

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Y
CENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Línea de Investigación Niñez**

**INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN LOS PROCESOS DE CRIANZA Y SUS
IMPLICACIONES EN LA PROMOCIÓN DE OPORTUNIDADES PARA EL
DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA**

ELABORADO POR:

**ERIKA LILIANA CRUZ VELÁSQUEZ
JULIANA HERNÁNDEZ CAMARGO**

**Asesora:
NISME PINEDA – Directora de Línea**

BOGOTÁ, AGOSTO 2008



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

I. ELEMENTOS DEL CONTEXTO

- 1.1. Evolución en las concepciones de infancia
- 1.2. Los niños y las niñas como sujetos de derechos
- 1.3. La Situación de la niñez en Colombia

II. ELEMENTOS CONCEPTUALES

- 2.1 Enfoque Interaccionista- Perspectivas Holísticas
- 2.2 La primera Infancia y sus implicaciones en el desarrollo social y humano
- 2.3 Los niños y niñas como sujetos de derechos
- 2.4 Perspectivas y enfoques que asumen la participación infantil
- 2.5 La familia como ámbito para la promoción de la participación infantil
- 2.6 Crianza y desarrollo comunicativo
 - 2.6.1 La comunicación prelingüística
 - 2.6.2 La comunicación lingüística y desarrollo de la oralidad
 - 2.6.3 La comunicación lingüística discursiva
 - 2.6.4 La comunicación no verbal
 - 2.6.5 Formas de ayuda del adulto-cuidador para promover la interacción comunicativa

III. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

- 3.1 Planteamiento del problema
- 3.2 Objetivos
 - 3.2.1 Objetivo General
 - 3.2.2 Objetivos Específicos

IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque metodológico

4.2 Paradigma epistemológico

4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

V. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN

5.1 Delimitación de categorías analíticas

VI. PLAN DE ANÁLISIS

VII. RESULTADOS

7.1 Sentidos otorgados por adultos cuidadores a la participación en la primera infancia.

7.2 Promoción de participación en la primera infancia a partir del establecimiento de interacciones comunicativas en el contexto familiar.

VIII. CONCLUSIONES

IX. BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

RESUMEN ANALITICO- RAE

Tipo de documento:	Tesis de Grado				
Tipo de impresión:	Digitalizada: Impresora de Inyección				
Nivel de Circulación:	Restringida				
Acceso al documento:	Universidad Pedagógica Nacional				
Título del documento:	Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia.				
Autoras:	CRUZ VELASQUEZ, Erika Liliana y HERNANDEZ CAMARGO, Juliana				
Publicación:	Bogotá	Año: 2008	Páginas: 195	Tablas: 2	Anexos: 3

Unidad Patrocinante:	Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
----------------------	---

Palabras Claves:	Primera infancia, participación infantil, pautas y prácticas de crianza, interacciones comunicativas.
------------------	---

Descripción:	Investigación empírica, que centra su estudio sobre las interacciones comunicativas en los procesos de crianza, entre la diada: adulto cuidador (madre o persona que pase la mayor parte del tiempo a su cuidado) y niños y niñas que atraviesan por su primera infancia, como oportunidades en la construcción de ambientes propicios para el agenciamiento de la Participación Infantil.
Fuentes:	44 Referencias bibliográficas 9 referencias de vínculos virtuales Documentos oficiales Trabajo de campo Instrumentos para la recolección de información
Contenidos:	i) Sentidos otorgados por los adultos cuidadores a la participación de los niños y niñas más pequeños y su implicación en el desarrollo. ii) Interacciones comunicativas entre el cuidador y el niño y la niña, habilidades y competencias para el pleno ejercicio de la participación infantil. iii) Recomendaciones para el trabajo con familias y para la formación de talento humano relacionadas con la generación de condiciones de participación infantil.
Metodología	La investigación asume un enfoque metodológico cualitativo, y asume el paradigma epistemológico hermenéutico- interpretativo. Los estudios de caso, representaron en la investigación una estrategia de reconstrucción en profundidad de las prácticas de crianza para ser tipificarlas y comprendidas de acuerdo con las categorías previas. Se empleó la herramienta Atlas Ti versión 5.0 para la organización y análisis de la información de las categorías analizadas y las emergentes, producto del discurso de los participantes.
Conclusiones	La participación infantil se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos. El discurso de la participación infantil debe desbordarse y volcarse a la vida cotidiana y los contextos reales de desarrollo de los niños y las niñas a través de su vivencia en lo cotidiano. La participación en la primera infancia, es un proceso constructivo y en desarrollo; por tanto está constituida por las potencialidades de los niños y las niñas expuestas a determinadas formas de interacción y en determinadas condiciones del contexto.

INTRODUCCIÓN

Este informe corresponde a los resultados de la investigación adelantada en el proceso formativo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, convenio interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

Los intereses de esta investigación, estuvieron permanentemente articulados al estudio investigativo del Convenio de cooperación por la primera Infancia No 1536 de 2006, denominado “*Las pautas y prácticas de crianza en Bogotá: Interacciones que promueven el desarrollo en la primera infancia*”; en el acompañamiento de este estudio desde su gestación, su consolidación y validación, fueron surgiendo las posibilidades de encontrar puntos de encuentro que permitieran profundizar en un ejercicio investigativo sobre una dimensión del desarrollo afectada por los procesos de crianza.

Es así como, el objeto de esta investigación logra articularse a la ruta conceptual de la línea de Investigación en Niñez, que específicamente se centró en visualizar la participación de la primera infancia como un derecho que obliga a las sociedades y ámbitos de desarrollo a generar y propiciar ambientes para su agenciamiento y comprensión; junto con su vinculación estrecha, a las formas de interacción comunicativa que desde el contexto de la crianza pueden llegar a ser canales de mediación para el ejercicio de este derecho.

El documento presenta en el primer capítulo, los elementos del contexto internacional y nacional en el marco político y cultural que permiten tener un panorama sobre el proceder histórico de las concepciones de infancia que dan lugar a la gestación del niño y la niña como sujetos plenos de derechos.

En el segundo y tercer capítulo, se exponen los elementos conceptuales y marcos referenciales que dan fundamento al carácter y objeto de la investigación, junto con la construcción del eje problemático que la sustenta. El cuarto y quinto capítulo dan a conocer la propuesta metodológica y la delimitación de las categorías analíticas.

El sexto y séptimo capítulo, está dedicado al plan de análisis, el procedimiento y la presentación de resultados de las interacciones comunicativas presentes en las prácticas de crianza.

Y por último, con base en los hallazgos de todo el proceso, en el octavo capítulo se presentan las principales conclusiones del estudio.

I. ELEMENTOS DEL CONTEXTO

1.1. Evolución en las concepciones de infancia

Las concepciones de infancia en las sociedades occidentales, han evidenciado un cambio progresivo dadas las coyunturas históricas, los modos de re-organización socioeconómica, la transformación y adopción de nuevas pautas y prácticas de crianza,¹ los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas y el impacto que han tenido en la sociedad civil, la era tecnológica y las nuevas culturas mediáticas.

“Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX.” (Piedrahita, A. María Victoria: 2003).

De esta misma manera, los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como es común en nuestra contexto hoy día. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar.

Por todo ello la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social, puesto que mantiene una estrecha relación con las formas de organización, imaginarios y representaciones de la sociedad vigente.

¹ De Mause (1991) reconstruye históricamente una serie taxológica de las formas contemporáneas de crianza de los niños: 1. Infanticidio (Antigüedad- siglo IV), los padres resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de sus hijos matándolos. 2. Abandono (Siglos IV-XIII). Una vez que los padres empezaron a aceptar a su hijo como poseedor de un alma , entregaban el alma de cría internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familia de adopción , enviándolo a la casa de otros nobles como criados . 3 Ambivalencia (siglo XIV-XVII), se observa un aumento de manuales de instrucción infantil. 4. Instrucción (siglo XVIII), periodo de gran transición en las relaciones paterno/filiales, el niño ya no se consideraba un peligro y era posible la verdadera empatía , y nació la pediatría , que junto con la mejora general del cuidado de los padres redujo la mortalidad infantil. 5. Socialización (siglos XIX-mediados del xx). Se buscan satisfacer las necesidades afectivas junto con proporcionarle un ambiente apto para su desarrollo y socialización, el niño ya no recibe golpes ni represiones, exige de los padres tiempo y dedicación. 6. Ayuda (comienza a mediados del siglo XX), se interpretan los conflictos emocionales, demanda de los padres mayor tiempo y participación, se ponen al servicio del niño, y se da relevante importancia al juego y al andamiaje.

Un reconocido trabajo sobre estos acercamientos históricos e interpretativos con respecto a los cambios de imaginarios y representaciones sociales en las concepciones de infancia, se le otorga a Philippe Ariés, quien ha mostrado cómo, durante muchas décadas, la infancia fue un sentimiento de carácter invisible (Ariés: 1987). La antigua sociedad tradicional occidental no reconocía al niño, la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad y debilidad; pero en cuanto podía desenvolverse física y laboralmente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos, incorporándolo a la vida productiva y a las labores que demandaba la organización familiar para suplir con sus necesidades básicas.

De esta forma, se puede relacionar como las concepciones de la infancia se han construido y están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza y el tipo de relaciones paterno filiales que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad.

Por otro lado, desde la perspectiva de la psicología infantil moderna, las formas de concebir los procesos educativos que surgía en este época, impactó al mundo con las investigaciones de corte experimental de Jean Piaget, valorando la denominada infancia en términos de estadios y etapas, considerando éstas como modelos fijos e inmutables en el desarrollo infantil; repercutiendo de esta forma en los lineamientos educativos, que sin darle mayor relevancia a su contexto, a sus necesidades específicas, a su historicidad como sujetos, se implantaban dogmatismos entre maestros, padres, psicólogos, y comunidad en general, quienes veían a la infancia como una tabula rasa, emblanquecida y con disposición a ser domesticada.

Sin embargo y viviendo en un periodo histórico de grandes remezones, cambios y agitaciones sociales, inconformes con esta hegemonía conceptual y experimental, surgen observadores más críticos que se preocuparon por comprender a la infancia desde sus características socio-históricas y nacientes en contextos particulares.

En una perspectiva de análisis histórico las imágenes de la infancia han sufrido variaciones en el espacio y en el tiempo, lo que prueba su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. (Varela: 1986).

1.2. Los niños y las niñas como sujetos de derechos

Otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social.

El Año Internacional del Niño en el 79 fue sucedido por la Declaración de la Convención Internacional del Niño en 1989. El 20 de Noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó oficialmente la convención sobre los Derechos del Niño, y hasta Septiembre de 1997, 191 países habían tomado la iniciativa de aceptar estas disposiciones jurídicas relacionadas con establecer políticas y normas básicas donde se reconoce el derecho de supervivencia, desarrollo, protección y participación a la infancia en todos los planos. Tal instrumento internacional, tuvo la mayor acogida en la historia y le suscribieron a él, el mayor número de países, comprometidos en un acuerdo internacional de tal envergadura.

Esta apertura a la concepción política social sobre la infancia apunta a replantear las relaciones bidireccionales entre Estado- Niñez, mundo adulto y mundo infantil; tanto a nivel macro social como en sus contextos particulares: escuela, familia y comunidad. Tales escenarios, considerados como contextos socializadores deben estar comprometidos con el reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, superando de esta forma los antiguos paradigmas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.

Sumado a lo anterior, la CDN dio lugar a legitimar el trabajo con la niñez, posesionándose y ganando progresivamente espacios de agenda pública tanto a nivel internacional, regional y nacional de las instituciones de cooperación internacional, de los gobiernos y de los niveles territoriales.

Con el propósito de velar por el cumplimiento de los compromisos adquiridos y generados con las expectativas que despertó la Convención de los Derechos de los niños, se ha generado toda una movilización mundial en el camino de construcción de otros convenios, acuerdos y propuestas, que tienen como propósitos, tanto generar medios y mecanismos de seguimiento y control, como el establecimiento de planes de mejoramiento y acción, junto con rigurosos procesos de rendición de cuentas de los países suscritos, en pleno cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, como fundamento para mejorar las condiciones de vida digna y el desarrollo integral humano.

Es así como, en 1990, en Jömtiem, Tailandia, en la Conferencia sobre Educación Para Todos, se hace un llamado a todos los países con el fin de universalizar el derecho a la educación básica adecuada. Durante este encuentro, en el cual participaron 155 países y representantes de más de 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y se aprobó un Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. De esta manera las iniciativas generadas a nivel mundial para solucionar problemáticas de

Educación e infancia demarcan unas condiciones mínimas para lograr un desarrollo adecuado en los niños y niñas a partir de la educación.

La Declaración Mundial de Educación para Todos marcó una manifestación histórica de la voluntad y del compromiso de los países para establecer desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias-- nueva bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza. En este sentido, se destacaron no sólo el acceso a la educación básica sino también la calidad de la educación y los resultados efectivos del aprendizaje.

La conferencia adopta una visión ampliada de la educación básica (niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera de la escuela, a lo largo de toda la vida), para lo cual se fijaron 6 metas para el 2000; 1). Acceso universal y terminación de la educación primaria o de nivel mayor considerado básico; 2). Reducir el analfabetismo a la mitad de la tasa de 1990; 3). Expandir los programas de desarrollo infantil; 4). Mejorar los resultados de aprendizaje, asegurando por lo menos el 80 % de los aprendizajes esenciales; 5). Ampliar los servicios de educación básica y de capacitación de jóvenes y adultos; 6). Diseminar información relevante a la población a fin de contribuir a mejorar la calidad de su vida. Para el cumplimiento de las metas fue necesaria la consolidación de Marcos de Acción Regionales que respondiesen a demandas mundiales esperadas en educación, con el cual deben comprometerse los países a brindar: atención y educación a la primera infancia, educación básica, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos, logros de aprendizaje y calidad de la educación, educación inclusiva, educación para la vida, aumento de la inversión nacional en educación y efectiva movilización de los recursos en todos los niveles, profesionalización docente, nuevos espacios para la participación de las comunidades y de la sociedad civil, vinculación de la educación básica a las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades, utilización de tecnologías en educación y gestión de la educación (UNESCO. 1990).

Posteriormente, la Declaración Mundial y el Plan de Acción adoptados en la Cumbre Mundial por la Infancia, efectuada en Nueva York en septiembre de 1990, permitió a las naciones ratificar compromisos sociales, específicamente con la niñez y la mujer: 1) Atribuir alta prioridad a los derechos del niño y la niña, a su supervivencia, su protección y su desarrollo. 2) Promover la rápida ratificación y aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña. 3) Fomentar la atención prenatal y reducir la mortalidad de niños menores de 4 años. 4) Fomentar la provisión de agua potable y la creación de redes de saneamiento. 5) Adopción de medidas para erradicar el hambre y la desnutrición. 6) Fortalecer la función y la condición de la mujer. 7) Fomentar la planificación responsable de la familia, el espaciamiento de los nacimientos, el amamantamiento y la maternidad sin riesgo. 8) Respetar la contribución de la familia al cuidado de los niños y niñas y prestarle apoyo al esfuerzo de los padres y las comunidades, desde las primeras etapas de la infancia hasta el fin de la adolescencia. 9) Ejecutar programas para reducir el

analfabetismo y ofrecer oportunidades de educación a todos los niños, independientemente de su origen y sexo.10) Mejorar substancialmente la dramática situación de millones de niñas y niños que viven en circunstancias especialmente difíciles.11) Fomentar los valores de la paz, la comprensión y el diálogo en la educación de los niños y las niñas.12) Adoptar medidas mancomunadas para la protección del medio ambiente.13) Luchar a nivel mundial contra la pobreza.

Del mismo modo, la Cumbre Mundial para la Infancia adoptó 7 objetivos, para su consecución en todos los países, aunque se enfatizó que deberían ser adaptados a la situación específica de cada país, en cuanto a tiempo, estándares, prioridades y disponibilidad de recursos: 1) Entre 1990 y 2000, reducción de la tasa de mortalidad infantil y de niños de menos de 5 años en un tercio, o de 50 y 70 por 1000 nacimientos vivos, respectivamente, según cuál represente menos. 2) Entre 1990 y 2000, reducción de la tasa de mortalidad materna a la mitad. 3) Entre 1990 y 2000, reducción de la malnutrición severa y moderada entre niños de menos de 5 años, a la mitad. 4) Acceso universal a agua potable y a medios sanitarios. 5) En el año 2000, acceso universal a educación básica y tasa de finalización de estudios primarios de al menos el 80% de los niños en edad escolar. 6) Reducción del analfabetismo en adultos (el grupo de edad sería determinado por cada país) a al menos la mitad del nivel de 1990, con énfasis en la alfabetización de las mujeres. 7) Protección de niños en circunstancias especialmente difíciles, sobre todo en situaciones de conflicto armado (Naciones Unidas: 1990).

Con base a lo anterior, se lograron establecer un grupo de 29 metas /indicadores, los cuales fueron construidos luego de extensas consultas con gobiernos, los organismos de las Naciones Unidas incluidos la OPS, el UNICEF, el FNUAP, UNESCO, PNUD, BIRF, y numerosas organizaciones no gubernamentales.

Dichas metas están contenidas en diferentes prioridades: 1. Mortalidad de menores de cinco años, 2. Malnutrición infantil, 3. Agua potable segura, 3. Saneamiento, 4. Enfermedad del gusano de Guinea, 5. Educación primaria, 6. Alfabetización de adultos. 7. Infecciones agudas de las vías respiratorias, 8. Mortalidad derivada de la maternidad, 9. Fecundidad y planificación de la familia, 10. Atención de la madre, 11. Carencia de vitamina A, 12. Trastornos por carencia de yodo, 13. Lactancia materna, 14. Bajo peso al nacer, 15. Inmunización, 16. Sarampión, 17. Tétanos neonatal, 18. Enfermedades diarreicas, 19. Erradicación de la poliomielitis, 20. VIH/SIDA, 21. Niños que trabajan, 22. Registro al nacer, 23. AIEPI, 24. Paludismo.

En el 2000 en Dakar, se llevó a cabo el segundo Foro oficial (EPT) en el cual participaron más de mil personas entre representantes gubernamentales, de la sociedad civil y de agencias internacionales; el cual tenía como propósito presentar los resultados globales de la evaluación de la década de "Educación

para Todos" (EPT) -lanzada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990- y aprobar un nuevo Marco de Acción, fundamentalmente para continuar la tarea.

Para continuarla, pues -como ya era evidente desde mitad de la década- no se alcanzaron las seis metas que se fijaron en Jomtien para el año 2000. El Marco de Acción aprobado en Dakar esencialmente "reafirma" la visión y las metas acordadas en Jomtien en 1990 y corre ahora el plazo 15 años más, hasta el año 2015.

Las seis metas aprobadas en Dakar son esencialmente una ratificación de las acordadas en Jomtien: 1. Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja. 2. Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad. 3. Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía. 4. Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas. 5. Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios. 6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida (Educación para Todos: 2000.)

Sin embargo, es importante resaltar las variaciones de contenido, de forma que vale la pena destacar : se habla de la educación como un derecho y se enfatiza expresamente la gratuidad, obligatoriedad y calidad de la escuela primaria; se recuerda que los resultados de aprendizaje deben ser visibles y medibles; se pone mayor énfasis en la eliminación de las disparidades de género tanto en la educación primaria como secundaria, teniendo como referente a la niña; y se pide que la educación de adultos se integre de lleno a los sistemas educativos nacionales.

En el Marco de Acción aprobado en Dakar los países se comprometieron a elaborar, o reforzar, para el 2002, Planes Nacionales de EPT en torno a las seis metas acordadas. Igual que en Jomtien, pero de manera más explícita, se insistió en la necesidad de mecanismos y procesos participativos en el interior de cada país para la definición, ejecución y seguimiento de dichos Planes Nacionales.

"El corazón de la actividad en torno a la Educación para Todos estará a nivel de cada país. Se fortalecerán o establecerán Foros Nacionales de

Educación para Todos. Todos los Ministerios relevantes y las organizaciones nacionales de la sociedad civil estarán representados en estos Foros de manera sistemática. Estos deberán ser transparentes y democráticos, y deberán proveer un marco para orientar la ejecución a nivel sub-nacional. (Educación para Todos: 2000.)

Así pues, las delegaciones nacionales salieron de Dakar con la tarea de organizar, en lo inmediato, Foros Nacionales de EPT y elaborar participativamente- Planes Nacionales de Acción para el 2002.

En el 2002, en la Sesión Extraordinaria de la Naciones Unidas dedicada a la infancia: **“Un mundo apropiado para los niños y las niñas”**; los Estados, incluido Colombia, se comprometieron a alcanzar unas metas en los próximos 10 años, para hacer efectivos los derechos de los niños.

Los objetivos de desarrollo para el milenio, para 2015, los 189 Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometieron a: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la enseñanza primaria universal - Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria;- 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad infantil y 5. Mejorar la salud materna (UNICEF: 2002.)

En este documento figuran las metas y los objetivos a alcanzar; y la Convención sobre los Derechos del Niño, que ratificaron o firmaron, o a la que se adhirieron, 192 países en los 12 años transcurridos desde su aprobación, además de los dos Protocolos Facultativos de la Convención.

En su conjunto, esos documentos constituyen una guía esencial para quienes se esfuerzan por mejorar las vidas de los niños y los jóvenes en todo el mundo. En verdad, podrían servir como textos básicos para quienes trabajan en pro de la paz y la seguridad, dado que los niños también son el objetivo principal de esas actividades. El contenido refleja las promesas de los líderes mundiales que se han planteado un programa a la vez visionario y concreto, a fin de mejorar las vidas de los niños y los jóvenes.

Posteriormente, el 8 de Mayo del 2003, en la Sesión Especial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia, se llevó a cabo el primer Informe de seguimiento del primer año a los Planes Decenales para la Niñez así como los planes para lograr cumplir con las Metas del Milenio. En esta Sesión Participaron más de 7.000 personas, entre ellas 90 delegaciones nacionales, 1.700 delegados en representación de organizaciones no gubernamentales (ONG) de 177 países y más de 600 niños, niñas y dirigentes de la sociedad civil, entre los que figuraban grupos culturales, académicos, empresariales y religiosos.

Además de las metas y objetivos de *Un Mundo apropiado para los niños*, las delegaciones manifestaron el compromiso de sus gobiernos en la adopción de un

marco básico para avanzar en el futuro. Este marco incluye los siguientes puntos: 1) formular para finales del año 2003 planes de acción nacionales y regionales destinados a la infancia, o fortalecer los ya existentes, entre ellos un conjunto de metas y objetivos mensurables y vinculados a un calendario concreto, con una amplia participación de la sociedad civil y contando con la participación de las ONG y los niños; 2) reforzar a escala nacional la planificación, la coordinación, aplicación y la asignación de recursos para los niños y las niñas, e integrar los objetivos internacionales en los planes, políticas, estrategias y programas nacionales de gobierno; 3) establecer o reforzar organismos nacionales para la promoción y protección de los derechos de la infancia; controlar de forma sistemática la situación de la niñez a nivel nacional, y analizar periódicamente los avances realizados en el cumplimiento del programa mundial (UNICEF: 2003).

En conclusión y en el marco de este contexto, se puede afirmar que definitivamente la CDN, marcó sin lugar a dudas un hito en la historia de las sociedades contemporáneas; influyó radicalmente en las representaciones y, a su vez, en las implicaciones de concebir a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos.

La descripción realizada en este apartado de los diferentes avances jurídicos y acuerdos internacionales, permiten evidenciar, la responsabilidad del Estado-Nación Colombiano, al instaurar y hacer un seguimiento juicioso de las políticas sociales que permitan reconocer a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales que repercutan positivamente en mejorar las condiciones de vida de la población infantil.

1.3. Situación de la niñez en Colombia

En el marco de los años 70` donde se gesta un movimiento por la concientización de la precaria situación que vive la infancia, surgen investigaciones y movimientos mundiales que permiten a Colombia iniciar un proceso de análisis y comprensión de la situación de deterioro del bienestar infantil, reconociendo de esta manera la crucial importancia del desarrollo en los primeros 6 años de vida de los niños y niñas. (UNICEF: 1998)

Fruto de movimientos como la Convención de los Derechos de los Niños, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, entre otros, se pactan algunos acuerdos internacionales, en los cuales, cada país establece su propias normativas de acuerdo a su contexto particular social, económico, político y cultural, caracterizando desde allí las necesidades y fortalezas para desarrollar políticas que permitan mejorar dichas condiciones.

Al respecto, Colombia en la Constitución del 91, en el artículo 44 consagró que:

“ Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.”- Constitución Política de Colombia, artículo 44-

De esta manera Colombia se acoge a los principios planteados por la Convención de los Derechos de los Niños, reconociendo además de la obligatoriedad de cumplir las demandas de ambientes y condiciones para el desarrollo integral de la infancia, la responsabilidad fundamental que poseen no solo la familia sino también la sociedad y el Estado en el cuidado, la protección y el aseguramiento en la ejecución y cumplimiento de estos derechos contra toda forma de maltrato y explotación, colocando los derechos de los niños como prevalecientes sobre los derechos de los demás.

La Convención de los Derechos de los Niños dio paso así a una nueva mirada de la infancia. Los niños y las niñas ya no son mas objeto de derecho y compasión, invisibilizados por su condición de “menores”, comienzan a ser reconocidos como sujetos de derechos, capaces de asumir una ciudadanía con beneficios y deberes que corresponden a su momento de desarrollo, como actores de sus procesos de formación en todas las dimensiones , con capacidades para opinar, tomar decisiones, participar, es decir, ser parte de todos los procesos sociales y políticos que viven desde sus hogares en lo privado, pasando por la comunidad hasta llegar a los ámbitos de decisiones políticas en lo público.

Posterior a la Convención de los Derechos de los Niños, existe un fenómeno social que empieza a configurar el bienestar de la infancia, La educación pronto se convierte en prioridad de las políticas públicas. La responsabilidad de la familia y de la comunidad en la educación de los niños comienza a ser compartida por el Estado.

Para plantear una alternativa a la industrialización y cumplir con las demandas del enfoque de derechos, la escuela se preocupa por poner en marcha procesos educativos que además de reconocer sus implicaciones directas sobre el desarrollo infantil, los sujetos que asisten a ella tengan asegurado el desarrollo, convirtiéndose el Estado en garante de este derecho fundamental.

Respondiendo a los compromisos asumidos en la Declaración Mundial de Educación para Todos, en Colombia sus objetivos se definieron en función de la clasificación de los servicios de atención a la primera infancia, la creación de una oferta de preescolar formal para niños de los estratos más pobres, el acceso de los niños y jóvenes a un ciclo completo de educación básica, la calidad de la educación definida como el mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje y la ampliación y flexibilización de la oferta de educación para adultos.

Adicional a esto, el proceso de discusión y de consultas que resulta de un ambiente de participación que se vive en el país, alimentó la propuesta de la Ley General de Educación, aprobada en 1994, que tenía como objetivo regular de manera general la educación nacional. Como un avance importante en materia de educación infantil, esta Ley ratificó la obligatoriedad de un grado de transición y estableció en tres años la duración del preescolar formal. La atención prioritaria a la primera infancia y las metas relacionadas se definieron en función del mejoramiento de la calidad de los programas de atención preventiva a los niños menores de siete años y a la ampliación de oportunidades de educación temprana mediante estrategias formales y no formales.

