensé todo el tiempo en lo que pensarían de mí la coordinadora, mis compañeros de trabajo y mis compañeras de la Universidad" Carolina Camelo.

Enero 23: "La mamá, muy furiosa, me intimidó diciendo que se iba a quejar de la situación en coordinación, exigiendo el cambio para un salón en el que la maestra estuviera de lleno con su hija" Andrea Gómez.

Septiembre 1: "Kener estaba jugando al otro lado del patio y cuando me vio se me abalanzó, yo extendí mis brazos y lo abracé. En ese momento, me dijo 'profe te amo', yo no resistí, lo besé y le contesté 'yo a ti'. Es admirable ver el amor de los niños hacia mí como docente y cuidadora" Nattaly Macchi.



Fuente: elaboración propia