En este punto de la historia, "...el desarrollo aparece como uno de los derechos universales de los niños y las niñas, convirtiéndolo en un bien al cual todos deben tener acceso, independientemente de su condición personal o familiar" (Torrado, M. Cristina; Reyes, M. Emma; Durán, Ernesto: 2006); a pesar de esto en Colombia, en 1989 se aprobó el Código del Menor en el cual se estableció, entre otras cosas, proteger y asegurar las condiciones de desarrollo a los niños y niñas que se encuentran en situación irregular, es decir, a los que están en circunstancias de riesgo inminente, dejando así por fuera de estos derechos a los niños y niñas que no estuvieran en peligro.

Contrastando el mandato con lo que dos años después se estableció en la Constitución, este no es coherente, lo cual lo hace insuficiente para la ejecución de los derechos establecidos en la Convención de 1989; es así como se hace necesario replantear un código que determine la normatividad referida a todos los asuntos que pertenezcan a la infancia de forma tal que sea suficiente como herramienta jurídica y legal para darle marco a las propuestas políticas de "protección integral" a la niñez. Al respecto actualmente existe una propuesta para reemplazar el Código del Menor por el Proyecto de ley de Infancia y adolescencia "el código proyecto contiene los derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos que están precedidos de unos principios básicos, principios tales como los ya señalados; protección integral, principio de corresponsabilidad; desarrollo integral; titularidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; consideración de los niños como personas titulares de derechos, y por consiguiente titulares de responsabilidad ... otro gran aparte de este código, contiene las obligaciones de la familia, de la sociedad y del Estado para garantizar las condiciones de ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes" (Galvis, Ligia. 2004).

Este nuevo código daría paso a una reglamentación que cubriera a toda la población infantil sin importar su condición, haciendo de la protección, el cuidado, el desarrollo y la participación, derechos de todos. Esta es una de las tantas acciones que lidera actualmente la “*Alianza por la Niñez Colombiana*”, red conformada por la Defensoría del Pueblo, la Alcaldía mayor de Bogotá, CINDE, Bienestar Familiar, la Universidad Nacional, OTI, OIM, UNICEF, Naciones Unidas, Visión mundial, Red Antioqueña de Niñez, Save the Children, entre otras instituciones, las cuales trabajan de manera articulada por el reconocimiento y la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Así mismo, la campaña “*vota por mi*” (www.alianzaporlaninez.org.co 2006) liderada por la Alianza tiene como objetivo posicionar a la niñez dentro de la agenda pública, reconociendo la situación de la infancia y la importancia de los derechos de los niños y niñas como ejes fundamentales en los programas y/o políticas que propongan los candidatos, dirigidas a la Infancia y la Juventud dentro de sus campañas electorales, como medio para establecer un compromiso social que permita el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.

Otros de los esfuerzos que realiza actualmente la Alianza, por medio de sus grupos de Economía y Niñez, Grupo de Reflexión de Niñez y Adolescencia, Grupo de Desarrollo infantil para la primera infancia, Red de Redes de Niñez de América Latina, nodo Colombia, son por ejemplo: i) un proyecto interinstitucional que pretende convertirse en una herramienta para el diseño y evaluación de políticas dirigidas a la niñez colombiana para orientar y guiar los esfuerzos de los alcaldes y gobernadores y sus equipos de trabajo, en la planeación e implementación de las acciones necesarias que garanticen una vida digna a la infancia y a la adolescencia (www.alianzaporlaninez.org.co: 2006); ii) otro de sus trabajos es el programa de apoyo para la construcción de la política de primera infancia (www.alianzaporlaninez.org.co: 2006), como soporte al documento de Política Pública de Primera Infancia, en el cual se establece una política clara que garantice los derechos de los niños y niñas de 0 a 6 años, incluyendo a la familia, al gobierno y a la sociedad en la promoción de la salud y la nutrición de los niños y niñas y de la madre, ampliando la cobertura y mejorando la calidad en los servicios de atención integral y educación inicial, formando agentes educativos sociales y comunitarios para suministrar atención a los niños menores de 6 años, bajo criterios de calidad, protección y educación, y proveerles, afecto y buen trato, entre otros; iii) otro de sus estudios es el referido a la inversión en Niñez, en donde los estudios e investigaciones han demostrado que estas acciones no son un gasto sino una inversión prioritaria, que contribuye no sólo al desarrollo social, cultural y político del país, sino también al económico (www.alianzaporlaninez.org.co: 2006), ya que tienen una gran incidencia en el progreso de la nación.

Con lo anterior se busca que en Colombia exista una verdadera política de inversión para la niñez y la juventud que contribuyan al mejoramiento de su

calidad de vida, fomentando la alfabetización en temas económicos y de gasto público, y generando espacios para la movilización social por la niñez.

La pasada Alcaldía, presidida por Luis Eduardo Garzón hace un análisis de la magnitud de la severidad de los problemas que viven los niños, niñas y adolescentes en nuestra ciudad a los cuales llama “una realidad intolerable”: es intolerable que niños, niñas y adolescentes sufran o mueran por causas inevitables, que padezcan de hambre y malnutrición, que sean maltratados o abusados sexualmente, que trabajen en vez de estudiar, que estén solos y que sean marginados por estar en situación de discapacidad.

Es por estas razones que el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá Sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión” consagra como una de sus políticas generales la prevalencia de los derechos de los niños y niñas sobre los derechos de los demás y sobre todas las normas y consideraciones cuando ellas impidan su garantía o satisfacción, para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas menores de 18 años (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2004).

Esta política, propone comenzar a luchar para que la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes se convierta en el norte de sus acciones y proyectos. De esta manera pretende reconocer a la familia como contexto primario de socialización, alcanzar una sociedad participativa, solidaria e incluyente, el reconocimiento del impacto social y económico que implica la desatención de la primera infancia, la construcción y fortalecimiento de las redes sociales indispensables para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes estableciéndolos como criterio ordenador de actuaciones y decisiones, desnaturalizando las actuaciones que son intolerables, en busca de una ciudad moderna, humana, justa y solidaria.

Para dar soluciones a esta realidad, algunas instituciones gubernamentales y no gubernamentales vienen desarrollando algunos programas y proyectos. Según el balance que se presenta en el Conpes 91 social (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005), asegura que se están logrando significativos avances respecto a lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 “Hacia un Estado Comunitario”, tanto en materia económica como social.

El *Programa de Educación Rural* (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005) del Ministerio de Educación Nacional, ha beneficiado a más de 93mil estudiantes en 2004 y a más de 231 mil desde agosto de 2002. Igualmente, se ha apoyado a las entidades territoriales en la formulación de proyectos de infraestructura y dotación escolar (Ley /82), y programas de ampliación de cobertura para la población vulnerable (indígenas, desplazados, población rural y niños discapacitados).

Con el *Programa Ampliado de Inmunizaciones* (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005) *PAI*, se han desarrollado estrategias complementarias que permitieron incrementar las coberturas de vacunación, garantizando la inversión necesaria para disponer las vacunas e insumos necesarios para su desarrollo.

El *programa de desayunos infantiles* (2002- 2004), (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005) orientado a niños y niñas entre 6 meses y 5 años de edad, pertenecientes a familias del nivel 1 del SISBEN, tuvo como objetivo mejorar el consumo y aprovechamiento biológico con énfasis en la disponibilidad dietaria de calorías, hierro y calcio y la promoción de hábitos alimentarios con repercusiones en el mantenimiento de la salud.

Los Hogares de bienestar (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005) a cargo del ICBF han brindado estrategias para el cuidado integral de la población infantil, manteniéndose en funcionamiento sus diferentes modalidades, propiciando el desarrollo psicosocial, moral y físico de niños y niñas menores de 6 años de familias en condiciones de vulnerabilidad social a través de acciones de formación integral y fortalecimiento a la familia.

El *Programa de Restaurantes Escolares* (Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación: 2005), contribuyó al acceso, a la asistencia regular y a evitar la deserción del sistema escolar de niños que pertenecen a familias con vulnerabilidad social y económica matriculados en establecimientos educativos del sector público.

Otro de los progresos mas reconocidos en materia de política publica de niñez en Colombia, que tiene el propósito de operacionalizar de forma eficaz la Convención de los derechos de los niños, tiene que ver con el actual plan decenal para la infancia: "*Plan país plan decenal de infancia (2004 – 2015) para Colombia*". El cual tiene como propósitos ser: *una guía* para las políticas públicas nacionales, regionales y locales que se desarrollen en Colombia en materia de primera infancia, niñez y adolescencia en los próximos 10 años; *un proceso, contenido por un conjunto de acciones* que emprenden de manera conjunta la familia, la sociedad y el Estado, en general y la cooperación internacional, para hacer de Colombia un país para los niños. (planpais@icbf.gov.co: 2006)

Con el impulso de esta fuerte movilización a nivel gubernamental y no gubernamental, el Convenio de cooperación por la Primera Infancia # 1536 de 2006 busca "Aunar esfuerzos y recursos técnicos, físicos, administrativos y económicos entre las partes para contribuir y apoyar la construcción de ambientes que protejan la vida, propicien el desarrollo y reconozcan la ciudadanía de los niños y niñas menores de 6 años, a través de la cualificación de los programas de atención integral a la primera infancia" () , por medio de i) el avance en el logro de un acuerdo ciudadano acerca de la importancia, sentido y componentes básicos

de los programas de educación inicial en el Distrito como eje fundamental de la atención integral a la primera infancia; el cual se base en el trabajo en red para proteger la vida, dar oportunidades de desarrollo a los niños y niñas menores de cinco años y reconocerles como sujetos de derechos; ii) Ampliación y profundización en el conocimiento sobre prácticas y pautas de crianza en siete localidades seleccionadas por el Comité Interinstitucional del Convenio para validar y enriquecer los estándares de la educación inicial en el Distrito y realizar algunas sugerencias a los programas de formación de talento humano; iii) Poner en marcha estrategias de estímulo y acompañamiento para el fortalecimiento de las instituciones públicas y privadas prestadoras del servicio de educación inicial en el Distrito Capital y para la validación de los estándares de los programas de educación inicial; iv) Elaborar una propuesta de marco normativo de la educación inicial en el Distrito Capital que sea factible de adecuar para el nivel nacional, y que tenga en cuenta el marco internacional, nacional y distrital relacionado con la niñez y la educación y por último v) proponer el sistema de Inspección, vigilancia y control de la educación inicial en el Distrito Capital.

La invitación a la conformación y movilización de redes que se vislumbran a partir de las iniciativas expuestas anteriormente, hace un llamado a las instituciones públicas y privadas a que unan sus esfuerzos para que, por medio de múltiples iniciativas logren dar cobertura a la mayoría de las necesidades de desarrollo integral, protección y reconocimiento que requiere la niñez.

A pesar del creciente interés por mejorar las condiciones de la niñez en Colombia, por superar los mínimos establecidos por medio de los acuerdos internacionales aún se siguen presentando situaciones que ponen en riesgo la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños y niñas en nuestro país.

El informe presentado por UNICEF “La niñez colombiana en cifras” (UNICEF: 2002) y las estadísticas presentadas allí, invitan a responder al reto de darle a la niñez colombiana el lugar que se merece, haciendo respetar sus derechos y ejerciendo una movilización política que permita a toda la sociedad reconocer la responsabilidad que nos corresponde como colombianos frente a la infancia. En este informe se encuentra registrada la situación actual de la niñez en Colombia, la cual se puede analizar a la luz de las cuatro categorías de derecho establecidas en la Convención.

Frente a los derechos de *Supervivencia* que están determinados por la salud física, mental, la procreación, la necesidad de alimento y descanso (Sarmiento, Alfredo: 2003), el informe da cuenta de: la mortalidad materna en los últimos años aumentó en 26% en madres menores de 20 años, teniendo este suceso un impacto dramático en la familia y mas específicamente en los niños pequeños; la mortalidad en menores de 5 años se redujo, en el 2000 la cifra fue de 25x1000 nacidos vivos, a diferencia 1995 pues la relación se hallaba de 31x1000 nacidos vivos, muertes debidas a enfermedades como las diarreas o enfermedades

respiratorias agudas por causas fácilmente evitables; en cuanto a agua y saneamiento básico, para el año 2000 se consiguió que el 95,4% de las residencias de zonas urbanas tuvieran agua de acueducto; en comparación con la zona rural la cobertura alcanzó el 44.2% en servicio de acueducto y el 21% de alcantarillado; entre 1990 y 2000 se presentaron cifras de mejoramiento en los indicadores de desnutrición, crónica o aguda, en niños de corta edad y en yodación de la sal, así como en la duración de la lactancia hasta los 12 y 24 meses; en cuanto a gestaciones maternas el 16% de éstas se presentan en madres adolescentes; se dio un incremento del 19% en el área urbana de un 47% en las zonas rurales, naciendo niños y niñas en ambientes desfavorables por condiciones de salud y oportunidades de desarrollo truncadas, por sentimientos de frustración y fracaso de los adolescentes que no están preparados para afrontar esta realidad.

Con respecto a los derechos de *Protección* determinados por la necesidad de cuidado, prevención, planificación y defensa que le da derecho a la niñez a gozar de seguridad social, sistema de salud, legislaciones y derechos (Sarmiento, Alfredo. 2003), la vacunación alcanzó logros significativos en la reducción de enfermedades evitables, en el 2000, con coberturas en vacunación en menores de un año de DPT del 77.8% de cubrimiento, antipoliomielítica en un 81.9% y BCG en un 90.1%; entre 1983 y 2001 en un total de 23.447 de casos registrados de VIH/SIDA se han identificado 51 adolescentes con esta problemática entre los 10 y 14 años, estimándose que por cada caso registrado existen 7 no registrados; en el 2000 se registraron 68.585 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.900 fueron por maltrato infantil, 2 millones de niños y niñas son maltratados al año en sus hogares, 850.000 en forma severa, 361 niños y niñas de cada 1000 sufren de algún tipo de maltrato, en promedio mueren 7 niños y niñas por homicidio diariamente debido a la cultura de aceptación hacia las formas de maltrato.

En cuanto a la situación del abuso sexual en 2001 Medicina Legal practicó 13.352 dictámenes sexológicos por abuso o violencia de los cuales el 86% se realizó en menores de 18 años siendo la edad más afectada la de 10 a 14 años (37%), de 5 a 9 (25%), de 15 a 17 (14%) y de 1 a 4 años (10%); por otro lado la explotación sexual se estima que 35 mil niños y niñas menores de 18 años son sometidos a estas prácticas, detectándose un aumento en el número de niños y niñas inducidos en edades tempranas (10 años) produciendo graves efectos contra la libertad, la dignidad y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes; los niños y niñas vinculados en grupos armados irregulares se estima en 6.000 y 7.000 en su mayoría entre los 15 y 17 años, en los últimos años el Instituto de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores de 18 años desvinculados de los grupos armados en armas.

Del total de desmovilizados en Colombia en el año 2000 el 48% eran menores de 18 años; en nuestro país 2.500.000 niños y niñas trabajan, siendo 1.700.000 adolescentes entre los 12 y los 17 años y 800.000 niños y niñas entre los 6 y los 11 años, de los cuales un gran porcentaje no recibe ingresos directos ni seguridad

social, siendo de gran preocupación que de cada 10 menores de 18 años que trabajan 7 no asisten a la escuela, alimentando así la pobreza del país; sin dejar de lado a los niños y niñas que pasan la mayoría del tiempo en la calle (cerca de 30.000); con relación a los menores de 18 años: 1.254 fueron plagiados entre enero de 1996 y diciembre de 2.001. En este periodo el Ejército Nacional ha podido rescatar a 667, mientras 284 fueron liberados por sus captores, la mayoría tras el pago de rescates, 11 se fugaron y 26 han muerto en cautiverio. 232 permanecían secuestrados hasta julio de 2002. Según CODHES, en los últimos 15 años, se han desplazado, como consecuencia del conflicto armado, cerca de 1.100.000 niños y niñas irrespetando el derecho a la vida.

En lo que se refiere al derecho al *desarrollo*, con respecto a los servicios de educación inicial dirigidos a promover el desarrollo infantil integral y a incidir en las prácticas de crianza en la población de menores ingresos, los programas de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) y FAMI (Familia, Mujer e Infancia) gerenciados por el ICBF desde 1987 y 1990 respectivamente, están cubriendo una proporción significativa de la población de estratos SISBEN 1 y 2. Desde 1998 se están alcanzando más de 50% de los menores de 7 años con el programa de HCB y cerca de 29% de las gestantes y menores de 2 años con el programa FAMI en estos estratos. Con relación a los servicios de educación preescolar, entre 1993 y 2000 la proporción de niños y niñas de 5 y 6 años que frecuentaban este tipo de servicios aumentó de 31,6% a 40,5%. Especialmente en primaria Colombia ha progresado significativamente en cobertura y asistencia escolar, pero en el nivel preescolar y en secundaria, el país está lejos de la universalización, aunque entre los años 1993 y 2000 la matrícula para la educación secundaria aumentó cinco veces más que el crecimiento de la población en edad de 12 a 18 años.

En relación con los derechos de *Participación* referidos a libertad de identidad, de diferencia y autonomía, reflejados en la capacidad de cooperar, asociarse, proponer, compartir, discrepar en ámbitos de participación tanto privados como públicos (Sarmiento, Alfredo: 2003.) solamente se destacan dos indicadores: uno de ellos el registro civil y otro la participación de los adolescentes. La cobertura del Registro Civil de Nacimiento alcanzada en el año 2000 refleja un significativo aumento con relación al inicio de la década, obtenido a través de Jornadas Nacionales de Registro realizadas a partir de 1992 y especialmente intensivas entre 1999 y 2001, lo cual permite a los niños y niñas constituirse "legalmente" en ciudadanos y poder exigir los derechos que les corresponden. En cuanto a la participación de los adolescentes el informe aunque no presenta cifras afirma que la diversidad de las expresiones juveniles constituyen el contenido de la ciudadanía y la participación de las y los adolescentes; ante este análisis realizado por UNICEF hay que reconocer que se deja de lado a los niños y niñas más pequeños como si estos espacios de participación hubieran tenido especificidad de edad, por limitación de capacidades o por falta de una mirada crítica en el derecho que posee la primera infancia a hacer parte de esa ciudadanía.

II. ELEMENTOS CONCEPTUALES

2.1 Enfoque interaccionista- Perspectivas Holísticas

Con el tiempo y evolución de algunas teorías de desarrollo, diferentes autores han aportado a la construcción de un enfoque Interaccionista que pretende caracterizar el impacto que puede llegar a tener en el desarrollo del niño y la niña las interacciones en los diferentes niveles del sistema o ámbitos de socialización que le posibilita su mundo circundante y los agentes significativos que participan en ellos.

La interacción por tanto, se constituye tanto por las oportunidades del medio, y los ámbitos en los cuales el niño se desarrolla, pero principalmente por el rol de sus agentes en contexto y como éstos generan ambientes apropiados en los que el niño y niña pasan a concebirse como sujetos protagonistas e interlocutores.

En la primera infancia, las interacciones no pueden limitarse con exclusividad a los actos de habla desde la oralidad; por el contrario, las formas de interacción pueden ser tan ricas, como lo constituye el proceso de comunicación diádica entre la madre y su hijo en los primeros años de vida, en donde la ausencia del código oral, devela en los lenguajes no verbales, corporales y pre lingüísticos interacciones de una alta reciprocidad y participación conjunta.

Los niños no crecen aislados, ellos tiene muchas oportunidades de interactuar con otras personas (padres, hermanos, abuelos, tío, amigos de la familia, otros niños y otros adultos) y dependiendo de la cultura y de otras convenciones sociales dominantes, los niños tienen distintos grados de contacto social con las personas, cada una de las cuales ejerce o promueve sobre ellos algún tipo de aprendizaje o formas distintivas de significar su entorno; sin embargo, el niño también es protagonista de tales interacciones, así como en sus primeros años de vida el medio influye sobre él, éste también interviene y ejerce un rol activo en las diversas formas de interacción con el medio, tanto natural como artificial. La interacción social es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico y establece que son esenciales al menos dos personas que intercambien información, además la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio.

La interacción social tiene lugar desde el mismo momento del nacimiento, y en especial en las relaciones que se establecen entre la díada madre-hijo, en donde se originan los primeros comportamientos implicados en la formación de una relación social. Sin desconocer que el niño está dotado de potencialidades sensoriales y motrices una predisposición innata por parte del niño para

interaccionar socialmente que facilitan su interacción social desde el momento del nacimiento, también es vital para la promoción de su desarrollo, la ayuda y apoyo social externo; la teoría sobre el apego (Bowlby, 1969), por ejemplo, permite identificar y comprender la importancia que diferentes relaciones íntimas tienen para un sano desarrollo social y emocional.

Es por tanto, la primera infancia un telón de riquezas expresivas, que le permiten a los adultos y demás agentes significativos, reconocer que los niños y las niñas en estas edades, tienen un completo potencial para comunicar, establecer sintonías y crear códigos paralingüísticos, con los que direcciona, orienta y le permite al adulto significar las interacciones, que posteriormente leerá como señales de manera activa o pasiva.

La crianza y sus prácticas, como proceso histórico, social y cultural se constituye de la misma manera por un conjunto de interacciones que se significan de acuerdo al sentido que los actores de ella han consolidado en su desarrollo a través de la mediación social, es decir, el conocimiento, construcción y reconstrucción o apropiación de las mismas, por parte de los sujetos, que se dan en diálogo e interlocución cultural, asignando significaciones al mundo circundante.

Según Garton (1994) la interacción podía describirse “*como vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico*” (p.68), en el que son esenciales la implicación activa de al menos dos personas que intercambian cualquier tipo de información (experiencias y conocimientos), acción en la cual está implicado algún grado de *reciprocidad y bidireccionalidad* entre los participantes, exigiendo en este caso una participación activa de los sujetos, afectando la naturaleza y resultado de la interacción. La interacción social es el vehículo fundamental no solo para la transmisión sino también para la resignificación y reconstrucción dinámica del conocimiento cultural e histórico, por lo que supone la implicación activa de los participantes en el intercambio.

El contexto de relaciones sociales posibles en la primera infancia está caracterizado por múltiples oportunidades para interactuar con diferentes agentes socializadores, padres, hermanos, abuelos y abuelas, tíos y tías, amigos de la familia, niños, niñas y adultos cercanos, la televisión, los cuales dejarán huella en los niños y las niñas, existiendo en estas relaciones distintos grados de contacto social según su contexto cultural y de otras convenciones sociales dominantes. Es así como los distintos grados de contacto social con las personas, ejerce o promueve sobre ellos algún tipo de aprendizaje o formas distintivas de significar su entorno.

Por tanto, en la familia, como ámbito de socialización primaria y como microsistema de la sociedad, es relevante como la tradición cultural en este caso las pautas de la crianza, constituyen formas de proceder generacionalmente. Sin embargo, las coyunturas sociales y la inmersión de nuevos discursos difundidos por otras fuentes como los medios de comunicación, la institucionalidad de la escuela o los centros de educación inicial, las políticas gubernamentales y locales

y la movilización comunitaria, entre otras; hacen que se puedan resignificar y configurar nuevos sentidos de la calidad e intencionalidad de las interacciones que allí se gestan.

En el contexto de la crianza por tanto, la promoción de interacciones se vierte en los roles asumidos por la madre-padre o adultos cuidadores que están a cargo del niño o que pasan mayor tiempo a su cuidado. Garton (1994) atribuye a estas relaciones más próximas del niño y la niña en su ámbito familiar, el concepto de *interacción diádica*, principalmente encarnados en la díada o par madre- hijo, adulto-niño, cuidador-niño, en donde la participación activa de ambos miembros es esencial, puesto que los aportes tanto de la madre- adulto-cuidador, como del niño o la niña (en el caso de la díada) en la interacción caracterizan y construyen el tipo de relación y el desarrollo (cognitivo, lingüístico, corporal, afectivo...), que se produce.

En efecto, la responsabilidad conjunta asumida por ambos participantes en las interacciones, reconocen el papel central del niño y la niña como procesador activo y constructor de su aprendizaje. Ante esto, es indudable que las predisposiciones innatas para interactuar con otros seres humanos desde el nacimiento (lloro, movimientos sincronizados, miradas, localización y escucha de sonidos) en conjunto con la relación recíproca con otros (adultos, padres, cuidadores...) facilitan y restringen la interacción social desde la infancia.

En esta perspectiva Hernández (1998), evidencia cómo el carácter social o cultural, se refiere a la influencia que reciben los sujetos como seres sociales, cuyas actividades están mediadas en todo momento por relaciones entre personas; actividades que se caracterizan por *el uso de instrumentos*, como las herramientas, para transformar el medio de forma material o física y los signos que actúan sobre la representación interna de la realidad.

En este marco, el término de interacción hace referencia, antes que nada, a la emergencia de una nueva perspectiva epistemológica, ya que los procesos de comunicación entre seres humanos pasan a ocupar un lugar central para la comprensión de los fenómenos sociales. Todo esto se relaciona con la comprensión de la persona como un ser social, un ser que sólo puede desarrollarse como ente de la sociedad a través de la comunicación con sus semejantes.

2.2 La primera Infancia y sus implicaciones en el desarrollo social y humano

Aunque Colombia haya venido adelantando amplios programas de atención a la niñez; tan solo hasta hace unos pocos años, se iniciaron fuertes debates sobre la promoción de los derechos de los niños y niñas más pequeños. En Colombia, el movimiento por la primera infancia tuvo origen en la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, a través de un grupo de trabajo integrado

por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, el Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS–, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo –CINDE–, Save the Children y UNICEF. Posteriormente este grupo de trabajo se amplía a 19 instituciones bajo la coordinación del ICBF.

La preocupación por la orientación de la política para la primera infancia, impulsó el desarrollo en 2003 de un Primer Foro Internacional: “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. Dos años más tarde se da inicio al “Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia en Colombia” con el objetivo de definir un marco institucional y un sistema de gestión local, regional y nacional que permitiera garantizar los derechos de la primera infancia, ampliar coberturas, mejorar la calidad del programa y buscar estrategias para empoderar a las familias y la comunidad. En el marco del mencionado Programa en 2005, se llevó a cabo el Segundo Foro Internacional: “Movilización por la Primera Infancia” (República de Colombia. Política de Primera Infancia: 2006).

En el marco del desarrollo de estos Foros, se despliega todo un programa de acciones y establecimiento de acuerdos interinstitucionales que permiten a las organizaciones promover y posicionar la imperiosa necesidad de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años, constituyéndose este objetivo, como la columna vertebral de la política pública orientada a la primera infancia.

Considerar a la primera infancia como una etapa del ciclo vital fundamental para el desarrollo humano, ha tenido su respaldo conceptual y experimental, en los resultados y recomendaciones de múltiples investigaciones de diferentes campos académicos y de conocimiento. Para la —biología, neurociencia, ciencias del comportamiento, psicología del desarrollo, educación y economía— es indiscutible que el periodo desde la gestación y hasta los cinco años, constituye una ventana de oportunidades para que los niños y las niñas inicien el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades, además de su influencia positiva o negativa, en el desarrollo de sus dimensiones – cognitiva-comunicativa-corporal- estética- afectiva-emocional- biológica y social-.

Dentro de esta concepción amplia de niño, como sujeto en desarrollo, como sujeto biológico y sociocultural, la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (República de Colombia. Política de Primera Infancia: 2006).

Es por esto, que la generación de oportunidades de un sano crecimiento y desarrollo de un niño, pueden ser determinadamente positivas o negativas para el desempeño en la edad adulta; es decir, la primera infancia, en un estado de no retorno. Entre los dos o tres primeros años de vida se expanden e incrementan

las conexiones neuronales conocidas como sinapsis, las cuales son las encargadas de estructurar en el niño su pensamiento y la forma en como este pueda llegar a establecer relaciones (lenguaje-lógica). En estos tres años, el cerebro del niño es muy receptivo permitiendo un aprendizaje y desarrollo más rápido que en cualquier otra edad, pero en particular cuando al niño se le suministra amor, afecto, atención, aliento y se le estimula mentalmente. Existen etapas durante los primeros tres años, en las cuales en el curso de un año, el cerebro del niño puede duplicar su tamaño. (UNICEF: 2006).

También se ha demostrado cómo la construcción del vínculo afectivo entre madre-hijo, padre-hijo, le aportan al niño y la niña, la posibilidad de crecer con un auto concepto sano y saludable, que le permitirá ser sujeto activo en el contexto social en donde se desenvuelva. Por tanto, las condiciones, entornos, ambientes y específicamente las relaciones con los primeros agentes socializadores — familiares y cuidadores— incidirán de una manera trascendental la forma como el niño y la niña construyan sus relaciones con los otros.

El acceso del niño y la niña a códigos de comunicación como la lectura, la escritura, el lenguaje verbal y no verbal, le permite el ingreso al mundo de lo simbólico, de lo convencional y lo abstracto. En el núcleo de sus primeras interacciones comunicativas, con la madre u otros adultos significativos, el niño tiene la capacidad de leer los gestos, las miradas, los movimientos y las voces de quienes interactúan con él. Desde la primera infancia por tanto, se construyen las condiciones necesarias para el ingreso del niño a la vida social y cultural, ya que es en este tipo de intercambios, los que le permiten al niño reconstruir, resignificar y asumir las reglas de la vida social y cultural, pues allí va aprendiendo a negociar procedimientos, significados y construir una realidad socialmente compartida.

La primera infancia, también se ha considerado como “*una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano*” (UNICEF: 2006) y como un punto de partida para la inversión económica y social; puesto que es en ella, es en donde se establecen las bases sobre la salud, el aprendizaje, la conducta, la capacidad de pensamiento y el equilibrio emocional; del mismo modo logros educativos de un país o de una región dependen también de las condiciones de desarrollo de sus niños y niñas. El desarrollo y progreso de un país y su capital humano, están supeditados a la posibilidad de poder garantizar a la primera infancia, las condiciones necesarias para que alcance todo su potencial de desarrollo.

Van der Gaag (2002), identifica cuatro vías a través de las cuales se establece el vínculo entre el desarrollo en la primera infancia y el desarrollo humano, a saber: educación, salud, formación de capital social e igualdad. Está demostrado que los procesos de desarrollo durante la primera infancia tienen amplias repercusiones sobre el desempeño escolar y académico y, adicionalmente que la educación es determinante tanto para el desarrollo humano como para el económico. Llegados

a la edad adulta, los menores de edad que han participado de programas de educación temprana, tienen mayores posibilidades de contribuir a la economía familiar, comunitaria y de la sociedad en general. Pero, los beneficios no se limitan al plano personal, la sociedad de la cual los menores de 6 años hacen parte, contará con un potencial mayor que le permitirá adoptar nuevas tecnologías, un mejor funcionamiento de sus democracias, menores tasas de criminalidad y una reducción en sus tasas de fertilidad (Van der Gaag, 2002 citando a Carnoy, 1992). En este sentido asegurar a los niños su derecho al desarrollo, es la mejor manera de ampliar sus oportunidades en la sociedad.

En conclusión, asegurar el desarrollo, cuidado y educación de la primera infancia, por su efecto sobre el desarrollo social, humano, cultural y económico, implica una corresponsabilidad ética entre estado y sociedad civil, en su compromiso por la construcción de sociedades más justas, equitativas y con mejores oportunidades y calidad de vida para sus ciudadanos.

Por todo los argumentos anteriormente mencionados, y por la responsabilidad que asumimos como agentes de promoción del desarrollo humano y educativo; la línea de investigación en Niñez, permeabilizada por la *“Movilización por la Primera Infancia”*; asume ésta como su objeto de búsqueda, reflexión, debate investigación y producción; con el ánimo de contribuir como comunidad académica a su comprensión y a la promoción plena de sus derechos.

2.3. Los niños y las niñas como sujetos de Derechos

Hoy en día, los niños y niñas representan aproximadamente el 35 % de la población mundial, sin embargo, sabemos poco acerca de lo que les gusta o lo que les gustaría que cambiase. Tal vez, en otras palabras, les ofrecemos pocos espacios y oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones. La necesidad de considerar a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad es cada vez es más grande y, también, la necesidad de formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones en sus familias, escuelas y comunidades.

A pesar de que todas las personas podemos tener más o menos claro cuándo somos partícipes en algo o no lo somos, el concepto de participación no resulta fácil de definir. Si miramos en el diccionario el concepto de participación veremos que significa tomar parte en una cosa; recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte, noticias, comunicar. Por lo tanto vemos que participar básicamente se centra en tres puntos: recibir, tomar parte de algo y compartir.

Una de las definiciones más completas y aceptadas en la comunidad internacional es la que elabora Roger Hart (1993), quien afirma que “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y

que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”. La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.

Al mismo tiempo, es importante subrayar que la participación social es un derecho humano esencial de toda persona, y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos y ciudadanas participan. La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción la democracia y, a través de ella, se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos. Baratta (2002).

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, es un tratado internacional de Derechos Humanos que desde su aprobación ha transformado la vida de los niños y sus familias en el mundo. Hoy en día, todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos, han aceptado cumplir las normas de este tratado que reconoce como sujetos de derechos a los menores de 18 años, es decir, a todos los niños y niñas, sin distinción.

La Convención sobre los Derechos del Niño se compone de un total de 54 artículos, en los que se recogen los derechos fundamentales de la infancia. Estos derechos se agrupan en cuatro categorías básicas:

- Derecho a la supervivencia
- Derecho al desarrollo
- Derecho a la protección
- Derecho a la participación

Este último, la participación, es uno de los elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno. De igual forma, la Convención ha servido como marco legal para promocionar y desarrollar la participación infantil y para alentar un proceso que incluya el diálogo y el intercambio de puntos de vista en el cual los niños asuman cada vez mayores responsabilidades.

La participación infantil, reconocida en la Convención, la encontramos en los siguientes artículos: Libertad de expresión Artículo 12 ,Artículo 13 Libertad de

pensamiento, conciencia y religión Artículo 14 Libertad de reunión Artículo 15 Acceso a la Información Artículo 17.

Sin embargo, y pese al reconocimiento de estos derechos en la Convención, para que la participación llegue a ser una realidad, incluso en los países desarrollados, tendrá que pasar mucho tiempo, ya que por un lado los adultos no estamos acostumbrados a escuchar a los niños y en ocasiones llegamos a pensar que éstos no son capaces de formarse una opinión, o que no pueden estar lo suficientemente informados para participar.

Por otra parte, existe una resistencia social por parte de muchos adultos para aceptar a los niños como personas activas socialmente, y el hecho de escuchar y tener en cuenta a los niños implica hacer algo con sus reivindicaciones, lo que lleva a cuestionarnos si la sociedad es realmente un espacio de participación para todos.

Baratta, (2002) nos permite acercarnos a los límites y las debilidades de la Convención, frente al derecho de participación de los niños y las niñas. La convención puede ser interpretada en un matiz oscuro, al comprender al niño como un ciudadano a futuro o preciadano; es decir aun su representatividad está delegada a los adultos bajo la insignia proteccionista. El niño disfruta de los Derechos Civiles y Económicos, bajo las reglas y el gobierno de los adultos; son los adultos quienes deciden si el niño está maduro o no para participar y terminan decidiendo en los asuntos que les afectan.

La participación infantil, implica reivindicar el papel de los niños en sus relaciones con el Estado y el mundo adulto. Reivindicar supone también promover el interés personal del niño en asuntos públicos y restablecer su papel como pilar en la construcción de la ciudadanía; el adulto por su parte debe esforzarse por escuchar, por respetar la voz y la palabra, por comprender, y por aprender de la forma como lo niños y las niñas representan e interpretan el mundo.

La tendencia a participar es una cualidad humana que se origina desde los primeros meses de la vida; de acuerdo a los ambientes y contextos facilitados, los niños y las niñas van desarrollando las facultades y habilidades para ejercer sus derechos de forma gradual. Por tal motivo los diferentes escenarios, y agentes socializadores pueden ser un medio para ejercer el protagonismo infantil o un impedimento para el desarrollo de la conciencia, toma de decisiones y la acción participativa.

Existen tres espacios básicos donde se puede desarrollar la participación:

1. Nivel familiar
2. Nivel escolar
3. Nivel local o municipal

De acuerdo con Berger y Luckmann (2001) la familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social, aunque por otra parte, el ámbito de la familia es un lugar al cual resulta complejo llegar de forma directa. Por lo tanto, puede resultar favorable que los padres y madres intervengan o, al menos, presencien experiencias de participación infantil real en otros escenarios como la escuela y la comunidad.

La escuela es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación en los niños y jóvenes. Sin embargo, a pesar de este hecho, algunas prácticas educativas tradicionales se han opuesto a que en la escuela se adopten y desarrollen experiencias de participación infantil real. Los objetivos formativos de las instituciones educativas, principales agentes socializadores del Estado, se centran fundamentalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia. Además, en el ámbito escolar se puede decir que el desarrollo de experiencias prácticas de participación infantil no sólo cuestiona los miedos a un sistema educativo sin reglas ni control, sino que resulta determinante en el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivas.

El nivel local o municipal es el tercer campo para la participación infantil. El municipio es el espacio de participación ciudadana, incluyendo a la infancia, más importante en el proceso de consolidación de una democracia. El ámbito local es la esfera donde las personas desarrollan gran parte de su vida social y afectiva y donde ésta se articula con la de los demás. En este sentido, la solución al problema de la falta de participación infantil, exige más acciones efectivas en los contextos locales.

Mediante una participación infantil activa en el municipio, “se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más ‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad.

Otra área también importante es la de los medios de comunicación, los cuales realizan un papel destacado en la conformación de la visión de la realidad y de la percepción que tienen los espectadores. Con sus mensajes, no sólo se recibe información, sino que se aprenden y refuerzan conceptos, valores y actitudes. Por tal motivo, deben ofrecer en sus programaciones espacios que favorezcan de manera positiva a la infancia. Asimismo, los medios tienen el poder de contribuir al desarrollo de los niños y niñas, y una manera de hacerlo es a través de la participación.

Se han mencionado algunos de los más importantes espacios de participación infantil, sin embargo; queda la necesidad, más que de crear nuevos espacios, de mejorar los existentes y utilizar muchos de los mecanismos que usamos los adultos como la repartición de tareas, las asambleas, las cooperativas, etc., en el mundo de la niñez.

Por otra parte, una de las mejores formas de conocer más a los niños y niñas es a través de un diálogo abierto, de colocarnos en la posición del que escucha, de preguntarles de forma directa sobre sus intereses, sus conocimientos y experiencias y dejarles hablar para hacer crecer los espacios y mecanismos de participación y no dejar sus opiniones aisladas de nuestro entorno.

2.4. Perspectivas y enfoques que asumen la participación infantil

En la delimitación del camino que pretende llegar al reconocimiento de cómo se configura la participación infantil como campo conceptual en permanente reflexión, es importante distinguir las posturas más representativas que han dado lugar a valiosos aportes en la ruta de agenciar este derecho en todas las esferas de la sociedad.

En primera instancia, en la Convención de los Derechos de los Niños realizada en 1989 por las Naciones Unidas, el reconocimiento del derecho de niños y niñas a participar toma gran fuerza e importancia posicionándolos no sólo en la necesidad de ser protegidos sino también en la capacidad de ser vistos como sujetos de derechos, con potenciales para convertirse en miembros productivos y aceptados por la sociedad, para participar de manera activa en sus procesos de desarrollo en pos de su propio beneficio y el de la comunidad tanto en la planeación como en la toma de decisiones acerca de los sucesos que afectan sus vidas.

En segundo lugar y bajo una postura crítica hacia la Convención de los Derechos de los Niños, Hart R. (2001) hace una clasificación de los artículos presentados por la Convención que estarían implicados en la participación a través de siete enunciados: i) *libertad de expresión* (art. 12 y 13) referida al derecho de expresarse libremente, siendo escuchado y teniéndose en cuenta sus opiniones, con acceso a búsqueda, recepción y difusión de información; ii) *libertad de pensamiento, conciencia y religión* (art. 14) respetando los derechos y deberes de los padres de guiar al niño en el ejercicio de este derecho y del niño a practicarlos con libertad de elección; iii) *libertad de reunión* (art. 15) referido a la libertad de asociarse y reunirse; iv) *acceso a la información* (art. 17) procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales y medios de comunicación, especialmente de materiales que promuevan el bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental, protegiéndolos de toda información perjudicial para éste; v) *apoyo especial para los niños discapacitados* (art. 23) reconociendo que el niño mental o físicamente impedido pueda disfrutar de una participación activa en la comunidad; vi) *educación para la realización personal y la ciudadanía responsable* (art. 29) conviniendo que la educación deberá estar centrada en el desarrollo integral del

niño hasta el máximo de sus posibilidades, inculcando en el respeto por: los derechos humanos, a sus padres, a su cultura y al medio ambiente natural; vii) *juego y participación en la vida cultural y artística* (art. 31) derecho al descanso, al esparcimiento y al juego propio de su edad, participando libremente en la vida cultural, recreativa y artística.

La convención logra un gran avance en la conceptualización de la participación de niños y niñas ya que antes de ésta, la niñez estaba determinada principalmente por el lugar insignificante o invisibilizado que ocupaba dentro de la ciudadanía, tutelados por sus padres que ejercían control sobre sus vidas a raíz su inmadurez correspondiente a esta etapa de preparación para la vida adulta. Ahora pasa a reconocerse sus derechos como disposiciones legales, universales y obligatorias, los cuales le dan carácter de protagonista de su vida, sujeto de derechos, activo dentro de la familia, la comunidad y la sociedad cargado de nuevas formas de distribución y ejercicio de poder.

Lo anterior nos lleva a concluir que la participación se convierte en un factor importante en la medida en que se ofrezcan garantías para el cumplimiento de los Derechos del Niño, logrando resignificar la concepción de niñez en todas las dimensiones de su desarrollo, involucrando a niños y niñas por medio de una participación activa dentro de este proceso. Dichas iniciativas deben no sólo propender por la “protección y cuidado” de los niños y niñas, además debe trascender la atención asistencial, para darle un sentido más integral, que cubra todas y cada una de las necesidades físicas, afectivas, psicológicas, cognitivas, sociales, latentes en la cotidianidad de los niños y niñas, que responda a las exigencias de sus realidades contextuales, tanto locales como globales, abriendo paso para que el país reconozca el papel protagónico y activo que significa esta primera etapa en la vida del ser humano, emprendiendo una tarea no para el futuro, sino para que desde ya los niños y niñas logren ser incluidos y reconocidos como lo que son, sujetos de derechos, ciudadanos comprometidos y críticos con las situaciones que los afecta, es decir, dispuestos a participar.

Entre las iniciativas presentadas por Hart R; está la de la participación es entendida como *“los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.”* El autor afirma que la capacidad de participar está mediada por situaciones que impliquen la interacción y la capacidad de interlocución con otros, es decir, solo se adquiere gradualmente por medio de la práctica. Los adultos tienen el deber de incluir dentro de sus pautas y prácticas de crianza una mayor participación de los niños y las niñas para la creación de una sociedad democrática con mayores oportunidades de igualdad y de derechos para todos. (p.24)

Por lo tanto los adultos o cuidadores deben reconocer el momento de desarrollo por el que está pasando el niño o la niña, ya que existen algunos factores que

afectan la capacidad de participar como son: i) el desarrollo social y emocional debe darse en un ambiente de juego que con el tiempo aumenta su complejidad y la autoestima, afectando la participación de forma exitosa, permitiéndole al niño y la niña hacer las cosas y reconocer la aprobación de otros; ii) El desarrollo de habilidad para identificar distintas perspectivas, la habilidad para participar depende de la capacidad básica para ver la perspectiva de otros, con rasgos diferentes a lo largo de la infancia de acuerdo a su nivel de desarrollo, claro está, variando según su cultura y las características individuales de los niños y niñas.

Según Hart (2001), de los **2-3** años los niños se dan cuenta de los procesos psicológicos de otros (senti-mientos y pensamientos). De los **5-6** años no se diferencian los comportamientos intencionales y no intencionales de los otros. De los **5-9** años es capaz de diferenciar las características físicas y psicológicas de otros. De los **7-12** años toma de perspectivas secuenciales, empieza a salirse de sí mismo y a reflexionar sobre sus interacciones y que otros pueden hacer lo mismo; ponerse en el lugar del otro. De los **10-15** Toma de perspectiva mutua organizarse en grupos democráticos duraderos, coordinan espontáneamente su perspectiva con la de otros. De los **12** en adelante toma de perspectiva social-Simbólica, múltiples perspectivas mutuas pueden formar una perspectiva Generalizada social, legal o moral, en la cual pueden participar todos los individuos; iii) Diferentes oportunidades de participación de niños y niñas, algunos de las oportunidades de socialización dan énfasis especial a la protección y a la dependencia. Mientras los muchachos están en las calles, las niñas son invisibilizadas escondidas en patios y cocinas, aisladas y olvidadas. Por lo tanto deben ser superadas las barreras para su participación en la familia, la escuela y la comunidad, fomentando la participación por igual de niños y niñas; iv) Las variaciones en cuanto a la clase social, es necesario tener en cuenta los patrones de crianza, familias con buenos recursos valoran la independencia y la autonomía. Familias pobres ven la obediencia como camino para tener éxito económico. Este tipo de prácticas dentro de los procesos de socialización dada por lo padres muestran a los niños que deben ser obedientes y eficientes.

Hart, R (1993) hace una categorización de ocho niveles de participación de los jóvenes en proyectos, divididos en dos grandes categorías, *Manipulación y simbolismo*, consideradas como formas de no participación y *Modelos genuinos de participación* reconocidos como grados de participación, representados gráficamente dentro de "*la escalera de la participación*".

Dentro de la *Manipulación y simbolismo* se encuentran en el primer nivel de la escalera la *Manipulación*, en donde los niños no comprenden de qué se trata lo que están realizando, no comprenden sus acciones, son consultados pero no se les retroalimenta, no se comparte el proceso de análisis y no saben qué uso se le dio a sus ideas. El segundo nivel se encuentra la *decoración*, donde los niños participan pero no tienen idea de que se trata, y por lo tanto no tienen ninguna posibilidad de participar en la organización del proyecto. En el tercer nivel se encuentra la *participación simbólica*, allí aparentemente se les da a los niños y

niñas la oportunidad de expresarse, pero no tienen incidencia sus aportes, y tienen poca o ninguna oportunidad de formular sus propias opiniones.

Dentro de los *Modelos genuinos de participación*, en el cuarto nivel de la escalera se encuentran *asignados pero informados*, donde los niños y niñas comprenden las intenciones, saben quién toma las decisiones, tienen un papel significativo, participan voluntariamente y se les informa sobre el problema y sus causas con anterioridad, encontrando la posibilidad de comprender el por qué y decidiendo participar. En el quinto nivel se hallan los *consultados e informados*, los jóvenes trabajan como consultores de los adultos. Los proyectos son dirigidos y diseñados por adultos pero los niños y niñas comprenden el proceso, se les informa sobre los resultados y se le da la posibilidad de analizar los datos e informar sobre ellos.

En el sexto nivel de la escalera están los *iniciados por adultos, decisiones compartidas con los niños*, en donde a partir de un proyecto preestablecido, discuten sus prioridades y debaten los aspectos más críticos y aunque son iniciados por adultos, la toma de decisiones se comparte con los niños. En el séptimo nivel están, los *iniciados y dirigidos por el niño*, cuando las condiciones son favorables a partir de situaciones de juego los niños construyen proyectos complejos.

Y por último se encuentran los *iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos*, donde las iniciativas e intereses de los niños son los generadores de propuestas, con un animador que da vida al potencial de los niños y niñas, comprendiendo sus intereses.

Otra de las propuestas es la presentada por Jaume Trilla y Ana Novella y los procesos participativos de los niños y las niñas, en el cual plantean cuatro tipos de participación. Uno de ellos la *participación simple*, los niños y las niñas toman parte en procesos en los cuales son espectadores o ejecutantes, pero sin que hayan intervenido como sujetos en su preparación ni hayan tomado decisiones concernientes al contenido del proceso o a su desarrollo.

Otro tipo de participación es el de *participación consultiva* en la cual los niños y las niñas no son simples espectadores o ejecutantes, sino que se les solicita su opinión sobre los asuntos que son importantes para ellos. Este tipo de participación alienta a los niños y niñas a "opinar, proponer o valorar y si se facilitan canales para ello.

El siguiente es la *participación proyectiva*, en donde el proyecto es de los niños, de manera tal que los sujetos no se limitan a ser simples usuarios, sino que se convierten en agentes, los niños y niñas emprenden proyectos sin la mediación de los adultos.

Y por último se encuentra la *metaparticipación*, la cual conlleva el reconocimiento de las nuevas formas, mecanismos y espacios de participación que los niños y

niñas van creando en su vida cotidiana. Este tipo de participación aparece ligado a la necesidad que puedan tener los niños y las niñas de hacer reconocer su derecho a la participación. Competencias participativas ligadas a la posibilidad que puedan tener los niños y niñas de confrontar los espacios que dificultan su participación.

Otra de las tendencias en participación infantil la presenta Ángel Gaitán; para él es indispensable formular y reconocer indicadores básicos para evaluarla, refiriéndose a ello como el nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la capacidad de acción para ejercerla.

En cuanto al *nivel de conciencia* se refiere a la capacidad de niñas, niños y adolescentes para entender el derecho a la participación y su habilidad para manejar este entendimiento en las circunstancias que viven. Dentro de éste se encuentran: i) ninguna conciencia, participan obligados o por conveniencia; ii) conciencia intuitiva, reconocen su derecho y lo incluyen en una visión que va más allá de lo local; iii) Conciencia básica, comprenden la relación entre los conocimientos y la práctica de manera crítica y analítica; iv) conciencia profunda, se da una comprensión más amplia, la capacidad de proponer y de integrarse al proyecto de la comunidad.

La capacidad de decisión es la posibilidad de alternativas que indican una proporción del poder que tienen los niños: i) Ninguna opción, las decisiones las toman los adultos; ii) opción única, los niños deciden si están de acuerdo o no a lo que proponen los adultos; iii) opción relativa, se les presentan variantes de una decisión tomada previamente; iv) opciones múltiples, realmente es posible optar por varias posibilidades.

En *la capacidad de acción*, se refiere al conjunto de actividades y proyectos que han sido impulsados por medio de acción impuesta (hacen lo que los adultos dicen), acción conducida (tienen capacidad ejecutiva pero requieren apoyo de los adultos como sugerencias, explicaciones o argumentos), acción negociada (alta capacidad ejecutiva para negociar acciones con otros sectores) y acción de vanguardia (introducen elementos innovadores).

Finalmente la propuesta de Rogoff (1993), permite presentar un enfoque psicológico que aborda la participación infantil observada en contextos naturales y que han sido trabajados desde una orientación socio-cultural; utiliza el concepto de participación guiada para referirse a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en actividades cotidianas para que un niño avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado. “*La participación guiada implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades infantiles. Incluye tanto los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo del niño como la comunicación y las formas implícitas de organización, inmersas en la práctica y actividades rutinarias de la vida cotidiana.*” (p 14-15).

Desde esta perspectiva, es evidente que el niño desde que nace, hace uso de la participación guiada, como reflejo de la actividad sociocultural, mediante la interiorización del pensamiento compartido en función de sus intereses personales; es así, como la participación guiada implica un proceso activo y continuo, inherente a las diversas formas de comunicación, entre el niño y el adulto, cuidador o persona con un nivel mayor de madurez cognitiva.

En este punto de la revisión bibliográfica realizada, es posible evidenciar la importancia de la participación y la necesidad de concebir a la primera infancia dentro de la vida social, política, cultural, económica y medio ambiental, por medio de la participación en diferentes instancias socializadoras, no solo en la familia y la escuela sino también en la comunidad y la ciudad para que desde allí los niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollarse de manera integral, como ciudadanos activos e incidentes de sus propias realidades, de manera que puedan participar aportando ideas e iniciativas, siendo portadores de voces efectivas, construyendo e intercambiando saberes y conocimientos, siendo referentes de consulta y opinión, defendiendo sus ideas y desarrollando su capacidad propositiva y de liderazgo. Todo este trabajo encaminado a lograr que sean visualizados y reconocidos como “sujetos de derechos” asegurando el desarrollo integral como medio de mejorar sus oportunidades de calidad de vida.

Es claro que los procesos de participación tienen una gran incidencia en el desarrollo de los niños y niñas, ya que las relaciones requeridas para asegurar el bienestar y el pleno desarrollo de niños y niñas promueven la formación de un sujeto capaz de ejercer sus derechos y de respetar los de los demás, así mismo, el desarrollo de la primera infancia garantiza la emergencia y el fortalecimiento de las capacidades indispensables para participar en la vida social.

2.5. La familia como ámbito para la promoción de la participación infantil

La familia como contexto de desarrollo se comprende como un sistema dinámico en permanente evolución y cambio, que actúa como ámbito íntimo de la vida en común para el desarrollo de la existencia del individuo, posee identidad propia y evoluciona en un contexto sociocultural, participando de la confluencia de los sistemas psicosocial, biológico y ecológico, con diversidad de formas de existencia. De acuerdo con Garzón (2004), la familia es el contexto relacional fundamental para construir comportamientos y creencias, los espacios familiares son formadores por excelencia. En el ámbito del hogar es posible encauzar y orientar el amplio espectro de valores y actitudes en virtud de los cuales, sus miembros aprenden a pensar y a reaccionar de una manera determinada, llegando a generar modelos de participación, democracia y respeto por el otro, de reconocimiento y garantía de derechos y de actuación interpersonal en relación con normas del medio en el cual la familia se desarrolla, aristas desde las cuales se visualizan las competencias de padres y madres para gestionar el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Más allá de su dimensión social, cultural, biológica y psicológica, la familia es fuente de recursos y posibilidades desde la red que configura para responder a las necesidades afectivas, biológicas, sociales, económicas, educativas, psicológicas y de salud de sus integrantes, pero también, en la paradoja que como grupo humano encierra, cargado de afectos y de intercambios emocionales en la cercanía de sus vínculos, hay riesgos, limitaciones y desbalances. En la intimidad de la familia se construyen tanto los grandes ideales y los afectos del ser humano, como los grandes desamores ejerciéndose la más desproporcionada violencia de la que el hombre pueda dar cuenta.

El establecimiento de vínculos es uno de los elementos constituyentes de los seres humanos, dándose esa característica más directamente en el ámbito familiar, puesto que como lo plantea Bowlby (1969) estos vínculos hacen parte de las relaciones de afecto establecidas entre unos y otros ya sea por compartir eventos significativos o no diariamente, por el apego emocional entre ellos la intimidad que caracterizan las interacciones que se dan allí, en las cuales no solo se generan espacios, herramientas y estrategias para la supervivencia sino también se da respuesta a las demandas de afectos de todos sus integrantes posibilitando *“la labor socializante de la familia en lo que respecta a la construcción de los valores, normas y creencias que le permiten al niño y a la niña el desarrollo integral en la sociedad”*. (p.76).

Los niños y niñas por tanto, demandan crecer en ambientes donde la creación de lazos afectivos y la oportunidad de relacionarse y comunicarse con los que lo rodean, les permita comenzar a configurar relaciones basadas en el respeto por sus derechos. Hernández (1997), permite visualizar cómo *“Las emociones se actúan inicialmente en la familia, porque en principio éste es el medio más seguro para practicar la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo, el amor, etc., en la medida en que ella proporcione un ambiente protector e íntimo, basado en el afecto incondicional entre sus miembros.”*(p16). En este sentido las relaciones familiares requieren de reglas que estipulen respeto, firmeza, claridad, calidez y estímulo como componentes básicos de los vínculos afectivos en la convivencia, con lo cual se favorece, desde el ejercicio del rol de los miembros de la familia, la construcción de la identidad del niño y la capacidad de actuar, autónoma y responsablemente dentro de la cultura.

Los rituales que se dan al interior de la familia que tienen el objetivo de proteger, acoger y cuidar a sus miembros dan forma a la preservación y cohabitación entre sus integrantes, estableciéndose reglas y límites para el respeto de la diferencia y la intimidad.

Las concepciones contemporáneas de familia y su constitución dan cuenta de ésta como el espacio donde se establecen vínculos en base a relaciones de consanguinidad ó empatía e interés entre unos y otros de los miembros, pero que

para todos significa el núcleo básico de convivencia, marcando de manera definitiva los sentidos de ser “familia” para los niños y las niñas.

El impacto de la separación entre el mundo de la madre y el del hijo, ocasionado por la incorporación de la mujer al sector productivo, fue tal vez el principal motivo para la creación de diferentes instancias mediadoras entre el Estado y la familia: educativas, religiosas, recreativas, organizaciones de bienestar social, etc.

Al incorporarse estas instancias, en la cotidianidad del ámbito familiar y por ende de los procesos de socialización primaria de los niños y las niñas, permite matizar el rol asignado únicamente a los padres como cuidadores y abrir el espectro del mismo a otros adultos significativos para el niño (educadores, familiares, parientes, etc.), los que de igual forma están involucrados en su atención, cuidado y desarrollo.

En nuestra cultura, la crianza de los niños y las niñas, puede referirse a distintos aspectos: la nutrición, el cuidado, la educación o el acompañamiento a las niñas y niños en su proceso de crecimiento y desarrollo integral, de acuerdo con las necesidades y demandas correspondientes a su etapa del ciclo de vida. Por ejemplo, los sistemas de crianza tradicionales conjugan el ejercicio de tiempo completo de la madre, que incluye no sólo la enseñanza de patrones de comportamiento social, sino el cuidado de la salud, higiene, alimentación y estimulación.

La comprensión del concepto de prácticas de crianza está directamente relacionada con el sentido dado a los procesos de socialización y de desarrollo humano. De acuerdo con R. Myers (1994), en el proceso de socialización concurren toda una serie de contenidos y estrategias, susceptibles de categorizarse en: creencias (valores, mitos, prejuicios), pautas (patrones, normas, costumbres) y prácticas (acciones), desde las cuales los grupos humanos determinan las formas de desarrollarse y las expectativas frente a su propio desarrollo.

Las prácticas de crianza están traspasadas por la cultura y determinan en gran parte las expectativas frente al nacimiento y en si mismo en todo el tipo de comportamientos de los cuidadores que rodea al niño y su infancia. La crianza se configura en prácticas que están arraigadas en patrones culturales, que han sido construidos por una serie de concepciones relacionados directamente con un “*deber hacer*”, que afectan el estilo, las formas de cuidado del niño.

Los patrones de crianza de una cultura son las pautas de los estilos y tipos de cuidado, legítimamente aceptados como una manera de asegurar la supervivencia y desarrollo del grupo o cultura, así como la del niño. Sin embargo, aunque exista un “*deber ser*” en la crianza, son finalmente los cuidadores quienes consideran asumirlos o no. Las creencias, por su parte, responden a la pregunta del **¿Por qué se debería proceder y actuar a tal o cual manera?**, son las forma en como

se puede comprender, el uso de prácticas particulares de crianza, develando el tipo de tradiciones, mitos e incluso sistemas religiosos que subyacen en la cultura.

“En algunos casos las creencias evolucionan al cambiar las necesidades de los contextos particulares, mas en otros casos, las creencias restringen las habilidades de los grupos para responder a condiciones cambiantes” (Universidad del Valle: 2005).

Las prácticas de crianza constituyen entonces el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños, del grupo. Las prácticas de crianza obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, y al igual que éstas, (las creencias y las pautas) tienen un carácter orientativo del desarrollo. Asuntos como el desarrollo infantil y la crianza deben ubicarse en su escenario natural que son los procesos de socialización cuyo escenario fundamental es la vida cotidiana; en este sentido, la investigación sobre la crianza infantil debe aproximarse a la experiencia de vida cotidiana de los sujetos.

En este sentido, las pautas y prácticas de crianza orientadas para formar para la participación infantil, reconocen la diferencia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde “la mas temprana edad” desarrollando en los niños y niñas la capacidad de ser interlocutor con el medio que lo afecta directamente, expresar sus opiniones, sus gustos y desagrados, elaborar un discurso propio, no sólo por medio del uso de la palabra como resultado de su dominancia sobre el lenguaje oral, sino también a través de otras manifestaciones expresivas.

Para que los más pequeños puedan participar también es esencial que los adultos reconozcan en los niños y niñas las capacidades que tienen para hacerlo según su momento del desarrollo (físico, cognitivo, afectivo y comunicativo) en una atmósfera de respeto y reconocimiento mutuo, como un proceso madurativo, en construcción, en desarrollo, cuyos indicadores se establecen dependiendo del momento de desarrollo en contextos y situaciones en donde se pueda evaluar la capacidad del niño para interactuar y en ese contexto participar.

Igualmente es necesario reconocer las limitaciones generadas por la atención brindada en el ámbito familiar, localizándose prioritariamente en muchas ocasiones en la realización de prácticas de crianza que prevalecen la satisfacción de necesidades básicas de supervivencia como la alimentación, la salud, la higiene y el abrigo, desconociendo la posibilidad que niños y niñas sean estimulados adecuadamente y a tiempo en actividades además de las anteriores, en eventos de carácter social, que les permitan constituirse como sujetos activos, protagonistas de su proceso de desarrollo, a partir de la interacción con los otros adultos y pares significativos de su entorno.

Para comprender integralmente las prácticas de crianza es imprescindible tener en cuenta que estas constituyen un conjunto de acciones encadenadas, que cuentan con un inicio y que se van desarrollando conforme pasa el tiempo. No se trata de comportamientos repetitivos, las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social.

Si bien es cierto que las prácticas de crianza experimentan procesos de transformación, también es importante definir aun más el concepto de crianza, de manera que desde su claridad conceptual se puedan interpretar con mayor eficacia los procesos de cambio y de transformación social que este concepto aplica en la dinámica familiar.

Siguiendo los planteamientos de Myers(1994), las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, *“... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea”* (p, 54).

Respecto a la pauta, ésta tiene que ver con **“el deber ser”** que dirige las acciones de los padres, esto es, con el orden normativo que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños. *“Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar, por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo”* (Myers: 1994), (p.60).

Este **“deber ser”**, está regulado de igual forma por unas creencias (valoraciones, imaginarios, conceptos y representaciones) que han sido condensadas y cargadas de significado, como producto de un legado cultural transgeneracional y una negociación de saberes legitimados por un grupo o comunidad; es decir, se refieren a las explicaciones del que dan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos, el **“Por que”** hacen lo que hacen con sus hijos. *“Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder, la cual se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad”*.(p 62)

Por lo tanto es de vital importancia comprender las concepciones que han construido los adultos (padres, cuidadores) frente a la participación y sus implicaciones en el desarrollo integral de niños y niñas, evidenciando los supuestos que respaldan sus prácticas para brindar elementos que ayuden a transformar esas pautas de crianza, en posibilidades para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas.

2.6 Crianza y desarrollo comunicativo

Los niños y las niñas al estar inmersos en un medio sociocultural, establecen interacciones desde las cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir construir los significados. De esta manera las interacciones comunicativas se constituyen en proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante diversas formas de uso del lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca.

Para Bruner (2001) las convecciones del lenguaje (forma y significado) se usan privilegiadamente en contextos de socialización más próximos a la familia. Es la familia por tanto, una especie de fuerzas social que influye decisivamente en el desarrollo del lenguaje y formas de manifestación expresiva de los niños y las niñas, posibilitándoles la entrada a la cultura. En este tipo de acción social de la familia en la vida del niño, él aprende a reconocer los roles de los agentes que intervienen en la interacción y su acción protagónica en la misma.

El planteamiento de las formas de interacción comunicativa además de constituirse en una unidad de análisis para comprender la relación entre lenguaje y pensamiento, es un soporte teórico fundamental para reconocer el lenguaje como actividad, en tanto es un sistema formal, significativo y actuativo, que le posibilita cumplir unas funciones determinadas en un contexto particular.

Es así como el lenguaje, entendido como una actividad recíproca e interactiva, surge de una necesidad y de las posibilidades de los agentes para responder a ella y las disposiciones del ambiente para llevarse a cabo; permitiéndole a los sujetos, como lo plantea Baena (1996), no solamente establecer una comunicación con el mundo, sino también la transformación y recreación de la realidad natural y social. En este sentido, se constituye en el principal medio de interacción entre las díadas, de expresión de sus intereses, sentimientos, sueños y de representación del mundo a través de la significación. Se entiende la significación como el proceso de construcción de sentido que madre-adulto y niño realiza sobre la realidad natural y social en la que se encuentran inmersos y sobre el mundo de relaciones que se establece con los otros. De esta manera, la significación para Baena, es considerada como la función esencial del lenguaje.

La crianza por tanto, al ser una cadena articulada de actividades, operacionalizadas en prácticas cotidianas frente al cuidado y el desarrollo del niño y la niña, tiene como componentes acciones y operaciones que le dan su carácter intencional y posibilitan su realización. Así, cuando la madre-adulto cuidador realiza una práctica conjunta con el niño o la niña (bañar, alimentar, dormir y jugar) desarrolla una serie de acciones en las cuales se ponen en juego conocimientos pragmáticos y pautas fundadas, que permiten producir actos de significado acorde con una intención y respondiendo al motivo que lo impulsó.

Así mismo, el desarrollo de estas acciones requiere de operaciones comunicativas de expresión, lectura de señales, significación, interpretación y elaboración de códigos, entre otras. Estas operaciones se articulan con operaciones lingüísticas que permitan, por ejemplo, dar coherencia y cohesión a las manifestaciones expresivas del niño y la niña, con las significaciones elaboradas por la madre-cuidador y viceversa; y operaciones socioculturales que posibilitan convertir en textos la interacciones para ser comprendidas e internalizadas en un escenario real de contexto y la situación particular en que se desarrollan.

La apropiación, entonces de una actividad comunicativa requiere de su utilización en situaciones concretas, con un objetivo determinado y en unas condiciones particulares, lo cual supone una reflexión sobre las acciones y operaciones que implican.

Es evidente que en la teoría sociocultural propuesta por (Vigotsky: 2000) entre los signos, el lenguaje es determinante ya que tiene un lugar fundamental en el acceso a la cultura (reciprocidad entre individuo y la sociedad) y en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, ya que por medio de este, se entra en contacto con el contexto cultural y de manera progresiva va empleando y apropiándose del sistema lingüístico, usándolo con fines comunicativos sociales para incidir y comprender la realidad y luego para influir en sí mismo, de manera que el lenguaje se convierte en el mediador entre pensamiento y acción.

Así, el niño recurre al lenguaje como instrumento, en un primer momento como lenguaje social de manera que le posibilita incidir sobre las interacciones con los agentes significativos, progresivamente el lenguaje egocéntrico, surge en con fines intelectuales (hablando a solas o pensando en voz alta), que promueve el desarrollo de acciones complejas y la regulación de las actividades cognitivas. Ayudándolo a controlar y optimizar su acción sobre los objetos y las ideas.

El lenguaje como función psicológica superior, es considerado no solo como una simple copia de las relaciones sociales, para lo cual Vigotsky sostiene que "cualquier función psicológica aparece dos veces en dos dimensiones distintas" (Hernández, 1998). En un primer momento en el plano interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico.

En esta dinámica se realiza un proceso de internalización progresiva, de manera que se reconstruye, es decir se producen cambios estructurales y funcionales en el pensamiento a partir de la realidad externa. Estas transformaciones, Hernández (1998) las retoma como los llamados procesos de internalización en los cuales: i) una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, ii) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y mas tarde a nivel individual, primero entre personas y luego en el interior del propio niño, iii) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es resultado de una

prolongada serie de sucesos evolutivos, la internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes, concretando la reorganización de una función psicológica desde el plano interpsicológico al plano intrapsicológico.

De esta manera, es importante esclarecer la forma cómo la comunicación y el desarrollo del lenguaje, permean significativamente las practicas de crianza y de la misma manera cómo el reconocimiento que pueda hacer la madre-adulto hacia esas formas expresivas, podrá generar ambientes más ricos para la promoción de sus derechos, y en especial lo que interesa a esta investigación, el agenciamiento de la participación en su primera infancia.

2.6.1 La Comunicación Prelingüística

El dominio sociocultural de la comunicación, permite reconocer dos momentos fundamentales en su apropiación, la comunicación prelingüística y la comunicación lingüística; procesos en los cuales la interacción diádica inicialmente juega un papel fundamental y es la que se encarga de abrir caminos para la ampliación de las interacciones con otros agentes significativos en la crianza.

De acuerdo con Bruner (1995), en los primeros meses de vida, en los recursos gestuales del bebé, se aprecia cómo el niño comienza a desarrollar potencialmente nociones de significado e intencionalidad cuando los sonidos que emite, los movimientos y gestos que realiza, representan cosas particulares que poseen una intencionalidad comunicativa y emiten una señal, en busca de la participación de su madre-cuidador en la interacción. En su tesis sobre la intencionalidad comunicativa de las gesticulaciones del bebé, Bruner afirma que la capacidad del niño, desde su nacimiento, para realizar los distintos actos intencionales, es posible en la medida en que el niño tiene la oportunidad de observar el resultado de estos mismos; es decir que pueda significar la capacidad de respuesta y lectura a sus señales y la reciprocidad de estos actos.

Lo anterior, lleva a considerar que existe en la etapa neonatal la predisposición a incorporarse a rutinas de intercambio social que le posibilitan desde los primeros días de vida, ser un aprendiz activo del lenguaje y darle a su madre la posibilidades de que aprenda y signifique de igual manera sus formas expresivas como códigos que marcan y distinguen la tipicidad de la interacción.

No obstante, el niño y la niña, más que una predisposición a la cultura, también requieren la ayuda y la interacción con los adultos que configuran su entorno y ámbito familiar, puesto que el lenguaje y por ende los actos de comunicación como lo afirma Bruner, se adquieren utilizándolos, no en el papel de simple observador o receptor.

También se ha podido establecer, que determinadas funciones o intenciones comunicativas son empleadas por el niño antes de que él pueda dominar el lenguaje formal. Así, las habilidades de indicar y pedir, hacen suponer unas competencias comunicativas generales, bien asentadas y una motivación por parte del niño para aprender el lenguaje, como se evidencia en la atención conjunta sobre una misma tarea, en la adopción de turnos y en el intercambio mutuo.

Lo anterior, lleva a concluir que si bien el niño posee una predisposición biológica, un mecanismo para la adquisición de ciertos componentes del lenguaje, éste no obra por sí sólo si no tiene la ayuda del medio social. Es debido al papel que juegan los adultos en el desarrollo lingüístico del niño que Bruner planteó la existencia de un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS). Si para el desarrollo del lenguaje, es necesario que exista un dispositivo por parte del niño, también es importante el componente sociocultural que soporte y ayude a ese desarrollo.

De esta manera, se puede afirmar que la adquisición del lenguaje es...“un sutil proceso en el que los adultos organizan de modo artificial el mundo, para que el niño pueda desenvolverse bien culturalmente, participando de cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de los otros.” (Bruner, 2001. p185)

En este sentido, Bruner en su investigación sobre la relación comunicativa que se establece entre la madre y el niño, hace ver la relevancia de que el bebé desde su nacimiento, está inmerso en un medio sociocultural que le posibilita establecer una interacción que va a ser fundamental tanto para su desarrollo lingüístico como físico, emocional, y cognitivo. Es a partir de estas interacciones que aprende los marcos de referencia desde los cuales se configura el modo de representar la realidad, interpretar las experiencias, es decir de co-construir los significados.

Esta acción recíproca que favorece el lenguaje prelingüístico se configura a través de posturas corporales por parte del niño como la sincronización de movimientos a los segmentos del habla materna o el ponerse alerta al escuchar la voz humana, así como también, a través de la sonrisa, el llanto, los gestos y posteriormente con el balbuceo y el laleo. Bruner descubre que estas estrategias del niño para regular la acción conjunta con el adulto, le permiten la adquisición de una competencia pragmática que precede a la competencia lingüística. Aquí se expresa un punto fundamental de su teoría, cual es el que la acción sobre los demás no se organiza a partir de presiones internas sino de determinantes externos mediatizados por el adulto.

Así pues, se evidencia cómo distintos elementos y agentes constituyen las interacciones comunicativas en las cuales no solamente se destacan los aspectos lingüísticos y gramaticales, sino también otros como los biológicos, sociales, y cognitivos, los cuales es imprescindible esclarecer en el siguiente apartado.

Se puede apreciar entonces, cómo durante los primeros meses de vida el bebé y la madre (díada) crean un microcosmos es decir, una estructura de acción recíproca en donde la madre es la intermediaria en su comunicación con el mundo. Una y otro se llaman a actuar conjuntamente; la madre, como participante conversacional, interpreta y otorga sentido a los requerimientos de su hijo implicándolo de manera activa en el intercambio. Así, el niño intuye las premisas del lenguaje y recoge material instructivo para su uso, tales como: la forma de realizar sus intenciones comunicativas (rutinas de alternancia de turnos, intercambio de papeles) y maneras de referir y significar (reglas pragmáticas y convenciones sociales).

Esta acción recíproca que favorece el lenguaje prelingüístico se configura a través de posturas corporales por parte del niño como la sincronización de movimientos a los segmentos del habla materna o el ponerse alerta al escuchar la voz humana, así como también, a través de la sonrisa, el llanto, los gestos y posteriormente con el balbuceo y el laleo. Bruner descubre que estas precoces estrategias del niño para regular la acción conjunta con el adulto, le permiten la adquisición de una competencia pragmática que precede a la competencia lingüística. Aquí se expresa un punto fundamental de su teoría, cual es el que la acción sobre los demás no se organiza a partir de presiones internas sino de determinantes externos mediatizados por el adulto.

En este sentido, a la predisposición del niño se corresponde una actitud del adulto quien intenta comunicarse con el bebé de una forma especial, para lo cual utiliza un lenguaje que posee ciertas características de simplificación que tratan de ajustarse a los niveles del desarrollo lingüístico infantil. El "*lenguaje bebé*" o "*habla de estilo materno*", se caracteriza por oraciones cortas centradas en el aquí y en el ahora, por su repetitividad, su pronunciación lenta y rítmica con entonaciones y acentuaciones muy marcadas acompañadas frecuentemente, de gestos y vocalización exagerada. (Ibid) Este lenguaje está bien formado y es significativo, lo cual le permite al niño extraer la estructura, formular principios generales del lenguaje, constituyéndose así en una de las primeras formas de ayuda que recibe el niño en el desarrollo del lenguaje.

Esta ayuda es espontánea, dado que las modificaciones que realizan los adultos a su habla son intentos de comunicación con los pequeños para comprender y ser comprendidos, para mantener la atención centrada en una misma tarea (Brown, 1977) y no la intención de una enseñanza explícita sobre el uso del lenguaje.

De esta manera, las interacciones que establece el adulto en las rutinas, en los juegos con el niño, se van dando a través de los *formatos* o estructuras de atención conjunta y acción recíproca, en las que la madre o adulto cuidador ajusta su actuación lingüística a las capacidades y aptitudes del bebé para facilitarle el aprendizaje del lenguaje. Estos formatos regulan la interacción comunicativa

antes de que comience el habla propiamente dicha, es así como la madre o los adultos, con quienes interactúa el niño y se comunica durante su primer año de vida, enseñan las convenciones sociales y del lenguaje, que le van a posibilitar, antes de hablar, relacionarse con el mundo físico y fundamentalmente social. (Bruner, 1990).

La apropiación del lenguaje, implica el juego de palabras y sonidos propios del balbuceo, mediante el cual se crean las bases para producir los fonemas de su lengua, el balbuceo revela el deseo del niño de comunicarse puesto que ante la presencia e interlocución del adulto, él intensifica la emisión de sonidos, varía el tono y presta atención a las reacciones de éste.

El balbuceo entonces, conlleva un control creciente del punto de articulación de los sonidos, y en este sentido está relacionado con el posterior desarrollo del habla de forma completa, el Feed Back auditivo obtenido a través de sus propios oídos y de las respuestas del adulto le permiten ir avanzando progresivamente en sus producciones. Simultáneamente al balbuceo, con el gesto y el movimiento, el niño significa simbólicamente y estas acciones tienen un marcado carácter social y funcional, "Social, porque es una acción dirigida a alguien, lo cual expresa un grado de conciencia acerca de la existencia del otro; funcional, porque el niño advierte la finalidad de la acción y la concibe como formando parte de un todo estructurado". Jaimes y Rodríguez (1996).

En este proceso, el adulto cumple un papel fundamental en la medida en que es él quien interpreta y da significación a las acciones del niño, permitiéndole establecer relaciones entre éstas y las respuestas del adulto. De igual forma, es el adulto quien le enseña los modos de acción con los objetos de su cultura, mediante la manipulación, exploración y uso de los mismos en interacción con los otros. De esta manera, el niño asimila el modo de manejarlas y las semejanzas de uso, lo que le permite hacer generalizaciones de la experiencia y la construcción de significados. Es decir, el niño toma conciencia de la realidad, a través de las acciones que ejecuta sobre los objetos que le rodean en su entorno inmediato.

El paso del balbuceo a la primera palabra requiere un largo periodo, tiempo durante el cual la pareja madre-niño está inmersa no sólo en juegos sino en procedimientos para realizar funciones lingüísticas básicas como indicar y pedir. En un primer momento el niño realiza una petición de objetos cercanos, visibles señalándolos con el dedo, hace uso de la entonación para un nominal apropiado, dirige su atención hacia objetos no visibles indicando su dirección e incluso su lugar (función deíctica) hasta llegar a la solicitud de ayuda para llevar a cabo acciones a través del empleo de formas intra lingüísticas que Peirce denomina metapragmática.

Posteriormente, la madre le exige que verbalice y le ayuda como organizador lingüístico. La madre le dice: dime primero qué quieres, ayudándole a plantear su intención en la petición. El niño responde a esta exigencia con tres palabras

claves: mamá, como agente; la acción requerida y el objeto deseado. A cada nueva oportunidad la madre incluye o añade nominales e incluso pronominales a los procedimientos indicadores que el niño está empleando para utilizarlos en el discurso posterior.

En síntesis, los formatos proporcionan en el discurso el microcosmos necesario para que el niño pueda señalar intenciones, actuar indicadoramente y luego intralingüísticamente, todo ello en el marco de las interacciones cuyas propiedades pueden proyectarse fácilmente en las funciones y formas del lenguaje. En un principio, el formato está bajo el control del adulto, luego éstos se hacen cada vez más simétricos y el niño puede iniciarlos también.

En este sentido, es importante reconocer que el niño no adquiere las reglas gramaticales en el vacío sino que, antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación con el mundo, especialmente con el mundo social.

2.6.2 La comunicación lingüística y el desarrollo de la oralidad

Las primeras palabras que emite el niño, están estrechamente ligadas al gesto y su significación depende de la situación práctica de las acciones, de los gestos indicativos y de la entonación. Según Luria (1995) esto constituye el carácter *simpráxico* del lenguaje.

La comprensión del significado de la palabra en esta etapa, está relacionada con factores no verbales (posición del cuerpo, gestos, la persona quien pronuncia y su tono de voz) los cuales, de manera gradual el niño va dejando hasta que el significado de la palabra logra cierta independencia de estos factores. El elemento sociocultural es fundamental en dicho proceso, pues como se expresó anteriormente, es gracias a la interacción con los "otros", básicamente con la madre, que el niño aprende los marcos de referencia para co-construir significados y negociarlos, proceso que es anterior al aprendizaje de la estructura sintáctica.

Por consiguiente, el dominio progresivo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo psicológico del infante y son a su vez interdependientes del medio social y cultural en el que el niño se desenvuelve, por cuanto la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan.

Entender la interdependencia del lenguaje y la cultura, implica reconocer que "aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad." (Bruner, 2.000:21) En otras palabras, la mayor parte de nuestros encuentros con el mundo no son directos, sino producto de la negociación de significados con la cultura humana, la cual a su vez es creada y recreada, según es interpretada y renegociada por sus miembros.

Por tanto, nada está libre de cultura, pero tampoco los pensamientos o sentimientos de los individuos son un simple espejo de ella. Es la interacción entre los miembros de una cultura lo que le concede a los significados un carácter comunal y una riqueza particular que se expresa en una forma particular de pensar, sentir y de vivir, lo cual solo es posible gracias a la coordinación de puntos de vista con los otros.

Es decir, que el uso del lenguaje por parte del niño está inmerso en ese mundo de significaciones culturales, que le exigen habilidad para comprender la perspectiva de los otros, lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas. “Con ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística” (Bruner: 1990)

Se puede reconocer además que en la etapa lingüística, el niño comienza a usar activamente los signos a fin de influir en otras personas y obrar sobre los que se hallan a su alrededor. La palabra, como signo provisto de significado socialmente compartido, es el signo más útil en el intento del niño por dominar su entorno. Así, los procesos básicos se transforman fundamentalmente en función del uso que el niño hace del habla como instrumento para planificar y guiar su actividad. El habla que media la interacción social es empleada como mediadora de la actividad cognitiva.

Inicialmente el niño emplea el habla para rotular distintos aspectos de su entorno y describir su actividad en curso. Poco a poco la relación temporal de esa habla comienza a cambiar con respecto a la actividad en curso, deja de acompañarla para precederla y asume una función de planificación y guía.

Así, en el desarrollo de una tarea cognitiva los niños empiezan a hablar fundamentalmente cuando se enfrentan con algún obstáculo o dificultad. Al presentársele alguna dificultad, el niño intenta inicialmente resolver el problema con una actividad práctica. Si con ésta no logra resolverlo, el niño transfiere sus esfuerzos a la esfera verbal. El habla del niño empieza por describir la situación y por señalar las dificultades; después desemboca gradualmente en la planificación de un posible curso de acción. Las funciones de planificación, guía y regulación que el habla adquiere derivan de un diálogo social, sin ser el reflejo o copia de la guía verbal del adulto.

Posteriormente el lenguaje precede a la acción, cumpliendo una función planificadora (lenguaje interior) y a medida que el niño acumula experiencia pasa de la planificación verbal a la solución de tareas concretas en el plano del razonamiento verbal.

Vigotsky resalta, cómo el uso del habla trae tres consecuencias importantes para el desarrollo cognitivo. En primer lugar, las operaciones cognitivas del niño cobran flexibilidad, libertad e independencia, pudiendo así aportar a la solución de un problema elementos que no están presentes inmediatamente. El niño empieza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos sino a través de su habla.

En segundo lugar, a través del uso del habla, las acciones del niño se vuelven menos impulsivas, permitiéndole obrar de manera reflexiva según un plan. Y en tercer lugar, el habla hace posible un dominio creciente de la propia conducta del niño.

En relación con este último aspecto, Vigotsky (citado por Moll, 1.990) señala que es la actividad simbólica del niño, específicamente el uso que el niño hace del lenguaje en el habla interior, lo que origina un nuevo nivel de organización de su conducta. En este mismo sentido, Luria (1982) afirma que la capacidad de autorregulación de la conducta se logra con la internalización del habla externa, haciendo de ella el habla interior.

2.6.3 La Comunicación lingüística discursiva

Esta dimensión del lenguaje se enfatiza en la pragmaticidad y uso del lenguaje en las interacciones comunicativas entendiendo esta como la capacidad que tiene el sujeto para analizar y producir discursos de tal manera que en el proceso de aprendizaje de niños y niñas accedan a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía, y apropiación gradual de modelos de organización de los textos; lo que les permitirá descubrir no sólo las formas de construir, sino también de conocer y procesar la información eficazmente, desarrollando principios básicos de adquisición y generación de conocimientos, análisis y construcción de discursos/ textos.

Se puede reconocer entonces que en la etapa lingüística, el lenguaje que inicialmente se usó para pedir ayuda o nominar la realidad ahora también se utiliza para regular su comportamiento, analizar una situación y solucionar problemas. Es así como investigaciones realizadas por Tough (1996) demuestran que los niños entre los tres y seis años utilizan el lenguaje como un medio a través del cual expresan su pensamiento, y de esta manera construyen diferentes tipos de significados y descubren además lo que pueden hacer con el lenguaje.

Los niños en este grupo de edad usan el lenguaje para autoafirmarse y justificar sus propias acciones, por ello a través del lenguaje refieren sus necesidades y deseos, protegen su yo y sus intereses, justifican su comportamiento, critican y amenazan a otros. De esta forma es importante retomar, las reflexiones realizadas por Bruner (2002) en torno a cómo aprenden los niños a dar sentido, especialmente sentido narrativo al mundo que los rodea y cómo captan el significado de las acciones (o de los contextos) de tal manera que les sirva de

ayuda para llegar a dominar el léxico y la gramática correspondientes a esas situaciones.

Bruner, considera que la sutileza y complejidad de la reglas sintácticas sólo, pueden aprenderse instrumentalmente, es decir como instrumentos con los que llevar a cabo ciertos objetivos y funciones operativas, a lo cual formula la presencia de una sensibilidad del niño al contexto, surgida a partir de las predisposiciones a los significados culturales relevantes. Predisposición caracterizada como una forma de representación mental, maleable, pero innata, que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de los otros seres humanos y con determinados contextos sociales en los que se interactúa, lo cual equivale a afirmar que venimos al mundo equipados con una forma primitiva de psicología popular, antes de que se pueda expresar o comprender estas mismas cuestiones mediante el lenguaje.

Los niños también llegan a entender, en la praxis, la narrativa cotidiana no sólo como una forma de contar sino como una forma de retórica. Cuando tienen tres o cuatro años, los niños aprenden a usar sus narraciones para halagar, engañar, justificar, acusar, obtener lo que pretenden. A menudo son capaces de interpretar para sus padres el significado y las intenciones de un hermano menor que trata de hacerse entender. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto cuenta lo que hace, lo que ha hecho y lo que va a hacer. Aprende muchas formas útiles de interpretación y, gracias a ello, desarrolla una empatía más penetrante, ya que renegocia el significado de modo coherente con lo que creen quienes están a su alrededor, o dentro de los límites del mundo simbólico que ha adquirido mediante el lenguaje. Y así entra en la cultura humana.

En este sentido, la cultura es un proceso de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros, lo que conlleva a entender la cultura como un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas y especificaciones de la acción.

En consecuencia, iniciar a los niños en la cultura implica que la educación siga un espíritu de foro, de negociación y recreación de significados, por el cual se interpretan hechos y se hace agente de elaboración del conocimiento a la vez que receptor de su transmisión. El niño debe hacer suyo su propio conocimiento, pero además debe realizar esta apropiación en una comunidad que comparte su sentido de pertenecer a una cultura.

Desde esta concepción de la creación cultural del significado, éste se asume como un sistema que se ocupa no sólo del sentido y de la referencia, sino también de las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la realidad.

Bruner, considera el método de la negociación y la renegociación de significados, mediante la interpretación narrativa, como un logro del desarrollo humano, el cual se ve ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos que suponen la técnicas interpretativas: los mitos, las tipologías de los dramas humanos y, también, sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes. Una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en la cultura.

La narrativa como estrategia discursiva entonces, “proporciona en el niño el placer de ser escuchado y la confianza en el poder de la palabra y se convierte en un excelente medio para construir en el niño la imagen de sí mismo como locutor del otro, como interlocutor y de la situación como referente del discurso”. (Jaimes y Rodríguez,1996:77)

De esta manera se visualiza cómo el dominio progresivo del uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general y más específicamente en el desarrollo cognitivo y social del infante.

Sin embargo, dicho dominio del lenguaje es más efectivo si, además de la narrativa, se promueve el desarrollo de otras estrategias discursivas como la explicación, el diálogo y la argumentación en la búsqueda por la resignificación de realidades a partir del lenguaje.

Estas estrategias favorecen el desarrollo discursivo de forma simultánea con el pensamiento crítico y reflexivo al problematizar una realidad y buscar las aclaraciones y razones necesarias en la construcción de sentido que lleven a dinámicas de negociación y acuerdo, como es el caso de las estrategias explicativas y argumentativas. También al promover la intersubjetividad, al reconocer las intencionalidades del “otro”, la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la vivencia de principios básicos de convivencia como son la alteridad, la mutualidad, enmarcados en relaciones cooperativas que favorezcan la interiorización de normas y condiciones de la vida social y las redes comunicativas necesarias para objetivar realidades comunes.

En consecuencia, el desarrollo de estas estrategias implica la necesidad de ubicar las intenciones de la comunicación y construir unos propósitos comunicativos compartidos, así como hacer conciencia del papel de la escucha en torno a la secuencia y coherencia temática en relación con los procesos dialógicos.

Por otra parte, el carácter cooperativo, es aquí un factor central, en tanto es considerado condición importante para el diálogo, ya que “no toda secuencia de intervenciones en la red comunicativa puede considerarse como un diálogo. Se requiere la presencia de dos interlocutores (reales o imaginarios) que construyan,

de manera cooperativa, la interacción, lo cual no significa que tengan que estar de acuerdo ya que el diálogo también sirve para explicar el conflicto”. (Jaimes y Rodríguez, 1996:77).

Así, a través del uso de estas estrategias discursivas, el niño aprende a establecer secuencias, relaciones lógicas entre eventos, aprende a ligar el discurso propio con el del “otro”, a convencer, a compartir con “otros” y obviamente aprende a llegar a acuerdos.

En igual forma cabe considerar que su uso integral, a través de estrategias didácticas como los juegos o el trabajo de proyectos, promueve el desarrollo del lenguaje desde la concepción de sistema de representación, al trabajar implícitamente los aspectos formales, significativos y actuativos de la lengua, así como las funciones recreativa o estética, cognitiva e interactiva, ya que por ejemplo, a través de la narrativa los niños pueden crear relatos imaginados que abren paso a la combinación de la realidad y la ficción.

En este sentido, es importante aclarar que si bien las estrategias discursivas se desarrollan cotidianamente de forma implícita, esto no implica que el adulto no tenga total conocimiento sobre los procesos que se están promoviendo, es decir, él si debe saber qué se busca a nivel comunicativo con las propuestas que se llevan a cabo, debe ser consciente y reflexivo frente a las propuestas lúdicas y pedagógicas en torno al desarrollo del lenguaje y la cognición.

2.6.4 La Comunicación no verbal: considera la proximidad espacial, como criterio que hace referencia a la dimensión o el espacio que se deja entre los interlocutores, según el vínculo, el apego y la familiaridad de los oyentes, por ejemplo: los roces, las caricias, la prensión fuerte, entre otros. En la primera infancia, el contacto corporal es el medio principal con que el niño pequeño se comunica con su entorno, solo al aumentar la edad se suman otras modalidades de comunicación (auditivas y visuales).

El estudio de la comunicación ha evolucionado, ya no solo se concibe desde lo lingüístico sino también desde una perspectiva más holística, es decir desde todas sus manifestaciones. El discurso hablado, lo lingüístico (vocal , articulado) no se considera aislado de una actividad no lingüística como los gestos, las miradas, la posición del cuerpo, la proximidad y otras.

Como resultado de una rigurosa investigación sobre el lenguaje y su papel en la comunicación, Pérez (2001), establece una distinción entre los lenguajes lingüísticos y los no lingüísticos o para verbales.

Entre las cualidades no verbales se consideran el timbre de la voz, el volumen, la entonación, la risa, duración silábica, entre otros; aspectos que son lingüísticos pero no verbales o lo que se ha denominado como paralingüísticos. A su vez lo no

lingüístico comprende un conjunto de signos que tienen que ver con la gesticulación, mímica, el movimiento, la posición del cuerpo, proximidad espacial, la mirada y aspectos del entorno.

El lenguaje paralingüístico –cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con los que se apoyan o contradicen las estructuras verbales y kinésicas- presentan una serie de distinciones:

- i) **Calificadores:** constituyen diferentes tipos de voz de acuerdo a su control respiratorio, control labial, control articulatorio y control mandibular.
- ii) **Diferenciadores:** son aquellos que modifican las palabras o pueden ocurrir independientemente como reacciones fisiológicas o emocionales por ejemplo las risas, el llanto, los gritos, los suspiros, los jadeos, los bostezos y el hipo.

Por otro lado, la comunicación no lingüística se propaga a través de canales visuales, entre los más estudiados se encuentran:

La expresión de la cara y el rostro es un conjunto de expresiones, compuestas por partes interdependientes, es decir la posición de la boca, de las cejas, de los músculos faciales y la sudación frontal, pueden ponerse en sintonía para expresar o comunicar emociones o actitudes (felicidad, complacencia, agrado, desagrado, temor, tristeza, cólera, disgusto e interés).

El intercambio de miradas: o contacto visual regula los procesos de comunicación y socialización, puesto que en estas se evidencia la disposición o rechazo con el intérprete o par comunicativo y tiene una función importante en la comunicación.

La kinésica se puede definir como los movimientos y posiciones conscientes o inconscientes que poseen valor comunicativo intencionado o no. En este campo se ubican los movimientos de la mano, brazos, piernas, tronco y cabeza. La proxémica: hace referencia a la dimensión o el espacio que se deja entre los interlocutores, según el vínculo, el apego y la familiaridad de los oyentes, por ejemplo: los roces, las caricias, la presión fuerte, entre otros. En la primera infancia, el contacto corporal es el medio principal con que el niño pequeño se comunica con su entorno, solo al aumentar la edad se suman otras modalidades de comunicación (auditivas y visuales).

2.6.5 Formas de ayuda del adulto-cuidador para promover la interacción comunicativa

Un punto central de la teoría de Vigotsky es la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos paralelos implicados en el componente de instrucción, el cual ha de darse conectado con el desarrollo cognitivo del niño y su contexto. En este marco, un adulto que le ofrece apoyo ampliará su capacidad, conocimiento y habilidad. A través de las acciones realizadas por la diada adulto-

niño, mediadas por instrumentos semióticos, verbales y no verbales, los sujetos construyen sentidos, comparten intenciones, establecen controles y se crean condiciones de apoyo.

El apoyo brindado por un adulto o una persona más experta, depende inicialmente del contenido de la tarea y del contexto en el que se desarrolla. Este apoyo le permite al niño posteriormente, asumir tareas más complejas de una manera autónoma, pero para que esto sea posible debe haber un buen aprendizaje y una buena enseñanza, lo cual implica actuar sobre aquellos logros del desarrollo todavía en proceso de adquisición, es decir en términos de Vigotsky, intervenir sobre la zona de desarrollo potencial del niño.

Ajustado al principio vigotskiano de proporcionar ayuda y apoyo justamente por encima del nivel evolutivo del momento, el adulto debería construir un puente desde los niveles de desarrollo ya existentes hacia los que están en curso de desarrollo, de manera que de un aprendizaje con ayuda el niño acceda a un aprendizaje autorregulado.

En tal proceso de interacción el adulto y el niño enfrentan la resolución de un problema de manera conjunta, compartiendo conocimientos y responsabilidades por la tarea. Así pues, el niño no es un simple receptor de las enseñanzas del adulto, ni el adulto es sencillamente un modelo de conducta exitosa experimentada. Se trata más bien de un proceso compuesto por acciones recíprocas en las que tanto niños como adultos realizan transacciones de saberes y negocian significados.

De esta manera, se infiere entonces que la interacción social, entendida como ese encuentro dinámico que “facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño convirtiéndose en un aspecto esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento” (Garton, 1994: 23) hace necesario de una parte, que tal interacción se estructure de manera colaborativa y bidireccional orientada hacia la internalización de los conocimientos que en algún momento el adulto ayudó a construir y de otra, que tales conocimientos generen constantemente nuevos conflictos socio-cognitivos o problemas exigentes y desafiantes que dinamicen el proceso de construcción de los mismos.

En relación con la estructuración de la interacción de forma colaborativa y bidireccional es importante reconocer en dichos principios los niveles de reciprocidad, por cuanto éstos producen a su vez diferentes tipos de interacción, ya que “la relativa contribución del niño y de la otra persona afectará la naturaleza y resultado de la interacción” (Garton, 1994:22). En este sentido el grado de contribución depende de: el contenido, el contexto y las funciones de las interacciones.

De acuerdo con Garton (1994), encontramos interacciones: i). Entre madre-niño, ii). Entre pares, y iii). Entre un adulto (maestro) o par más avanzado y el niño.

Es así como encontramos algunas interacciones predominantemente sociales como la interacción *entre madre y niño*, evidente en los diferentes momentos en los que la madre le habla al niño. Aunque en una primera instancia no se observe una respuesta externa por parte de él, esto no quiere decir que el niño no sea sensible a lo que su madre le dice, por el contrario, tal encuentro irá construyendo significativamente contextos de comunicación funcional, que con el tiempo, le permitirán, además de consolidarse como un participante hábil en la vida social y cultural, ir avanzando en el desarrollo del pensamiento y en la construcción de conocimientos específicos a través de actividades como el diálogo o la lectura de cuentos.

En la interacción *entre pares* “el pensamiento compartido proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisiones conjuntas... en el cual los niños pueden apropiarse, posteriormente, de aquello que han construido con el compañero” (Rogoff: 1993). En términos de Vigotsky, se trata de la interiorización individual de los procesos sociales que se llevan a cabo en la resolución conjunta de problemas.

A este respecto cabe ampliar algunas condiciones importantes a tener en cuenta cuando la interacción se enmarca en un contexto colaborativo, el cual implica ir más allá de disponer a los niños en “grupo” o con el fin de realizar “cosas juntos”.

Interactuar colaborativamente exige el intercambio y confrontación de diferentes puntos de vista, así como la distribución de los roles de forma rotatoria, la regulación mutua o la elaboración de ideas y representaciones compartidas, de igual manera, en este proceso es fundamental la intervención del adulto, en este caso del educador.

Las formas de ayuda establecidas entre el *educador o adulto y el niño* se constituyen en la tercera forma de interacción planteada por Garton, en la cual el adulto es el encargado de propiciar el trabajo colaborativo y pueden ir desde ubicar los momentos específicos para comentar, preguntar sobre el proceso y valorar lo trabajado por el grupo, hasta intervenir cara a cara o ayudar con guías de preguntas, cuestionarios, selección y preparación de textos que leen los niños así como a través de reuniones de auto y co-evaluación.

Lo anterior, evidencia que a pesar de las claras diferencias en la interacción entre el niño con alguien experto y la dada con personas del mismo nivel, ambos participantes juegan un papel activo en la medida de las posibilidades que le brinda la edad, la experiencia, y el conocimiento de cada uno.

Así mismo, se puede observar, que en la mayoría de las interacciones en las que el niño se ve envuelto, el adulto cobra un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, no sólo porque organiza sus actividades diarias y las circunstancias en las que el niño se desenvuelve, sino además, porque actúa como guía, ayudándolo en la apropiación de la cultura y en el desarrollo de destrezas propias

que conduzcan posteriormente a un manejo autónomo de las mismas, acercándolo a la zona de desarrollo proximal en la medida en que le sirve de apoyo.

En este mismo sentido Vigotsky sostiene que la guía social ayuda a los niños en el aprendizaje de la comunicación, proporcionándoles la oportunidad de participar más allá de sus propias capacidades y de interiorizar las actividades que practican socialmente, de este modo, desarrolla nuevas capacidades que les permitan resolver problemas por sí mismos. (Vigotsky, citado por Rogoff: 1993). Así, el mundo social influye en la actividad independiente del niño y ésta tiene lugar cuando él internaliza procesos mentales superiores mediados culturalmente, gracias a la ayuda del adulto.

Sin embargo, la sola presencia del adulto en la interacción no estimula al niño a aprender, para ello es necesaria una ayuda adicional. Esas formas de ayuda son:

- **Andamiajes:** Bruner y Cazden, en (Garton, 1994) se refieren al andamiaje como un proceso local, que dirige al niño a una tarea a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito. El concepto de andamiaje se deriva de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y es entendida como medio para determinar si la enseñanza es o no sensible a los niveles de desarrollo real y potencial del niño.

Bruner y sus colegas, basados en el concepto de “andamiaje” han estudiado el papel del adulto o del maestro cuando le ayudan al niño a pasar de la solución conjunta, a la solución independiente de un problema. Los andamiajes exitosos hacen que los niños centren su atención en la tarea, se mantengan motivados y trabajen a lo largo de toda la sesión. También dividen la tarea en componentes más sencillos y accesibles, haciendo que la atención se dirija a los rasgos esenciales y relevantes. El tutor que actúa en el andamiaje muestra y ejemplifica la ejecución, mantiene la tarea en un nivel adecuado de dificultad, evita la frustración innecesaria y alienta hacia la actuación independiente.

Una forma de andamiaje tal y como lo describe Bruner (2001) es el Andamiaje Vertical, el cual se da cuando los adultos, generalmente las madres, piden al niño progresivamente más información mientras mantienen el centro de atención sobre el mismo tema. El adulto responde de forma contingente al lenguaje emitido por el niño, animándolo a usar el lenguaje e instruyéndolo para ello. Recorre la trayectoria lingüística del niño y formula preguntas pertinentes y en un nivel adecuado a sus niveles de producción y comprensión lingüística. El niño aprende a tomar turnos y responder preguntas; aprende acerca de qué formas del lenguaje resultan apropiadas para el uso, desde el punto de vista semántico y sintáctico.

De acuerdo con lo anterior, es importante profundizar en torno a la pregunta como herramienta fundamental del andamiaje y como acción lingüística que realiza el maestro para favorecer el desarrollo de la función cognitiva del lenguaje.

Vemos, cómo el propósito del andamiaje es favorecer la resolución de problemas gracias a la ayuda del adulto o un par más avanzado, con el fin de hacer la transferencia de responsabilidad. Pero es fundamental reconocer que para que este propósito tenga éxito, el contexto comunicativo que caracteriza la interacción en los procesos de andamiaje debe ser bidireccional, partir de una negociación de significados que permita el desarrollo de la intersubjetividad enmarcada en ambientes colaborativos y que promuevan a su vez el conflicto socio - cognitivo en el que la confrontación - intercambio de puntos de vista de forma argumentada lleve a posibilidades de acuerdo que permitan reconsiderar la propia perspectiva intrapsicológica original, valorando las diferentes opciones, es decir, ir conformando la zona de desarrollo proximal.

Es aquí, donde la pregunta tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista y favorece el desarrollo del conflicto sociocognitivo, en tanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de carácter unidireccional, en los que se asume que es el maestro quien pregunta con la pretensión de recapitular y verificar lo aprendido y si por el contrario es el niño quien pregunta es solo porque no sabe.

A través de la pregunta, se abre la posibilidad de una comunicación dialógica que tiene que ver con estrategias discursivas (Jaimes y Rodríguez. 1996) como la argumentación, la explicación, el diálogo, que a su vez implican procesos como afirmar, proponer o abrir paso a nuevas preguntas, evaluar, los cuales son característicos de la comunidad de la indagación, de la escuela para pensar. La pregunta, es el testimonio de pensamiento divergente, de concebir al niño como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, en el intento por buscar y dar explicación a toda realidad circundante que inicialmente es de tipo fenomenológico.

De ahí, que entre los propósitos de la pregunta esté promover el deseo por conocer cosas nuevas basado en la capacidad de interrogarse y en interrogar a otro, por establecer relaciones, por reflexionar sobre el propio saber y sobre cómo se aprende, ya que las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos, es decir, favorecer la toma de conciencia, la búsqueda por la argumentación. No todas las preguntas favorecen el andamiaje y por ende la construcción de conocimiento, como es el caso de las preguntas cerradas o corrientes, ya que muchas de ellas o ya indican la respuesta o sólo promueven la repetición de información sin llevar a establecer relaciones, analogías, metáforas, explicaciones – argumentaciones; están centradas básicamente en el proceso de evaluar o informar.

El andamiaje se sustenta entonces, en el establecimiento de medios en los que predomine la pregunta abierta caracterizada por:

- La pregunta genera otra pregunta.
- Engloba en sí un conjunto de preguntas.

- Obliga a establecer relaciones, reformulaciones.
- Promueve la conversación, la construcción de intersubjetividad.
- Es decir, desarrolla la función cognitiva y promueve los usos del lenguaje para la predicción, la imaginación, la proyección.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en los procesos comunicativos las preguntas muchas veces se usan de manera interdependiente, es decir, que de una pregunta retórica se puede llegar a una pregunta de indagación, entonces, formular preguntas que favorezcan el andamiaje está, no en que las preguntas tengan o no respuesta, sino en la intención con que se formulen y en cómo llegamos a las respuestas.... y en lo que entendamos o concebimos por respuestas. Es la toma de conciencia sobre nuestra intervención comunicativa, la que cualifica la formulación de preguntas que favorezcan la ZDP.

En este sentido, son fundamentales los aspectos contextuales donde se produce la pregunta y la respuesta, en particular: La disposición del docente a tener curiosidad y comportarse como un co-indagador que promueve la intersubjetividad al desarrollar conjuntamente con los estudiantes una actitud de escucha hacia los otros, tomándolos seriamente y reconociendo la alternancia de turnos.

Otro aspecto contextual está referido al medio en el cual las preguntas y respuestas se promueven ya que éste "independientemente del tema en consideración, o de las edades de los participantes, o del estado epistémico de los participantes, alienta la formación de preguntas como una actividad importante, por derecho propio, y si alienta a los participantes a aplicar una serie de estrategias y disposiciones para tratar preguntas y supuestas respuestas como materia básica de una indagación ulterior, entonces y sólo entonces, podríamos decir que el cuestionamiento está abierto" (Splitter, 1996:83-84) y en consecuencia el andamiaje es exitoso, en términos de promover procesos de búsqueda autónomos e independientes.

-Los Formatos: Bruner (1995) llamó formatos a los contextos comunicativos en los que el niño llega a dominar el lenguaje. En este sentido, los formatos son pautas de interacción estandarizadas, inicialmente microcósmicas, con una estructura regular, rutinaria que implica al menos dos personas, quienes tienen roles transaccionales, que poco a poco se convierten en reversibles en la medida en que uno de los dos participantes (menos avanzado) puede asumir tareas de manera autónoma. Los formatos por lo general, acompañan los acontecimientos sociales regulares como la comida, el baño, el juego, la ida de compras.

El niño se familiariza con la rutina, el lenguaje utilizado se hace rutinario, porque ocurre a diario y porque regularmente se presenta en forma de juego, dado que éste es la actividad preferida de los niños. En consecuencia, el juego se convierte en impulsor para la comunicación.

Los formatos están ligados a normas, en el sentido en que son implícitas o subyacen a cada formato. La aparición del lenguaje depende de la ayuda estructural ofrecida por las rutinas sociales en las que los adultos y los niños participan. A través de los formatos convencionalizados por la madre o el adulto cuidador, el niño puede llegar a reconocer intenciones, objetos, sucesos, cuando se le brinda la posibilidad de usar y perfeccionar las rutinas comunicativas.

Los formatos regulan la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico-gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado. Suponen una interacción contingente, en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro dependen de una anterior respuesta del otro. Cada miembro marca una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido lograda la meta. No es necesario que las metas de los participantes sean las mismas, lo que se requiere es que las condiciones de contingencia de respuesta inter e intra-individuales puedan ser cumplidas.

Una propiedad especial de los formatos en los que participan niño y adulto, y que puede ser una propiedad en general, es que inicialmente son asimétricos con respecto a la conciencia de los miembros: existe uno que sabe lo que está pasando, mientras el otro sabe menos o nada en absoluto. Posteriormente el adulto ayuda al niño a alcanzar la zona de desarrollo proximal y en este sentido a tomar una conciencia sobre su propio saber. El adulto sirve como modelo y organizador hasta que finalmente el niño pueda asumir sus responsabilidades por sí mismo.

En relación con la orientación hacia una meta, los formatos habitualmente implican una actividad abierta, conjunta, de estructura definida, ritualizada y sucesiva. Una vez los niños aprenden a responder a formatos de acción, pronto aprenden a provocarlos y a esperar su aparición, comienzan a regular el juego no solo a acompañarlo.

Los formatos crecen y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario. Con el tiempo y con la sistematicidad en su empleo, los formatos se agrupan en subrutinas de un orden más elevado, que se pueden concebir como módulos a partir de los cuales se construyen una interacción social y un discurso más complejo, cuando alcanzan esta forma, pueden ser llamados "Actos de habla" en el sentido austiniano. (Jaimes y Rodríguez, 1996)

Bruner (1989) distingue dos tipos de formato, de objeto-juego y de requerimiento. Formato Objeto - Juego o juego de aparición / desaparición: (de una persona o un objeto) es una estructura elaborada, que permite al niño comprender la secuencia en el contexto de un juego ordenado. Este aprende cuándo se le deja tomar el turno, cuál es el papel directriz de la madre o del adulto con quien juega, cómo

negociar el rol y cuáles son las consecuencias de la acción. En este proceso el lenguaje acompaña a la acción inicialmente, luego la precede o la anticipa.

En relación con esos formatos objeto- juego usados como forma de apoyo, se puede afirmar que su fin está constituido por el juego mismo. La reaparición del rostro desde atrás de un objeto acompañado por la voz “buu”, no tiene significado funcional. En este sentido el juego es completamente convencional. El formato del juego puede ser concebido como si tuviera una estructura profunda y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego. La estructura profunda es la aparición y desaparición controlada de un objeto o una persona. La estructura superficial puede ser construida con el uso de vestidos, o pantallas, para cubrirse variando el tiempo y la acción entre la aparición y la desaparición.

En lo que se refiere a las expresiones maternas que acompañan el juego, es notable que sean más frecuentes durante aquellos meses en que los niños muestran menos signos tanto de entender como de producir lenguaje. Una vez que el lenguaje aparece, la frecuencia comienza a bajar.

Requerimientos: son formatos referidos a la manifestación del lenguaje que tiene lugar en un contexto comunicativo según la intencionalidad particular. Bruner estudió tres formas diferentes de requerimientos.

Requerimientos de Objeto: implica el requerimiento directo de un objeto visible, inicialmente ofrecido por otra persona. Más tarde los requerimientos se dirigen a objetos más distantes en el espacio y finalmente a objetos no visibles.

Requerimientos de Invitación: son requerimientos para que otra persona comparta una actividad. Estos requerimientos pueden ser de tres clases:

- Requerimiento Asimétrico. Ej: invitación a que le lea un libro.
- Requerimiento Paralelo. Ej : invitación a ver juntos televisión.
- Requerimiento Alternante. Ej: invitación a participar en una actividad de toma de turnos, como construir un castillo con piezas.
- Requerimientos de Ayuda: son los requerimientos que hace el niño al adulto para que le ayude a alcanzar determinado objetivo (desatar algo, alcanzar algo, levantarse)

Los niños aprenden con los requerimientos acerca de los intercambios comunicativos y del funcionamiento de la interacción social. Bruner observó que el lenguaje de los requerimientos de invitación era más evolucionado que el lenguaje asociado a los otros requerimientos debido a su naturaleza lúdica, sin exigencias y a su posibilidad de predicción, en lo referente a la respuesta adulta esperada, cuyo resultado es placentero y raramente rechazado. Por tratarse de una invitación, esos requerimientos ofrecen la posibilidad de aprender acerca de la reciprocidad de la comunicación.

- **Los Modelos:** Se refieren al lenguaje gramatical y significativo dirigido a los niños, como reacción al lenguaje incorrecto. Se espera que el niño aprenda a partir del uso correcto que hace el adulto. Cazden (1994), sugirió que las expansiones de las producciones infantiles eran relativamente más útiles que el modelado lingüístico, porque ayudaban a elaborar el propio lenguaje productivo del niño y por tanto, eran más significativas para él, en tanto que el modelado simplemente corrige el uso inapropiado del lenguaje.

En cuanto a la interacción social como modelo facilitador del desarrollo del lenguaje, Snow (1989) plantea cuatro rasgos de ésta, en el intercambio con el niño, a saber: el ajuste fino, cuando el adulto realiza una simplificación o ajuste de su lenguaje al desarrollo lingüístico del niño; las reformulaciones, cuando el adulto cambia la forma sintáctica del lenguaje manteniendo el significado que el niño desea expresar y el feedback negativo, cuando se ofrece en forma de demanda una clarificación o crítica. Otras fuentes de feedback incluyen las repeticiones con expansión y clarificación y afirmaciones con corrección. Ambas fomentan las correcciones gramaticales en el lenguaje del niño. De estos tres rasgos Snow afirma que las reformulaciones son las que realmente facilitan la adquisición del lenguaje. Un cuarto rasgo, la atención conjunta, considerado como el rasgo más importante en la adquisición, es el establecimiento mutuo de una actividad compartida, controlada por el adulto o por el niño en la interacción. El lenguaje (su forma y su función) dependen fuertemente del contexto creado por el niño. El adulto controla el foco de atención del niño y, desde ahí, se ajusta a él convenientemente. Tanto el adulto como el niño pueden dirigir la atención del otro.

En una primera fase del manejo de la atención conjunta, muy controlada por la madre, parece dar como resultado que el niño descubra señales en el habla de su madre que indican que la madre está atendiendo a “algo para mirar”. Una fase siguiente se relaciona con el avance en la posibilidad del niño de observar qué es lo que ocupa la atención del otro y seguirlo con su mirada. La posibilidad del niño de seguir la dirección de la mirada aumenta cuando la mirada del adulto va acompañada de un “oh, mira”. Es sorprendente que durante el primer año, el niño comience a redirigir su atención como respuesta a sutiles normas convencionales que son rasgos del lenguaje adulto, como característicos cambios hacia arriba en la entonación.

- **La Instrucción directa:** Se refiere a la enseñanza explícita del lenguaje y de las formas lingüísticas a los niños pequeños. Generalmente se refieren al aprendizaje de las convenciones sociales tales como hola, adiós y gracias. La instrucción directa tiene lugar cuando se le pide al niño que cumpla con un requerimiento como “di gracias”, “di buenas tardes”, especialmente referido a la enseñanza de normas de cortesía, que el niño debe repetir en un contexto determinado. Se espera que en circunstancias similares el niño use nuevamente el requerimiento. Se enseña con ello un uso asertivo del lenguaje, ya que con él

consigue un efecto deseado en otros utilizando medios verbales en lugar de medios físicos.

Igualmente, se aprecia instrucción directa cuando se enseña al niño la palabra que corresponde a un objeto. Se pretende que el niño etiquete y denomine los objetos del mundo circundante, a manera de organizador lingüístico y que en otro contexto las pueda nombrar nuevamente. Corresponde a la forma: “esto es un. . . o esto se llama. . .” Cuando se leen historias a los niños se aprovechan las ilustraciones para contextualizar las palabras y denominar la realidad. La instrucción directa también se manifiesta en las interacciones didácticas cuyo propósito es enseñar algo al niño. Se anima al niño a repetir la palabra y a comprender su significado dentro de un contexto específico: “esto es un triángulo”.

La principal conclusión en torno a las interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de competencias para el desarrollo de la participación infantil, está referida al papel mediador y posibilitador que cumple la interacción social dentro del desarrollo, no solo del lenguaje sino del desarrollo integral de los niños y las niñas, como marco en el que se ponen en juego la historia, la cultura, las costumbres, las creencias y sentidos (entre otros), como fundamento de todas las acciones humanas que dan forma a las dinámicas y fenómenos sociales.

Es indiscutible cómo la interacción en la díada (madre-hijo o adulto cuidador-niño o niña) va constituyéndose en un escenario de construcción de la identidad del niño o la niña, de las posibilidades del ser como sujeto, de manera que su actuación en el mundo logra afectar el entorno utilizando como herramienta mediadora el lenguaje en sus distintas formas; lenguaje transformador, constructor de sentidos y significados que le permiten al niño o la niña desde su nacimiento incidir en las dinámicas familiares para conformar parte activa de éstas.

Por su parte, el papel mediador que juegan los adultos dentro de las interacciones es decisivo en la promoción de competencias para el desarrollo de la participación infantil, ya que conjuntamente se van determinando a lo largo del proceso de desarrollo de los niños y niñas, la calidad de las interacciones y el tipo de relaciones que se establecen, los roles que se asumen y la posibilidad de afectar su entorno inmediato por medio de la toma de decisiones y de acciones consientes e intencionadas.

No obstante, las interacciones que se dan en dichos contextos ofrecen a los niños y niñas la posibilidad que sus primeras producciones se vean proyectadas en expresiones ya sean no verbales, prelingüísticas, lingüísticas o discursivas en las cuales plasman intencionalidades comunicativas; así se van formalizando los parámetros de intercambio en la medida en que los adultos le dan respuesta a estas iniciativas de comunicación por medio de la lectura e interpretación de

señales y posterior jalonamiento de la utilización de un lenguaje mas estructurado.

III. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

3.1 Planteamiento del problema

La participación, reconocida como categoría de derecho está siendo pensada por la sociedad de forma diferente, pasando de la visión adulta asumida como una concesión, al reconocimiento del protagonismo de la infancia y a la posibilidad de hacer de éste un derecho exigible. Este ejercicio de reconfiguración demanda de los adultos, en conjunto con los niños y niñas el reconocimiento de la participación como una necesidad, “como un modo de vida cotidiana, que imprime características relevantes al ejercicio de la participación como un factor de creación de democracia, de experiencia de pertenencia, de afianzamiento de identidad personal y social, de prefiguración simbólica y real de una sociedad de todos y para todos” (Cussiánovich, Alejandro; Márquez, Ana María, 2002).

Aunque Hart (1993) en uno de sus ensayos afirma que “La participación en la sociedad comienza desde el momento en el que un niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento”, descubriendo por medio de estas negociaciones tempranas en qué medida sus propias voces influyen en los acontecimientos de su vida, no desarrolla elementos de reflexión que ayuden a padres y cuidadores a comprender y generar ambientes propicios para el desarrollo de este derecho en la primera infancia.

Así pues, esta problemática se ve reflejada en la conceptualización de participación realizada en el apartado anterior, aunque es pertinente y muy interesante, se encuentra un gran vacío en el estudio acerca de cómo se generan condiciones reales para el ejercicio de este derecho en la primera infancia, la mayoría de estas propuestas no dan cuenta de cómo se concibe y promueve la participación de los 0 a los cinco años de edad.

Es claro que cuando los niños y niñas mas pequeños ejercen una participación activa en todos los eventos de su vida logran tener grandes beneficios en su proceso de desarrollo como sujetos autónomos, independientes, con un alto grado de autoestima, dominando habilidades sociales y desarrollando capacidades para comunicarse de una manera efectiva. Sin embargo, el reconocimiento de este derecho ha sido asignado a los niños y niñas con capacidades lingüísticas formales, es decir que ya poseen el código lingüístico necesario para hacer uso del idioma como herramienta para comunicarse, además de presentar habilidades corporales, cognitivas y socio afectivas que le permiten desenvolverse por sí solo.

Gran parte de este desarrollo se da en las dinámicas familiares, ubicando a la familia en el principal espacio de socialización y desarrollo en el que participan los niños y niñas más pequeños. Para concebir la familia como telón de fondo de estos procesos es necesario reconocer su estructura, composición, jerarquía, límites y roles de sus miembros (Garzón: 2004), contextualizando estas características en un medio de constante cambio, crecimiento y evolución, en condiciones culturales diversas, impidiendo concebir una sola forma de familia, visualizando en ellas, las pautas y prácticas de crianza que dan forma a sus dinámicas internas.

Para comprender integralmente las prácticas de crianza es imprescindible tener en cuenta los legados culturales e históricos que han condensado las familias y los cambios generacionales que son producto de acoplamiento al medio y a las nuevas formas de interacción, en el ambiente en el que se desarrollan. Las prácticas de crianza, no necesariamente están condicionadas por la pauta o el deber ser del cuidado y desarrollo del niño y la niña, es decir, pueden existir normas o prototipos de crianza arraigados en un discurso, pero en las interacciones cotidianas pueden contradecirse en un marco de contra sentidos. No se trata de comportamientos repetitivos, las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños y niñas, así como por los cambios suscitados en el medio social.

Es así, como este campo de estudio sobre las prácticas de crianza, se convierte en un amplio universo de interpretaciones y construcciones de sentido, al asociarse directamente a factores como el espacio, el tiempo, la tradición, el deber ser, las dinámicas familiares y las formas y calidad en las interacciones

Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, "... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer y interpretar el entorno que le rodea" (Garzón: 2004).

Respecto a la pauta, ésta tiene que ver con "**el deber ser**" que dirige las acciones de los padres, esto es, con el orden normativo que le dice al adulto qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños. "Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar, por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo" (Garzón: 2004).

Este "**deber ser**", está regulado de igual forma por unas creencias (valoraciones, imaginarios, conceptos y representaciones) que han sido condensadas y cargadas de significado, como producto de un legado cultural transgeneracional

y una negociación de saberes legitimados por un grupo o comunidad; es decir, se refieren a las explicaciones que otorgan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos, el **“Por qué”** hacen lo que hacen con sus hijos. *“Estas creencias permiten a los padres justificar su forma de proceder, la cual se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad”* (Myers: 1994).

La familia como contexto de interacción fundamental, mediatiza procesos de formación para la construcción de comportamientos, procesos de desarrollo y creencias, estableciendo marcos que delimitan sus acciones en pro del establecimiento de lo que consideran es lo más importante, prioritario y razón de ser de su existencia. Entre este marco de fronteras, que imprimen su identidad, se generan prácticas que promueven en menor o en mayor grado andamiajes de desarrollo potencial y un menor o mayor reconocimiento del niño y la niña como sujeto garante de derechos.

Al respecto, Ortiz (2001), en su ensayo “El derecho a la participación infantil: un reto y una responsabilidad de todos”, sostiene que no está establecida una edad determinada para formar y promover la participación, inclusive desde el nacimiento los niños y las niñas poseen la capacidad de generar procesos de interacción y comunicación con manifestaciones tales como el llanto y el balbuceo, por medio de los cuales el niño o la niña comprende las dinámicas que constituyen dichas interacciones, destacando que la participación es adquirida por niños y niñas únicamente por medio de la interacción, aprendiendo desde muy temprano a utilizar el lenguaje corporal (miradas, tacto...) y el lenguaje no lingüístico (gorgoros, balbuceos...), para ser reconocido por los agentes socializadores, de los cuales, en algunos casos no proporcionan las mejores oportunidades de intercambio, sino que al contrario ignoran y aminoran sus potencialidades.

Para que los más pequeños puedan participar es esencial que los adultos reconozcan en los niños y niñas las capacidades que tienen para hacerlo según su momento del desarrollo (físico, cognitivo, afectivo y comunicativo) en una atmósfera de respeto y reconocimiento mutuo, como un proceso constructivo, en construcción, en desarrollo, cuyos indicadores se establecen dependiendo del momento de desarrollo, en contextos y situaciones en donde se pueda evaluar la capacidad del niño para interactuar en ese contexto particular.

Por lo tanto es de vital importancia comprender las concepciones que han construido los adultos (padres o cuidadores) frente a la participación y sus implicaciones en el desarrollo integral de niños y niñas, evidenciando los supuestos que respaldan sus prácticas para brindar elementos que ayuden a transformar esas pautas de crianza, en posibilitadoras del ejercicio de los derechos de los niños y niñas.

De esta forma, el cometido necesario para generar elementos de reflexión que permita a los adultos volcar la conciencia sobre sus pautas de crianza, ajustadas a la práctica de la imposición, la homogenización, el castigo y la violencia por la

conciencia de la necesidad de formar para la participación en el reconocimiento de la diferencia, el diálogo, la honestidad, la solidaridad y la cooperación desde la más temprana edad.

3.2 Preguntas de Investigación

Esta investigación centra el marco de reflexión sobre las formas y calidad de las interacciones comunicativas que el adulto-cuidador propicia o promueve en el marco de la crianza para la promoción de la participación como derecho fundamental de los niños y las niñas. En este sentido se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los sentidos otorgados al concepto de participación en la primera infancia a partir de las voces de los cuidadores de los niños y niñas de las familias bogotanas de diferentes niveles socioeconómicos?
- ¿De qué forma las interacciones comunicativas en la crianza se convierten en una oportunidad para promover la participación infantil en los niños y niñas durante su primera infancia?

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo General

Establecer un marco de reflexión en torno a la participación infantil como categoría fundamental de derechos de los niños y las niñas, relacionada directamente con las interacciones en los procesos de crianza como escenarios propicios para garantizar mejores oportunidades para su desarrollo.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Comprender los sentidos otorgados por los adultos cuidadores a la participación de los niños y niñas más pequeños y su implicación en el desarrollo.
- Identificar cómo desde las interacciones comunicativas entre el cuidador y el niño y la niña, se pueden promover desde la primera infancia, habilidades y competencias para el pleno ejercicio de la participación infantil.
- Proponer recomendaciones para el trabajo con familias y para la formación de talento humano relacionadas con la generación de condiciones de participación infantil.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque Metodológico

Esta investigación asumirá un enfoque metodológico cualitativo, puesto que requiere por parte del investigador una mirada holista de la realidad, lo que comúnmente se denomina *una mirada abierta*, de los factores que intervienen en el fenómeno que busca estudiar; sin perder, claro está, el objetivo general de la investigación.

Los sujetos- objetos de estudio, no se asumen, se construyen; de la misma complejidad de lo fenómenos sociales, emerge entonces, la riqueza en sus formas comprensivas e interpretativas, por tanto, no pretenden ser explicados sino comprendidos desde diferentes dimensiones y campos del saber: político, histórico, sociológico, semántico, psicológico, pedagógico, etc.

La Investigación cualitativa tiene así como objetivo la comprensión y la construcción de sentidos, se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan a una realidad, es decir aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos, por tanto, cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes (Carrillo: 2002).

El enfoque cualitativo permitirá entonces hacer una aproximación de las situaciones sociales que se desean comprender, de una manera inductiva; es decir, ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada. La necesidad de tomar la perspectiva del otro implica tomar en cuenta la existencia de una multiplicidad de puntos de vista, de visiones de la realidad. Sustentada en las tendencias subjetivistas, las que pretenden una comprensión del fenómeno social, concediendo a lo subjetivo la principal fuente de los datos; antes que generar leyes universales, buscan la descripción y comprensión de escenarios particulares.

El mundo social depende de los sujetos y son ellos quienes los construyen y lo vivencian; por lo tanto, para conocerlo no es suficiente generar explicaciones objetivas sobre él, no es posible considerar que el mundo social está regido por leyes universales, puesto que las realidades son para los sujetos y grupos una realidad diferente. En este sentido, una realidad social no puede cuadrarse en un plano cartesiano y tabla porcentual, puesto que la sociedad es dinámica, la constituye y esta constituida por significantes y significados.

El paradigma epistemológico, que asumirá esta investigación es el hermenéutico-interpretativo, en donde se privilegian las dimensiones subjetivas, como un ámbito relacionado con las maneras como los sujetos representan y significan la realidad social². Por lo tanto, no basta solo con describir y ver los acontecimientos, acciones, normas, etc.; ya que éstos no hablan por si mismos, es necesario comprenderlos e interpretarlos desde la perspectiva de los actores y desde sus relaciones con los elementos y las estructuras que competen al desenvolvimiento de su vida cotidiana, es decir permite y posibilita la integración de los sujetos al proceso de construcción de conocimiento.

4.2 Contexto de base en el que se inscribe la investigación

Esta investigación se origina como estudio a la investigación Interinstitucional denominada “Pautas y Prácticas de crianza en Bogotá: Interacciones que promueven el desarrollo en la primera infancia” (desarrolla en el marco del Convenio de cooperación por la Primera Infancia No 1536 de 2006 firmado entre el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, UNICEF, Save The Children Reino Unido, Plan Internacional, Visión Mundial Colombia, Fundación Antonio Restrepo Barco, Red Distrital de Cooperación y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-, y el apoyo técnico del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –Regional Bogotá).³

La investigación Interinstitucional tuvo como objeto principal ampliar y profundizar el conocimiento sobre las prácticas y pautas de crianza en Bogotá, objeto que permitió articularse a los intereses construidos en la Línea de Investigación de la Maestría sobre la comprensión de la ciudadanía y formas de participación de los niños y niñas menores de 6 años.

De esta manera la investigación “Interacciones comunicativas en los procesos de crianza y sus implicaciones en la promoción de oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia” es consecuencia de la voluntad académica de mantener articulaciones entre los procesos de investigación institucional y la formación de investigadores a nivel de postgrado. En consecuencia, esta investigación asume elementos puntuales sobre su enfoque

² Castillo Elizabeth: “*Lo científico de la Investigación cualitativa*”, en Revista Nómadas No 24 pág 47.

³ Convenio de cooperación para el fortalecimiento de las acciones dirigidas a la primera infancia con énfasis en la educación inicial No. 1536 de 2006. Objetivo 3.2. “Pautas y prácticas de crianza en Bogotá: interacciones que promueven el desarrollo en la primera infancia” Informe Final. Febrero de 2007. Presentado por equipo de investigación CINDE. Investigadoras: Pineda B. Nisme, Camargo A. Marina, Isaza M. Leonor. Asesor: Acosta A. Alejandro. Asistentes de investigación: Gómez Claudia, Cruz V. Erika y Cárdenas Beatriz

interaccionista y propuesta metodológica para el diseño de los estudios de caso propuestos para las familias.

4.3 Definición de los eventos clave de indagación

La relación entre las características de la crianza y las dimensiones de desarrollo planteaba al equipo un problema complejo de integración, pues se evidenciaba que las características de la crianza podrían ser aplicadas de manera independiente a cada dimensión del desarrollo y a sus diferentes hitos pero ello implicaba una mirada poco integradora del quehacer de la crianza y del desarrollo infantil. En consecuencia se resolvió buscar y construir una serie de eventos claves que:

- Vinculen de manera integrada distintas dimensiones del desarrollo y diversas características de la crianza, para establecer las implicaciones de las prácticas de crianza en las condiciones para generar o promover el desarrollo infantil.
- Puedan observarse a lo largo de los primeros seis años de vida.
- Se presenten en el día a día de la interacción adulto – niño o niña, es decir que sean cotidianos.
- Permitan evidenciar distintos niveles de tensión en las interacciones entre niños y adultos.
- Se constituyan en una selección de eventos seleccionados entre muchos de los que están presentes en la crianza, de manera que a partir de ellos se puedan hacer inferencias hacia las prácticas de crianza en general. En tal sentido, visibilizan prácticas de crianza que influyen en diferentes dimensiones del desarrollo del niño.

Se definió entonces que los **eventos clave o eventos de indagación**, son aquellas situaciones en el proceso de desarrollo de los niños en las cuales las prácticas de crianza evidencian las características de las interacciones entre los adultos y los niños en su vida cotidiana, pero que, por efecto del desarrollo evolutivo o la edad en que se presentan, demandan o significan diferentes niveles de exigencia en su manejo tanto para los niños y niñas como para los adultos.

Con base en todo lo anterior, los eventos de indagación seleccionados para la investigación son los siguientes:

1. **Alimentación:** No hay discusión acerca del importante papel que juega la alimentación en el desarrollo de niños y niñas. Un evento tan cotidiano como este, que muchas veces se presenta sin exigir ningún proceso de reflexión, se va

complejizando a medida que se desarrolla el niño y la niña, no solo por la introducción paulatina de diferentes tipos de alimentos, sino por la aparición de gustos, intereses y preferencias de los niños y niñas, así como de la búsqueda de su autonomía e independencia, que pueden convertir una rutina en un acto de tensión. Las situaciones en torno a la alimentación, en el contexto de esta investigación se asumen como parte de los espacios en donde niños y niñas evidencian sus estados emocionales y afectivos a lo largo de su desarrollo evolutivo. Así, el énfasis se coloca en la interacción adulto-niño más que en el contenido mismo de la alimentación (valor calórico, protéico y vitamínico de los alimentos) sin que ello represente el desconocimiento de la importancia que ello representa en el desarrollo infantil.

2. **Sueño:** éste es un evento que de base se encuentra mediado por procesos fisiológicos, que pasa por ciclos livianos y profundos, y que tiene variaciones en la manera en que se presenta dependiendo de la edad de los niños y niñas. El sueño, al igual que la alimentación, representa una actividad fundamental en su desarrollo, no sólo porque a través de éste se recuperan las energías invertidas durante la vigilia, sino porque en torno a su instauración como hábito, en términos de horarios y condiciones, genera dentro de los procesos de crianza unas dinámicas de interacción particulares en las cuales se ponen en juego la calidad de éstas, lo que a su vez tiene incidencia en términos de las condiciones para el desarrollo de diferentes dimensiones del desarrollo infantil.

En este sentido se puede afirmar que el sueño no es tan sólo una actividad fisiológica o psicológica, sino que alrededor de él se vinculan otras dimensiones del desarrollo. Para este estudio, la indagación del sueño como evento girará en torno a lo que los padres y agentes educativos hacen antes, durante y después del dormir de los niños y niñas.

3. **Higiene:** bajo esta nominación se agrupan aquellas situaciones referidas al cuidado del cuerpo y mantenimiento de condiciones mínimas para la generación de un estado saludable, que si bien en los primeros años de desarrollo dependen principalmente de las acciones de los adultos hacia los niños y niñas, en la medida en que éstos crecen van involucrando su participación con la intencionalidad de que la responsabilidad sea asumida gradualmente también por ellos y ellas. Aludir a un estado saludable, significa no solamente abordar aspectos referidos a las condiciones físicas o corporales sino también a todos aquellos aspectos que tienen que ver con la autoafirmación y autocuidado del niño o niña.

4. **Juego:** sin desconocer que en torno al juego infantil existen diferentes posturas para definirlo y abordarlo en cuanto a su papel en el desarrollo, para este estudio el juego como evento se refiere a aquellas actividades de carácter individual o grupal y que son escenario en la construcción de la relación del niño o niña consigo mismo, con los otros y con el entorno. De esta manera el juego es actividad para la exploración, de aprendizaje, la liberación de energía, la

interiorización de normas, reglas y controles, el aprendizaje de roles, para hacer amigos, y como oportunidad para construir la propia estima y la expresión de sentimientos.

La mirada de la investigación sobre este evento gira en torno a la identificación de cómo los padres valoran y potencian el juego como un medio muy valioso para el crecimiento y la expresión del niño o niña.

4.3 Técnicas para la recolección de información

Con base a la delimitación de los eventos de la crianza claves sobre la cual se desarrollan los procesos de indagación y recolección de formación se plantean las siguientes técnicas e instrumentos.

Estudios de caso

Desde el enfoque comprensivo- sobre la búsqueda del sentido, la investigación se orienta con un enfoque cualitativo de estudio de caso. Desde esta perspectiva pretende ahondar en el sentido atribuido a las pautas y prácticas de crianza por los actores que las realizan y a la interpretación de su significado. Esta búsqueda de comprensión pone en escena las visiones cotidianas de los actores y las teóricas de los investigadores.

Los estudios de caso, representan de este modo para la investigación, una estrategia de reconstrucción en profundidad de las prácticas de crianza para ser tipificarlas y comprendidas de acuerdo con las categorías previas.

Los casos no son excepcionales, antes bien, se consideran comunes pero con grados de diversidad que podrían recoger la complejidad del fenómeno, y en este sentido pueden aportar experiencias y aprendizajes para los demás eventos de la realidad similares a él.

Para la construcción de cada uno de los casos, se desarrolló una **guía de entrevista a profundidad como instrumento** para la recolección de información, en diversos escenarios con cuidadores o adultos significativos a cargo de la crianza de los niños y niñas de diferentes niveles socioeconómicos.

Las entrevistas se orientaron a través de una guía de cuestionario abierto (ver anexo 1-2) que orientó el proceso de las conversaciones estableciendo una comunicación interpersonal que permitió retroalimentar e interpretar sobre lo comunicado para volver a formular preguntas.

Una vez realizadas las entrevistas a profundidad se tomaron como referencia los casos elaborados en el marco de la investigación Interinstitucional, como textos para el análisis dentro de esta investigación.

Los perfiles de los adultos cuidadores y la distribución de entrevistas para la construcción de los casos se plantean en la tabla N° 1 y 2.

Tabla No 1. Perfiles de los cuidadores de los estudios de caso

Edad de los niños y niñas	Estratos 1 y 2	Estrato 3	Estrato 4, 5 y 6
3 a 12 meses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 25 años ▪ Escolaridad: Básica ▪ Se dedica a los oficios domésticos. ▪ Tiene experiencia en crianza. ▪ Vive en pareja con la familia extensa de su pareja. ▪ Niños mayores influyen en crianza. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 21 años ▪ Escolaridad: Media ▪ Se dedica a los oficios domésticos y a la bebé ▪ No tiene experiencia en crianza ▪ Embarazo no deseado ▪ No vive en pareja ▪ Criada por tía con quien vive ▪ Niña con dificultades de salud ▪ Hay otros bebés en la casa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 40 años ▪ Profesional y ejecutiva ▪ Experiencia en crianza ▪ Embarazo accidental y deseado ▪ Viuda con un hijo de 12 años y madre soltera de la bebé ▪ Marcada por pérdidas ▪ Apoyo de empleada doméstica
1 a 3 años	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 18 años ▪ Escolaridad: media ▪ Oficios domésticos ▪ No tiene experiencia en crianza ▪ Vive en pareja y su esposo la dobla en edad ▪ Vive con la familia extensa de la madre ▪ Hay un niño mayor, hijo del marido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abuela de 41 años ▪ Experiencia en crianza ▪ Escolaridad: básica ▪ Vive de taller de modistería ▪ Decidió criar al nieto ▪ Sin pareja ▪ Familia extensa: hija, bisabuela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abuela ▪ Experiencia en crianza ▪ Atiende una tienda en lugar de vivienda donde cuida al niño siendo un espacio reducido ▪ Decidió criar el niño ▪ Vive en familia extensa con padres del niño y con dos hermanos mayores del niño
3- 6 años	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 24 años ▪ Está embarazada ▪ Técnica en preescolar ▪ Embarazos no buscados ▪ Vive con pareja y con la familia de él: abuelos paternos, más familia del cuñado. ▪ Hay contacto con más niños 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre ▪ Bachiller ▪ Microempresa familiar ▪ Experiencia de crianza ▪ Familia reconstituida: 2 hijos de primer matrimonio y dos del segundo ▪ Hermanos mayores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Madre de 32 años ▪ Técnica en administración hotelera ▪ Empleada ▪ Hijo buscado ▪ Vive en pareja ▪ Familia reconstituida. Viven con hijo del marido de 20 años ▪ Tiene ayuda de empleada doméstica

Tabla No. 2. Distribución de las entrevistas para los estudios de caso en adultos cuidadores

	Familias con hijos e hijas con edades			
Estrato	0 – 1 años	1-3 años	3-5 años	Total entrevistas
1-2	1	1	1	3
3	1	1	1	3
4-5-6	1	1	1	3
TOTAL	3	3	3	9

De esta manera la investigación trabajó con un total de 9 estudios de caso.

Posterior al reporte de las entrevistas a profundidad y análisis e interpretación de su información, se procedió a la construcción de los estudios de caso a la luz de los objetivos propuestos para esta investigación. (Ver anexo 3)

V. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN

Desde la mirada interaccionista, la crianza asume características particulares que generan ambientes diversos para el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, desde la cuales se definen las categorías de análisis para la investigación. Es de anotar que cada una de las categorías que se explica a continuación involucra la interacción en las familias y puede estar presente de diversas maneras, de tal forma que el interés del estudio está en la indagación de esta diversidad.

La investigación buscó indagar la manera como el adulto interactúa con el niño y la niña, a través del uso del lenguaje y su relación con la promoción de potencialidades para el ejercicio de su participación.

5.1 Delimitación de categorías analíticas

a. Sentidos otorgados por el adulto-cuidador a la participación infantil en la primera infancia: El sentido común, se constituye por una gama de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las interacciones intersubjetivas. Un concepto alude a múltiples formas de interpretación según los lugares, campos y sistemas en los que se encuentre inmerso, en este caso los adultos; es decir, en la manera en cómo se represente o signifique un concepto, es posible encontrar las diversas asociaciones conceptuales que contribuyen en el proceso de atribución de un sentido; sin desconocer que son cambiantes y re significados en el espacio y en el tiempo. Por tanto, para la investigación, resulta ser relevante dar cuenta de los enunciados de los adultos- cuidadores con respecto a lo que ellos consideran es la participación infantil, para lograr establecer un marco de comprensión que permita descubrir lógicas subyacentes.

Aunque en las prácticas de crianza existan normas o prototipos de cuidado arraigados en un deber ser, en las interacciones cotidianas podemos encontrar un marco de sentidos paradójicos, que podrían incluso contrariar las explicaciones que orientan sus acciones. En este punto, resulta importante para la investigación profundizar sobre el reporte de las practicas de crianza, sobre lo que dicen hacer los adultos cuidadores en las interacciones con el niño y la niña en relación a los procesos de comunicación, como dimensión focal del estudio.

b. Papel del adulto- cuidador en la promoción de las interacciones comunicativas. El desarrollo comunicativo no depende únicamente de predisposiciones innatas, en este proceso intervienen aspectos como la interacción activa del niño, desde una edad temprana con miembros más competentes de la lengua. El proceso de desarrollo se ve facilitado por la interacción social gracias a la ayuda ofrecida (formas de ayuda social) por el participante más capaz. También interviene la disposición por parte de los niños para establecer y mantener la interacción social creando condiciones sociales que llevan al uso y desarrollo del lenguaje.

Las interacciones comunicativas en los procesos de crianza, tienen una tendencia en cuanto a la proximidad, afectos o vínculos que se construyen en la díada adulto-cuidador- niño y el reconocimiento común de la lectura que hace el adulto, sobre los procesos de adquisición del lenguaje del niño y la niña en su procesos de desarrollo evolutivo. Considerando que la comunicación es un universo complejo; esta categoría para efectos de la investigación integrará a su identificación tres formas en que la comunicación puede manifestarse, según la calidad de las interacciones.

1) Comunicación pre lingüística: Se entiende ésta como la relación comunicativa que se establece entre la madre y el niño; díada en la capacidad de crear un microcosmos de acción recíproca en donde la madre es la intermediaria en su comunicación con el mundo. La madre, interpreta y otorga sentido a los requerimientos de su hijo implicándolo de manera activa en el intercambio. Esta reciprocidad se configura a través de lenguajes no verbales como las posturas corporales por parte del niño y el cuidador, la sincronización de movimientos y el contacto corporal como medios principales con que el niño pequeño se comunica con su entorno.

2) Comunicación lingüística: Está referida, a la forma en cómo el adulto se propone intencionalmente en la interacciones, que el niño construya un marco de sustantivo de la realidad sobre su medio circundante, especialmente sobre su entorno objetual a través de rotulaciones y nominaciones su entorno físico. El adulto interviene en la interacción con el propósito de mediar en la comprensión de un mundo objetual y la aprobación o rechazo de comportamientos aceptados socialmente.

3) Comunicación discursiva: Está referida a las interacciones que van más allá de la promoción del desarrollo de la oralidad del niño y la niña, la calidad en la interacción comunicativa que le permite al niño construir discurso y la capacidad crítica y expresiva para comunicarse.

c. Categorías emergentes: Son las que proceden a partir del discurso de los participantes de la investigación.

VI. PLAN DE ANÁLISIS

Sin duda alguna, la crianza es un proceso complejo en el que convergen múltiples factores o condiciones asociados a las características individuales, sociales, culturales y económicas de las personas que la llevan a cabo o que participan en ella, lo que lo hace altamente rico en posibilidades para su indagación, profundización y análisis.

Este estudio reconoce dicha complejidad, pues es indiscutible que factores tales como las características de personalidad, los legados históricos y culturales, las historias de vida de cada persona como individuo, como ser particular, junto con las condiciones mismas en las que se desarrolla y establecen relaciones en el ámbito familiar y los saberes acumulados sobre la crianza, juegan un papel importante en la orientación y sentido de las interacciones comunicativas cotidianas y por lo tanto jugarán un papel importante en término de la generación de ambientes apropiados para el desarrollo infantil y para el agenciamiento de sus derechos.

En esta investigación se optó por un enfoque que resalta las interacciones comunicativas entre la diada adulto-cuidador- niños y niñas menores de seis años en los eventos propios de la vida cotidiana, como fuentes de indagación que permitan encontrar en los procesos de crianza, escenarios y oportunidades para ejercer el derecho de la participación infantil en los primeros años de vida.

El proceso de interpretación cualitativa de la información aportado por los casos, se desarrolló a través del análisis de contenido de las respuestas dadas en las entrevistas por las diferentes fuentes, en la perspectiva de identificar los sentidos otorgados en sus prácticas de crianza que subyacen a las interacciones comunicativas, como posibilidades en la construcción de oportunidades para promover el desarrollo de la participación infantil.

Se empleó la herramienta Atlas Ti versión 5.0 para la organización y análisis de la información de las categorías analizadas y las emergentes producto del discurso de los participantes.

Posterior al reporte de los 9 casos, a partir de las entrevistas a profundidad, se llevó a cabo un análisis transversal que permitió el establecimiento de comparaciones entre rangos de edad y estratos socioeconómicos. Para el reporte final de resultados se desarrolló un proceso de triangulación de la información entre fuentes e instrumentos, de tal manera que se obtuvo un

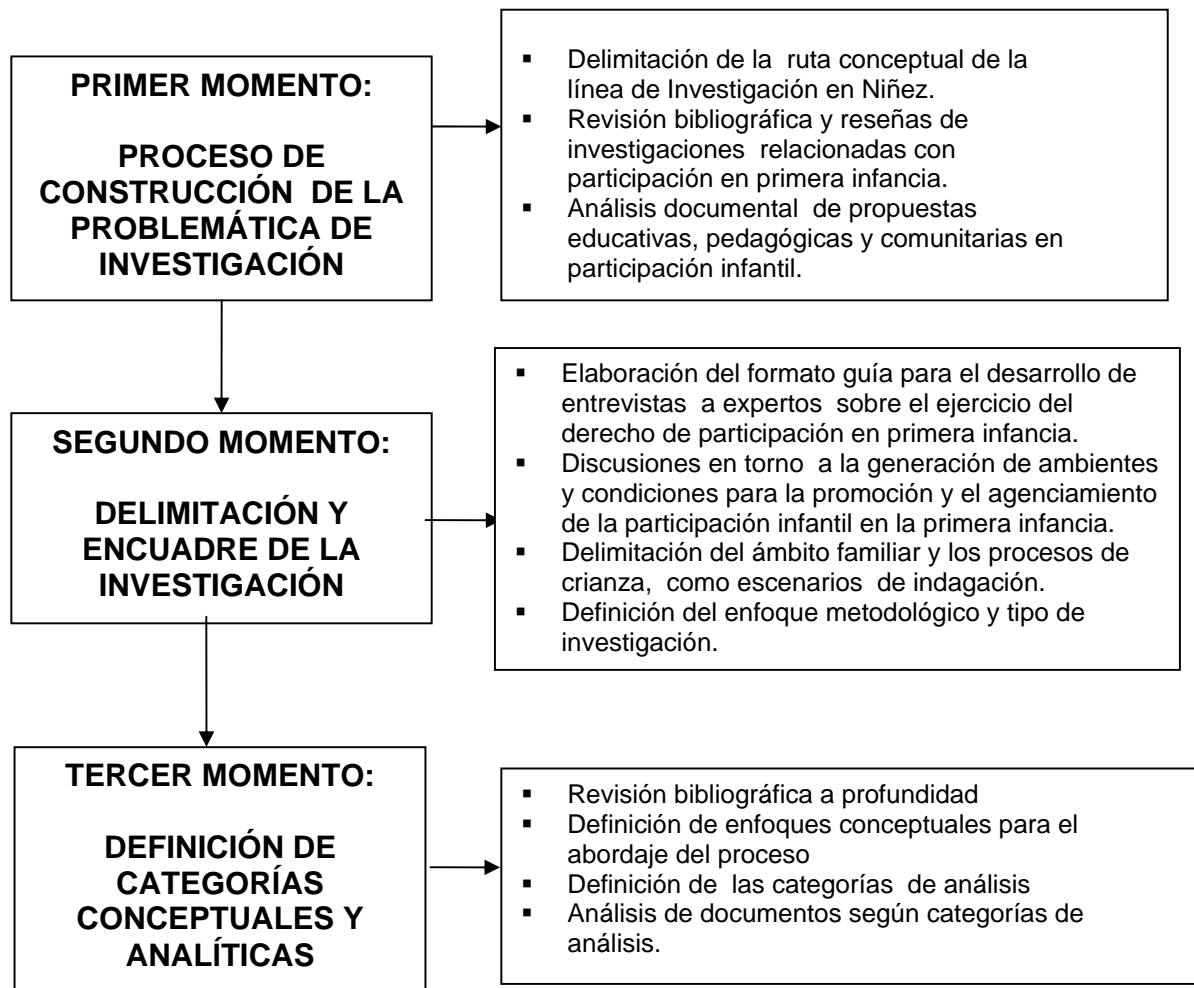
espectro comprensivo, lo más amplio posible con base en toda la información recolectada.

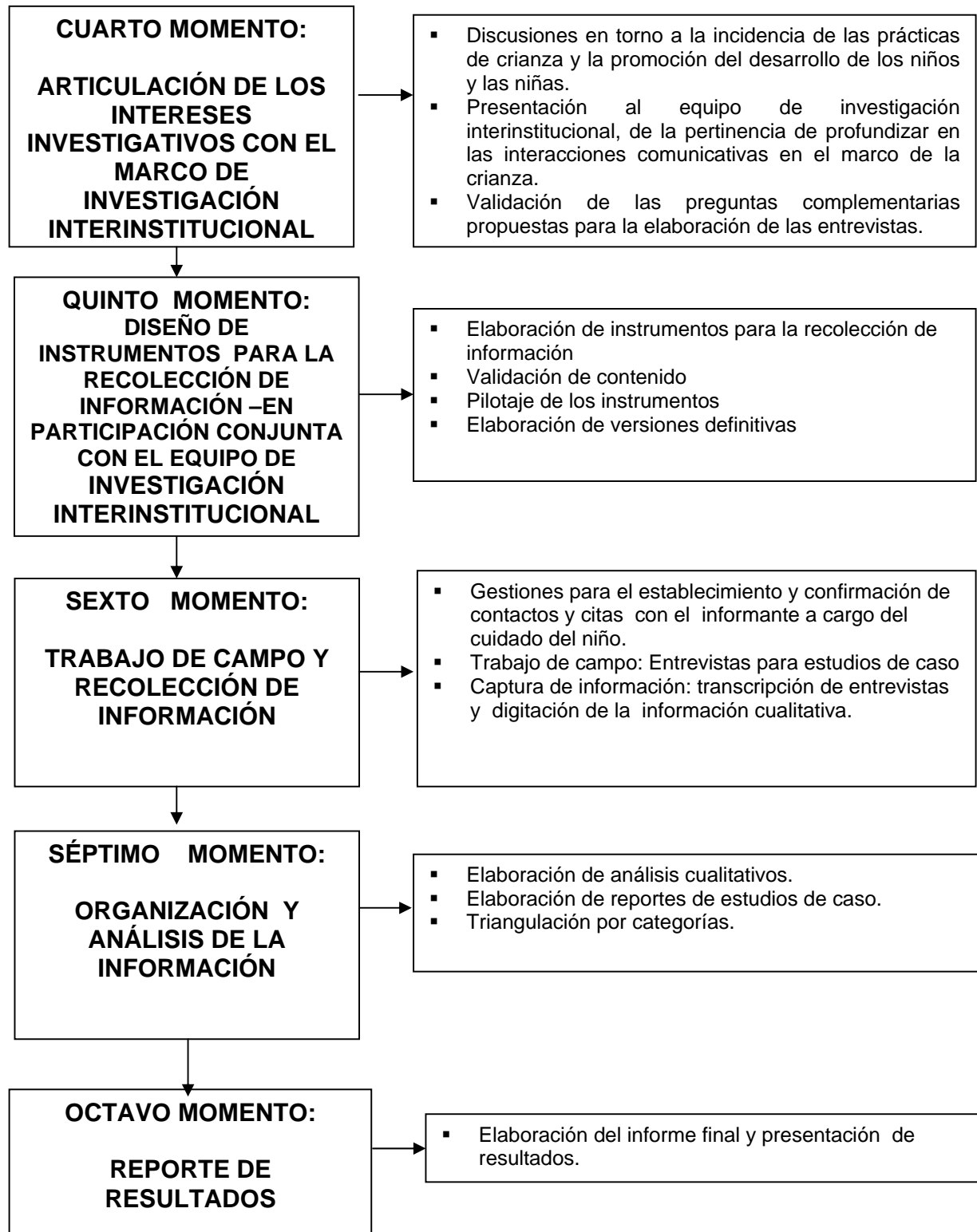
A continuación se describe el proceso seguido en la construcción del objeto de estudio y luego la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación.

6.1 Procedimiento

El siguiente esquema muestra las fases y principales actividades planteadas para el desarrollo de la investigación:

Esquema N° 1. Fases de la investigación





VII. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la indagación cualitativa de las prácticas de crianza y su vinculación estrecha con las formas de interacción comunicativa que se promueven en estos procesos.

Cabe resaltar que los adultos cuidadores entrevistados, en esta investigación fueron todas mujeres, madres de los niños y niñas; sólo en un caso, el cuidado de un niño, estaba a cargo de su abuela materna. Cabe anotar que los nombres de los informantes no corresponden a los verdaderos, con el fin de proteger su privacidad.

Es importante resaltar que los eventos de indagación como pretextos para ahondar en las prácticas de crianza y las interacciones que allí se originan y promueven, permitieron ubicar espacio temporalmente a los entrevistados en situaciones reales de contexto; lo dicho hace más dicentes sus apreciaciones con relación a cómo es asumido el niño y la niña en el ámbito familiar, si desde allí se reconocen y favorecen o no, sus potencialidades para participar, si son ubicados como seres sociales, en su condición de sujetos en pleno desarrollo.

7.1 SENTIDOS OTORGADOS POR ADULTOS CUIDADORES A LA PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

La lectura y análisis de los estudios de caso hacen concluir que la participación infantil implica un diálogo indisoluble y negociación con el mundo de los adultos, es decir no se puede hablar de participación infantil en la primera infancia si ésta no está en permanente relación recíproca con los adultos, considerando que es un proceso de aprendizaje y negociación mutua. La participación infantil como derecho, podría mantenerse en un discurso democrático abstracto a las condiciones de realidad de los niños y niñas en la ciudad. Es así como en medio del ejercicio interpretativo surgieron asociaciones con criterios analíticos que permitieron dar cuenta de las formas concretas como la madre o agente cuidador asumen este derecho humano en las dinámicas que constituyen la vida cotidiana, como escenario de significación y legitimización de prácticas.

Una primera afirmación que podría establecerse es que no se evidencian por parte de los adultos cuidadores posicionamientos con respecto a la participación como una categoría de derecho, merecedor de detenimiento y reflexión para el desarrollo integral de niños y niñas, puesto que al interior de los diferentes discursos no emergen de forma consciente e intencionada afirmaciones que den cuenta de la práctica de este derecho dentro de los procesos de crianza, sino que por el contrario, van apareciendo como respuesta a las preguntas que propone el entrevistador, y que posteriormente van integrándose a los discursos

poco a poco, siendo relacionada esta categoría de derecho por los cuidadores, a diferentes eventos, acciones, creencias, propias de la primera infancia y su proceso de desarrollo.

De esta manera, subyacen de los discursos de los cuidadores múltiples concepciones de niño y niña, los cuales se ven entrelazados por aspectos culturales, económicos, conceptuales, entre otros, que van dando a cada alocución acerca de la práctica de crianza un sentido particular.

Los sentidos otorgados a la participación infantil se encuentran generalmente relacionados a concepciones sobre el **desarrollo infantil**, elementos como la interacción social, el papel mediador del adulto y los pares, el reconocimiento social, la actuación en diferentes contextos, el desarrollo de la personalidad y la inclusión en actividades del hogar, entre otras.

En general, valdría decir que para todas las cuidadoras es indispensable la **interacción social en el desarrollo infantil** para alcanzar avances integrales en los niños y niñas, aunque en ocasiones, dificultades de salud en ellos, inseguridad por parte de los cuidadores ante los riesgos físicos que puedan sucederles, falta de tiempo para propiciar espacios de interacción, evitan que las prácticas lleguen a promover dichas interacciones. Lo anterior se ve reflejado en las concepciones de niño y niña que subyacen a estas afirmaciones, las cuales han ido determinando el tipo de interacciones que se llevan a cabo con los niños y niñas; pueden ser limitantes y restrictivas o bidireccionales, reconociendo señales, necesidades físicas y afectivas, deseos e inconformidades.

Efectivamente, **el papel del adulto-cuidador** es reconocido como una mediación esencial en el desarrollo infantil, ya que es éste quien transforma y acondiciona ambientes sanos y seguros que se ajusten a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas. Es así, como compartir actividades con pares igual o más capacitados, integrantes de la familia o allegados al contexto más cercano, produce desarrollos en los niños y niñas, como la independencia, personalidad extrovertida, aprendizaje más rápido de conceptos, acciones, labores, juegos comunicativos, desarrollo del lenguaje más fluido, mayor pensamiento lógico y por consiguiente establecimiento de relaciones lógicas entre personas, eventos, objetos, entre otros. De esta manera, se evidencia el tipo de interacciones que se llevan a cabo con los niños y niñas, pudiendo ser limitantes y restrictivas o bidireccionales reconociendo señales, necesidades físicas y afectivas, deseos e inconformidades.

En este momento el papel del adulto cuidador toma fuerza en la promoción de participación infantil. Sin embargo podría decirse entonces que en algunas ocasiones la *disposición del tiempo* del adulto cuidador o de sus padres no es suficiente por motivos laborales o personales. Los casos, reportan una situación en particular, que hace referencia a cómo los ambientes de participación del niño,

se establecen única y exclusivamente por la disposición del adulto; es decir es el adulto quien determina cómo y dónde de estos espacios; con la salvedad que no todas las veces se tiene el tiempo para compartir tiempos de calidad con el niño, por lo que se buscan estrategias para que éste se *entretenga* y pueda dejar a los adultos hacer sus actividades y oficios: *en el día "lo sacamos a comer y a caminar y ya..."*.

Es así, como los espacios dedicados a la interacción son reducidos debido a las ocupaciones de los padres y del cuidador, lo cual hace que exista poca interacción entre estos y el niño, brindando escasos formatos y andamiajes para promover el desarrollo, *"por ahí los domingos cuando lo llevan al parque... lo ayudan a subir a los rodaderos, lo suben al columpio y eso... pero en otras actividades... no... por la falta de tiempo ellos no pueden hacer nada... la mamá sale de aquí a las nueve y vuelve a la una y media... y llega aquí a las nueve de la noche... el papá sale a las siete y media y vuelve a las once porque todavía está estudiando... entonces ellos entre semana no pueden estar con él..."*. (Estrato 4, niño de 18 meses).

En efecto, aunque desarrollar prácticas que promuevan el desarrollo caracteriza el discurso de las cuidadoras, en ocasiones es limitado por la falta de tiempo disponible para el juego en familia, salidas al parque, compartir rutinas diarias, entonces estos espacios se ven asignados a los fines de semana y eventualmente a las noches del resto de la semana. Para algunas cuidadoras, no solamente es importante la estimulación que pueda brindar la familia, sino también conciben otros espacios como promotores de desarrollo, estar en contacto con actividades culturales, lúdicas y artísticas (la escuela, el cine, la música,...), deportivas (natación, fútbol, ir al parque,...), lo cual da cuenta de la concepción que el desarrollo es multidimensional.

En este punto podría aseverarse que algunos de los cuidadores reconocen que en el proceso de desarrollo infantil existen ciertas implicaciones que promueven la participación en la primera infancia. Al respecto se evidencian acciones que las cuidadoras llevan a cabo para alcanzar desarrollos y por consiguiente están preparando el terreno para que los niños y las niñas tengan las condiciones básicas para participar auténticamente (tomar parte en las conversaciones, decidir cómo van a vestirse, colaborar con oficios de la casa, ayudar en actividades laborales, entre otras).

Las mujeres del estudio de casos tienen diversas consideraciones acerca de las oportunidades para el desarrollo de la participación infantil en la primera infancia. Por un lado, a algunas de ellas la idea que el niño o la niña alcancen mayor independencia en su proceso de desarrollo genera inseguridad, pues con el tiempo dejarán de necesitarlas y su papel como guía del proceso teniendo el control, se verá disminuido.

Lo referido a las prácticas ejercidas por algunas de las cuidadoras para promover la participación infantil, consecuentemente con los relatos y análisis anteriores,

se asocian con acciones como colocarle juguetes en la tina de baño, habitación, enseñarle a dar palmadas, bailar, leer cuentos, llevar a cabo prácticas de enseñanza directa para que los niños y niñas coman bien, aprendan los colores, los números, ejercicios para desarrollar la motricidad gruesa, brindar material didáctico (balón, cubos,...), dejar que el niño y la niña hagan, actúen, exploren, participen, en todo lo que es considerado esencial para que su desarrollo.

También hacen parte de estos sentidos otorgados, concepciones acerca de los espacios que tienen los niños para interactuar consigo mismos, en donde ellos y ellas puedan explorar su cuerpo y el entorno más cercano sin ayuda de nadie. Estos encuentros con su propio ser no son promovidos de forma conciente por las cuidadoras. Estos eventos evidencian como en algunas ocasiones, se deja jugar al niño solo por comodidad del adulto, a causa de las ocupaciones familiares (como la atención de otros hermanos y hermanas, la elaboración de oficios caseros, entre otros) o laborales (para las cuidadoras que trabajan en sus casas y los niños y niñas las acompañan).

Algunas de las prácticas para promover desarrollo, generalmente son llevadas a cabo por consejo de personas con experiencia en la crianza de los niños y niñas como abuelas, suegras, hermanas, allegados a la familia, entre otros, o por experiencias personales pasadas, sin llegar a ser comprendidas por algunas cuidadoras. Sin embargo, el contacto con especialistas como médicos, sicólogos, nutricionistas, terapeutas y educadores, han llenado este proceso de acciones que redundan en el beneficio del desarrollo infantil de forma mas conciente.

Ahora bien, el factor afectivo impregna todas las interacciones, las cuidadoras establecen vínculos cercanos, son tiernas y cariñosas con los niños y niñas, procurando que el entorno en el que se da el desarrollo sea emocionalmente estable (llevando buenas relaciones con cónyuges, suegros, abuelos, hermanos y hermanas, mejorándolas si es necesario) y respaldan sus prácticas aseverando que en la medida que exista un vinculo afectivo entre la cuidadora y el niño o la niña favorecerán el desarrollo infantil.

Es así, como podría afirmarse que el niño y la niña son distinguidos como sujetos en desarrollo, que indiscutiblemente necesitan el apoyo de un adulto para el cuidado y guía de todo su proceso de crecimiento y desarrollo, es decir que solamente en la interacción con el otro pueden acceder a nuevos aprendizajes y avances en su momento evolutivo.

Por otro lado, la participación del niño y la niña se ve asociada con las **interacciones de reconocimiento social**. Eventos como la espera de un nuevo bebé, permiten que los demás actores de este ámbito, puedan sensibilizarse ante la expectativa y la alegría de esperar a otro nuevo integrante. Estas circunstancias son utilizadas por una madre, para permitirle a su hija, que sea coparticipe de su proceso de gestación y de esta manera lograr que no sea un evento crítico de

asimilación y aceptación sino por el contrario sea un pretexto para la integración de su hija a otras dimensiones que constituyen los vínculos afectivos.

“Por lo menos ella es la que me hace masajes por la noche, me aplica una crema que mi esposo me compró que es para las... Por la noche. Y ella es la que me la aplica... eh... le tengo una linterna al bebé y ella se la pone, le cantamos. Entonces yo... o sea ¿sí? Como no hacerla a un lado. Eso es lo más importante, me da pesar. No solamente es importante que la niña esté presente sino que también haga parte de lo que se hace, “ella ya es una persona que siente y... que ya anda como al tanto de todo”. (Estrato 2 – 4 años)

Otra de las actividades en las que la niña participa y toma decisiones, afirma la madre es en la organización de eventos sociales, *“de pronto cuando organizamos una fiesta, yo le pregunto a ella: 'Bueno, y tú a quien vas a invitar o... ¿tienes alguien a quien invitar?'. 'Sí', (ella me dice) más que todo, cuando hacemos... de pronto... reuniones familiares, así, eh... ella a veces... ella a veces participa, estamos hablando de tal cosa, y ella dice: '¡Ay, sí! Cuando tal cosa pasó y...'. En eso. En lo de la familia más que todo”*. La madre valora y promueve que la niña participe dentro de las actividades familiares, *“y que esté participando en las cosas de la familia, me gusta”*.

Para una de las informantes, por ejemplo, un indicador de participación activa es cuando *“la persona que demuestra lo que es, sin tapujos... de pronto si la embarra... no la embarra, pero entonces...se le abren más puertas... y son más echados para adelante que las personas como que... si tengo ese concepto..., ... si... si yo veo una persona que no participa... que no son tenidas en cuenta... una persona así activa, que se les ve el carisma, son personas que... tienen futuro y que salen adelante... las demás también, pero, un poquito más... o la que le gusta experimentar, aprende... persona que le gusta experimentar, aprende... que echando a pique aprenden... que dañan cosas... pero aprenden...”*. Para la madre, la participación en general esta asociada a demostrar lo que es alguien, sin tapujos; ella demuestra su carisma y por consiguiente tiene éxito.

Algunas cuidadoras reconocen que las habilidades que están en proceso de desarrollo en los niños y niñas, les permitirán mas adelante establecer interacciones con otros sujetos, ser reconocidos como personas, ser independientes, autónomos, o como ellas lo denominan *“despertarse”*, ser más inteligentes, asimilar mejor las normas y reglas, asumir sus deberes, sin llegar a que estas habilidades sean comprendidas como parte de los requerimientos para participar.

Es importante destacar cómo la participación de los niños y las niñas con perspectiva de presente en el aquí y en el ahora se ve reflejada en las prácticas. Para una de las madres, de una niña de tan solo 3 meses, es importante hacer sentir a su hija como parte de un grupo familiar y generar espacios y situaciones

en los que ella pueda empezar a comprender quiénes son las personas que están a su alrededor, y que pueda identificarse y desenvolverse con propiedad en un ambiente y entono del cual ella es parte y el cual también tiene la capacidad de transformar.

“Ella reconoce a su hermanito, la voz de su hermanito la pone feliz y yo no le he dicho: ‘Mira, este es el hermanito que tienes que querer’. Pero ella sabe que ese es... que él es de ella. Y él la trata también con cariño y con cuidado y la alza. Y la alza desde el día que nació. Porque es también uno integrar a s... integrar su familia, o sea saber, porque yo no: ‘¡No, no te acerques! ¡Ay, no sé que!’, entonces no. ‘Y con cuidado’, no. Es estar uno ahí ((Sí, estar pendiente)).”

Acciones como permitirle al niño o la niña ocupar un espacio en el comedor y compartir el momento de las comidas en familia, le permite interactuar no solo en exclusividad mediante su vínculo materno, sino también le posibilita integrarse y relacionarse con otros agentes significativos para su desarrollo.

“...Todo el tiempo que yo la puedo integrar a estar aquí... Ella por ejemplo la jalo aquí para que almuerce, o sea en el coche y yo la pongo. Yo no la dejo allá tirada, no. Yo la llevo o la siento acá o... O sea ella no es una personita que tenga que estar por allá lejos porque está chiquita. Entonces vemos televisión, leemos...” (Estrato tres, niña de 7 meses).

Por otra parte, posteriormente aparece la **participación infantil vista desde el sentido común**, es decir, como resultado de acciones como el juego, los oficios del hogar, el auto cuidado, entre otros, surgiendo así de manera intuitiva mas no como parte fundamental de la concepción de niño y niña.

Un ejemplo lo brinda una de las informantes, ya que considera importante la participación de los individuos, es decir, “una persona pasiva no es tenida en cuenta, en cambio los que participan de manera activa (demostrando sus habilidades y cualidades), que experimentan y aprenden y no tienen temor al fracaso, triunfan”, y por su parte, tiene el propósito que su hijo sea así. (Estrato 3-3 años)

Otra de las informantes, cree que la participación infantil está referida a las responsabilidades que debe cumplir el niño con los oficios de la casa, dejando de lado la toma de decisiones, la autonomía, la conciencia del niño sobre las actividades que realiza, acercándose más a la obediencia que a la promoción de la autonomía.

En cierto momento comentaba que: *“mi hijo participa en todo... incluso ayer nos salió con que estaba trapeando el piso... regó agua, echó escoba... estaba trapeando el piso... o sea, él se busca qué hacer... como si fuera demasiado activo, entonces él anda buscando qué hacer...”*

Es así como **la participación infantil asociada a la realización de responsabilidades domésticas** es común para la mayoría de los casos analizados, puesto que vincular la promoción de la participación infantil, con la demanda que hace el adulto-cuidador sobre el niño, para que desde temprana edad, se disponga a las labores domésticas cotidianas del hogar se convierte en un pretexto para la promoción de su *responsabilidad*.

En la medida en que la madre- adulto cuidador, evidencia un desarrollo evolutivo en el crecimiento del niño, especialmente en su aspecto motor, que le permite mayor apropiación del mundo objetual que lo rodea, es posible concebir delegarle ciertas *responsabilidades* (traer, llevar, poner, colocar, alcanzar, recoger, limpiar, etc.) que el adulto determine si el niño o la niña están en la capacidad de hacer y de dar cuenta por estas acciones.

La cotidianidad en el hogar, se convierte en el escenario de oportunidades para permitirle al niño interactuar con su mundo objetual, haciéndole consciente de sobre del uso social de los mismos y las acciones que sobre ellos puede ejercer.

...si el riega algo en la mesa, le digo 'vaya papi, traiga un trapito y limpia'... si tiene basura 'vaya papi, bótelo a la basura'... 'vaya colóquelo en la caneca' que es la caneca de la ropa sucia... y ya... son cositas y responsabilidades que poco a poco van aprendiendo... [...] ahhh si... él barre y lleva las cosas a... las cositas más fáciles... ¿sí?... a llevar... (Estrato 1, niño de 13 meses).

Los cuidadores coinciden en lo importante que es delegar *pequeñas responsabilidades* al niño o permitirle intervenir en acciones de carácter doméstico (ordenar, limpiar, etc) desde temprana edad, con el criterio, de que de esta manera están promoviendo en él valores formativos para que sea una *mejor persona y para no tener más adelante problemas con ellos*.

"así se van enseñando... van aprendiendo... van participando, para mi es muy importante que ellos participen en lo que uno hace... en cuanto a lo de la casa, para mi es importante... lo... por enseñarle que tiene que echar la ropa a la lavada... que tiene que recoger sus cosas, porque es lo de él y tiene la obligación... y si no, más adelante van a tener problemas... más bien para que no tengan problemas... es cuestión de educación... por eso para mi es tan importante que él vaya asimilando todo eso... si él no lo hace, igual lo cojo de la mano porque es que lo tiene que hacer... es su obligación... recoger la loza, donde come... recoger la ropa que se pone, porque tiene que mantener orden... eso es importante..." (Estrato 1, niño de 3 años).

Otras de las relaciones que se presentan en los discursos de las cuidadoras está referida a **la participación infantil asociada a las responsabilidades de autocuidado**. La transición del niño, por medio de la cual pasa de su ámbito familiar a los procesos de escolarización, es un factor que determina significaciones en los cuidadores para evidenciar y promover desde la cotidianidad un auto reconocimiento del cuidado e higiene del cuerpo, que le permite al niño según los cuidadores asumir autonomía e independencia.

“lo único que se le está enseñando, y ya por sugerencia del jardín, la limpieza de la cola... eso si se le ha dejado... la subida de los pantalones... él lo hace solo, pero, que se bañe solo, que se vista solo... no... todo a Jeison se le hace...”. La única tarea que se le asigna es *“comer solo... eso ya es responsabilidad de él...”*.

Podría decirse que la *participación infantil es asociada a la promoción de la autonomía y la independencia*. En algunos casos en las interacciones con las cuidadoras se puede evidenciar la relación que se establece con la participación del niño, con procesos que promuevan su autonomía e independencia, permitiendo así reconocer que no en todos los momentos el niño necesita la ayuda permanente del adulto para tomar decisiones acertadas, no estar sobreprotegido y ser capaz de asumir sus propias responsabilidades con los asuntos personales. También propone al niño (sin imponer) otras alternativas para que éste amplíe su espectro de conocimientos y de habilidades.

“y eso que yo he tratado de que le gusten..., ...yo había cogido y... él tiene un cangurito y saqué y le puse un billete ahí... entonces él vio... le dije ‘Dani lleva el cangurito, para yo llevar el celular y la plata’... ‘y esa plata’... ‘no, déjala ahí’... íbamos pasando y vio el carrito de los helados... ‘mami... y ese billete ¿te alcanza para un helado?’... y yo ‘no, no me alcanza’... ‘¿y para qué te alcanza?’... y yo ‘para mis buses mañana’... ‘ahhh... y ¿no te alcanza para un heladito?... mami’... y yo ‘no, no me alcanza’... ‘ahhh... bueno’ y seguimos...”. (Estrato 5, niño de 3 años).

La participación infantil, en este aspecto es considerada como una herramienta esencial, para que el niño pueda ser reconocido como un sujeto con necesidades particulares e intereses propios, y de la misma forma pueda obrar acertadamente en situaciones que se le presenten, es decir, le da elementos con los cuales poco a poco va adquiriendo independencia del adulto.

“yo creo que se vuelve autónomo en sus cosas... y como independiente... de pronto que en el momento en el que uno no esté... ya saber él como tomar sus decisiones y saber que le conviene y que no... pienso mucho eso... que cuando nosotros no estemos, un niño que sea solo, como ahí... tan sobreprotegido, que no hable, que no nada...”

no está uno ahí y se deja convencer fácilmente de otras personas que de pronto le pueden o no le pueden convenir... entonces..”. (Estrato 5, niño de 3 años).

Un claro ejemplo de independencia y promoción de autonomía, en uno de los casos analizados: un niño (de 4 años) es el protagonista de su proceso de desarrollo, pues la cuidadora no solo le ha permitido que éste permanezca en contacto con las actividades que se dan en las rutinas diarias, sino que también ha hecho parte de ellas activamente, tomando decisiones y llevando a cabo elecciones, siendo escuchado y tenido en cuenta sus opiniones para cada una de las actividades de rutina sobre su cuidado como el baño, el vestido, la alimentación, el juego, el ocio e incluso en optar por formas diversas de aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, **la perspectiva de presente y futuro** que asumen las cuidadoras con respecto a las posibilidades para la participación infantil, en algunos casos se ve restringida debido al momento evolutivo en el que se encuentran los niños y niñas, es decir, están determinadas por las habilidades o capacidades cognitivas, comunicativas y corporales más evidentes en su crecimiento, con las que cuentan en tal o cual edad, para establecer interacciones con el contexto y sus integrantes.

Una de las cuidadoras de las familias de estrato 1 en su relato; relaciona el desarrollo infantil con factores asociados al crecimiento biológico, concibiendo este, como un proceso naturalizado, donde el rol del adulto se ve subordinado a su carácter evolutivo. El cuidador considera que solo puede llegar a construir mejores interacciones hasta que el niño haya alcanzado algunos desarrollos que le permiten comunicarse e interactuar con el cuidador, empleando señales cercanas al lenguaje convencional del adulto. De allí se evidencia una concepción de niño indefenso y desprotegido, al cual, en la medida que se asemeje más al adulto, deben enseñársele actividades para que se pueda integrar a actividades tanto infantiles como adultas.

Esta situación podría compararse con eventos que surgen en otras prácticas. Es el caso de **asumir la participación de los niños y las niñas con una perspectiva de futuro**, al creer que la condición de estar en la etapa de la primera infancia es equivalente a poseer pocas capacidades. En especial las cuidadoras de los niños más pequeños entre los 3 y 12 meses de estrato 1 y 3, consideran que sus bebés están aún muy pequeños y que por ausencia del código oral, no es el momento para que ellos puedan participar. Sin embargo y aunque parezca contradictorio, estas madres narran una preocupación constante por el futuro de sus hijos, para que ellos puedan llegar a desenvolverse solitos y en ausencia de ellas.

“yo casi siempre pienso eso todo a futuro. Enseñarle ahorita desde pequeña para que, de pronto, cuando tenga que salir a trabajar o me tenga que ir, ella no... no llore o no sufra” (Familia estrato 3, niña de 7 meses).

Lo anterior denota una fuerte preocupación ante las transiciones que el niño y la niña tienen que asumir en algún momento de sus primeros años de vida, en especial la separación del vínculo materno por demandas laborales, o la temprana escolarización. En este sentido, las madres son conscientes de fortalecer emocionalmente al niño y prepararlo de alguna manera para asumir sin temores dichos cambios.

Sin embargo y pese a estos cuestionamientos hacia las expectativas de futuro, es interesante resaltar cómo por factores asociados a la enfermedades crónicas, o considerar que el niño por tal o cual razón pueda ser vulnerable ante su mundo objetual y social, se le restringen interacciones con el medio y con otros agentes de su ámbito más cercano como lo es la familia.

Es decir, algunas madres consideran que la crianza es de su exclusividad y aunque crean que el niño debe aprender a manifestarse en sociedad, limitan en los primeros años su acceso a ella; y en consecuencia, se enuncia en sus reportes, apreciaciones para dirigirse o referirse al niño y la niña, como *bebecitos, pequeñitos, chiquiticos*, lo que esclarece la manera como estas concepciones se instauran en una línea del tiempo *hasta que sean grandes y conscientes de lo que hacen*, restringiendo y limitando su autonomía e independencia.

Por otro lado, para algunas cuidadoras, cuando los niños y las niñas han superado el año y medio, generan expectativas por los espacios de socialización como el jardín infantil, ya que lo consideran como un ambiente para construir relaciones, promover desarrollos y participar.

Ahora bien, podría afirmarse que para otras cuidadoras el estado de los niños y niñas sobre su apreciación de *“desarrollo en proceso”*, puede llegar a ser un impedimento para la promoción de la participación e interacción con su entorno inmediato físico y social, ya que la concepción sobre los *“pequeños indefensos”*, genera prácticas restrictivas por temor a que se vean expuestos a golpes, caídas, entre otros.

Por otra parte, el ejercicio de la ***participación se ve asociado al juego infantil***, entendido éste como actividad privilegiada de los niños y las niñas, convirtiéndose en un evento significativo, que algunas madres –cuidadores reconocen como oportunidad para su desarrollo. No obstante, para otros cuidadores esto no es así, ya que no se vinculan al juego de sus hijos e hijas, dejando esta tarea al cuidado de los hermanos, primos y amigos, entre otros.

Algunas apreciaciones permiten develar; cómo el juego del niño y la niña, es limitado por el adulto, como una actividad de sencilla entretención, para que así el adulto pueda realizar sus labores, mientras el niño está ocupado; o como actividad de estar con otros; atribuyendo que estas interacciones le ayudan al niño a ser más *sociable* y menos *antipático*.

“Si me gustaría que ella participara y jugara con otros niños...pues para que ella se despierte más, sea más... inteligente, de pronto no sea [como] esos niños antipáticos y ahí antisociales que no les gusta nada... me parece bueno que ella empiece a interactuar con la gente, y de pronto en un colegio -ya cuando yo la meta a estudiar-, ella no va a ser que 'la niña reprimida ahí a un lado y que no se junta con nadie'” (Estrato 3, niña de 7 meses).

No obstante, el reporte de un caso evidencia cómo la actividad lúdica del niño, logra traspasar las fronteras de la voluntad del adulto e incide en la calidad de las interacciones:

“... Jeison es una persona muy especial... a todo él le halla juego... todo[...] si usted lo va a vestir, usted juega con él... si usted va a comer, usted juega con él... pensar que tiene tres años, pero, él sale con unas cosas... de adulto... es una espontaneidad... chévere, entonces con él... hasta para llevarlo uno al jardín toca jugar con él... para él el juego es como el diario vivir... todo cree que es un juego...; al igual que cuando se comporta inquieto, cuando arma relajo está participando, arma el relajo... ellos son muy dados como al relajo... son así, espontáneos...” (Estrato 2, niña de 3 años)

Estas apreciaciones con relación al reconocimiento de juego del niño, como actividad privilegiada del diario vivir, alude a una disposición del adulto por comprender que indiscutiblemente el juego propicia habilidades sociales como la espontaneidad, aprender en contexto los usos sociales del lenguaje y genera un posicionamiento del niño en su ámbito familiar.

La participación del niño y de la niña, en estos casos, está totalmente desligada a los adultos cuidadores como agentes de su promoción; en el caso de familias en donde habitan otros hijos e hijas, los ambientes para el desarrollo de los niños y niñas, estarían predeterminados por los pares con mayor edad, y su disposición para dejar involucrar al niño más pequeño a sus juegos y actividades; de modo tal que si estos se rehúsan a hacerlo, el niño más pequeño no tiene más opción que abandonar el juego y acudir a su madre o adulto cuidador responsable.

7.2 PROMOCIÓN DE PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA A PARTIR DEL ESTABLECIMIENTO DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR

A partir de la información que arrojan los estudios de casos podría decirse que en general las prácticas informadas por las cuidadoras, que se dan alrededor de las interacciones comunicativas de los niños y niñas son variadas, es decir, se presentan diferentes formas de ayuda para la promoción de la oralidad, el desarrollo del lenguaje y el reconocimiento de capacidades expresivas que se complementan entre sí.

En las narrativas de los participantes de la investigación se evidencia el reconocimiento del adulto-cuidador como mediador principal en los actos comunicativos de los niños y niñas menores de 6 años, generando aprendizajes que se consideran necesarios para su desenvolvimiento en el entorno, con mayor focalización sobre el dominio del mundo objetual y físico más que su involucramiento y participación en el mundo social y cultural.

Los ambientes que constituyen las interacciones comunicativas, con los niños y niñas menores de seis años, privilegian la adquisición de la lengua materna en tanto que se considera totalmente relevante en el desarrollo del niño, y prueba diciente de su evolución y crecimiento. La mayor parte de las cuidadoras en este sentido limitan la expresión del lenguaje al desarrollo de la oralidad, otras pocas, reconocen la virtud del habla como medio de expresión y comunicación recíproca.

Indiscutiblemente, en la medida en que el niño evoluciona en la adquisición de su lengua materna, otras formas de interacción comunicativa, especialmente las de tipo corporal y no verbal se diluyen poco a poco y pierden el protagonismo en las interacciones diádicas que constituyeron las relaciones madre-hijo en los primeros meses de vida.

Las interacciones comunicativas en los primeros meses de vida del niño, se caracterizan por un fuerte grado de proximidad corporal mutua y la construcción de un fuerte vínculo afectivo que se comunica a través del cuerpo y otros lenguajes no verbales o paralingüísticos, tales como la temperatura, los arrullos, los balanceos, las nanas y el llanto, entre otros. El cuidador utiliza un lenguaje dirigido al bebé, claro, sencillo, con expresiones y frases cortas, pero impregnadas de gestualidad y tonicidad corporal.

En este sentido la madre se transforma simultáneamente a la transformación corporal del bebé: la sensorialidad, el tono, las posturas, el ritmo de sus gestos y las emociones cambian del mismo modo que su actitud y disponibilidad para interactuar con ella. Por tanto las interacciones se convierten en un verdadero

proceso dialéctico, dado su carácter de reciprocidad que hace que tanto el bebé como su madre se conviertan en participantes protagónicos de las mismas.

Las interacciones y las transformaciones recíprocas permiten que la madre inunde a su bebé con su afecto de placer, por lo que de esta manera el bebé puede descubrir simultáneamente que sus transformaciones son fuente de placer para el otro.

El llanto, por ejemplo, es para la mayoría de las madres, durante los primeros meses, una señal relacionada directamente con la atención de alguna de sus necesidades básicas: hambre, sueño, dolor. Sin embargo, al pasar los días, y entre mayor conocimiento existe en la diada del uno con respecto al otro, la madre y/o cuidador, empieza un proceso de re significación del llanto como capacidad expresiva no lingüística del niño y la niña, es decir, puede identificar en las interacciones los tipos de llanto, frente a otras manifestaciones expresivas del bebé, como necesidad de afecto, querer estar solo, cambio de posturas, sensaciones de vértigo o miedo, incomodidad por el espacio, ambiente, personas o ruido, entre otras.

“Cuando el niño se siente incómodo... él empieza a llorar... entonces le quito el pañal... igual cuando está muy mojadito... él empieza a llorar... llora mucho, porque por lo general él nunca llora... solamente llora cuando tiene sueño o cuando tiene hambre.... cuando él tiene sueño es diferente porque se le ponen los ojitos pequeños, él se rasca... y ya se que tiene sueño...” (Estrato 1- Niño de meses)

Por tanto, parece una construcción exclusiva de la persona que pasa mayor tiempo al cuidado y la crianza del bebé, la construcción de códigos conversacionales no verbales, ambos interlocutores fortalecen sobre los actos de habla la correspondencia comunicativa, repercutiendo en la calidad de misma de las interacciones.

En este sentido, una de las madres cuidadoras argumenta que no hay nadie mejor que una madre para comprender y entender los comportamientos de los niños y las niñas: *como mamá a los niños les entiende todo... pero un particular no, pero, uno como mamá si les entiende fácilmente... si se quieren ir a jugar... él se pone inquieto... ¿si ve?... el se quiere ir a jugar con los otros niños... cuando tiene sueño lo mismo, entonces uno ya sabe... el niño tiene sueño, lo alzo, le doy tética.*

Esta lectura de señales, por tanto no es un proceso innato en la madre o en el cuidador que asume la crianza, es producto de un proceso de reciprocidad comunicativa, en donde tanto el bebé como el adulto son participantes activos para la codificación y establecimiento de sistemas simbólicos para la calidad de la comunicación.

Si bien está claro que muchas habilidades innatas ayudan al niño a entrar en la interacción social, el rol del adulto permite orientar la intencionalidad de las mismas; es decir, cuando el adulto responde a los intentos iniciales del niño (comunicaciones no lingüísticas, y después sus aproximaciones lingüísticas) para entrar en el intercambio social y los interpreta, permite que a partir de tales interacciones se construyan procesos de significación bidireccional.

Durante los primeros meses de vida, las interacciones comunicativas al no estar presente un lenguaje oral convencional por parte de uno de los actores de la diada, abre una ventana de oportunidades a otras formas de comunicación, con una alta riqueza de expresividad corporal: interacciones cara a cara, cuerpo a cuerpo, gestos, que se convierten en el vehículo privilegiado de comunicación. Es decir, tanto la madre y/o cuidador, como el bebé, en este proceso de reconocimiento del otro, desarrollan la potencialidad de reconocer cuando alguno de los dos está ausente y presente en la interacción; puesto que la presencia corporal no es garantía del establecimiento de una sintonía dialógica.

“...cuando el niño no puede dormir... cojo y lo arrullo... y nos quedamos arrunchados... le coloco la cobija y le canto... él se queda mirándome y me dice ‘¡mamá!’ y me abraza... entonces le da a uno como esa felicidad... o cuando está con el papá él le toca la cabecita por aquí y se duerme... o le hace así... (Sonido: tres chasquidos de dedos...) en la carita... o le hace circulitos y hace... y se duerme....” (Niño de 20 meses estrato 1)

De la misma manera, los rituales que se configuran en las prácticas de cuidado, para su apropiación y formación de hábitos, hacen que se generen formatos específicos de interacción, que le permiten identificarlos como suceso y eventos diferenciados en el día:

“El ritual de bañarse, también lo sabe. Y ella se goza desde antes la bañada, ella empieza a patalear y... Pero ella entiende que es que la voy a bañar, porque no sucede... Lo que hago en ese momento sólo sucede cuando la voy a bañar, yo no la puedo confundir... Si yo más tarde vuelvo a empelotarla otra vez, pues la niña no va a entender que es para eso. Entonces eso sí lo hago. Entonces ella ya sabe cuál es el ritual de dormir, el ritual de eso, el ritual de la teta también. Porque ella... ¡ella me mira! Es que los niños son súper, súper entendidos. ¡Ella me mira, ella me mira la teta! O sea, empieza a mirarme que ya, ‘¡Ya mi teta!’ y empieza a gritar. Si me demoro.” (Niña 18 meses- Estrato 4).

Proceso simultáneo a la maduración y adquisición de la oralidad que reconocen los cuidadores, se hace evidente en los procesos de maduración motriz. Los cuidadores relatan que durante los primeros meses de vida los logros posturales (voltarse, sentarse, apoyarse en sus extremidades) y los patrones motrices básicos del movimiento (reptar, gatear, arrastrarse, gatear y caminar), se convierten en ventanas de oportunidades para las interacciones. Es decir, en la medida en que los padres-cuidadores presencian también la maduración motriz de sus hijos, posibilitan interacciones comunicativas que les permita afianzar y fortalecer su control postural y el reconocimiento de su esquema corporal; procesos en los que prima en la interacción el uso de rondas, juegos simbólicos, juegos corporales, imitación de posturas de animales, etc.

Particularmente, es sobresaliente en los relatos los **juegos corporales**, con mayor presencia en las interacciones comunicativas con niños y niñas mayores de 12 meses, como el perro, las cosquillas, el cucú, son espacios en los que recobra vitalidad el reconocimiento de un lenguaje gestual, y los actos de habla, se representan en la imitación o personificación de animales; eventos que le permiten a los cuidadores entretener un universo de significados con respecto a las maneras en como los niños y las niñas transmiten emociones y sensaciones de *alegría, asombro, agrado, entre otras*.

“...el papá se va corriendo y juega al perro... y entonces él arranca a correr que ‘ayyy, ayyy’ y entonces se asusta uno... entonces le hacemos el perro..... en cuatro si... y cuando lo agarra, entonces como que se asusta y ‘¡traaaa!’... que lo agarró... si, jugamos al perro... o le hacemos cosquillas, ‘que va la araña por España’... entonces él piensa que eso es como una araña y le da susto y empieza a reírse...” (Niña 4 años- Estrato 2).

Los turnos conversacionales entre esta diada, generalmente están muy presentes cuando el bebé empieza a imitar sonidos o por simple acto exploratorio de su sistema fonológico, a lo que progresivamente el niño y el cuidador en actividad recíproca, otorgan diferentes tipos de significaciones, que permiten extender y mejorar la calidad de la interacción, puesto que la madre-cuidador encuentra sintonía con el bebé, que les permite involucrarse afectivamente con los actos de habla.

Del mismo modo, es posible evidenciar cómo las interacciones comunicativas mediadas por la imitación de sonidos, se constituyen en factores que los cuidadores motivan y promueven conscientemente para evidenciar los alcances y logros que tiene el bebé en la adquisición de su oralidad; siendo estos momentos situaciones en donde el adulto espera que el bebé participe activamente en este juego de lenguaje.

En este sentido, los juegos del lenguaje, permiten poner en evidencia el carácter de la comunicación funcional, es decir, entre el adulto y el niño se evidencia un grado de **reciprocidad y bidireccionalidad**, exigiendo en este caso una participación activa, afectando la naturaleza y resultado de la interacción. De esta manera se evidencia cómo la participación activa de ambos miembros es esencial, puesto que los aportes del cuidador, como del niño o la niña en la interacción caracterizan y construyen el tipo de relación y el desarrollo (cognitivo, lingüístico, corporal, afectivo...), que se produce.

“Entonces nosotros le decimos que haga como perrito, como gato, como pollo y él ya sabe cómo son los sonidos... lo que el más sabe hacer es el perro, por que como en la casa tenemos uno, entonces pues el ya sabe.... Cuando él quiere jugar al perro entonces me mira y me hace gua... gua... y entonces yo ya sé qué es lo que quiere jugar, y lo encaramo como caballito y empezamos a jugar”. (Niño de 2 años estrato 1)

En efecto, la responsabilidad conjunta asumida por ambos participantes en las interacciones comunicativas, reconocen el papel central del niño y la niña como procesador activo y constructor del lenguaje. Ante esto, es indudable que las predisposiciones innatas para interactuar con otros seres humanos desde el nacimiento (lloro, movimientos sincronizados, miradas, localización y escucha de sonidos) en conjunto con la relación recíproca con otros (adultos, padres, cuidadores...) facilitan o restringen la interacción social desde la infancia.

Por otro lado, se puede distinguir en las relaciones diádicas del bebé con el cuidador un tipo de interacciones comunicativas mediadas por eventos significativos en la crianza, que aluden al cuidado físico y provisión de sus necesidades básicas como alimentar, cambiar el pañal y rituales de sueño, eventos que colocan al bebé en un lugar privilegiado de cuidado y en algunos casos de sobreprotección, los que permiten la adquisición de una competencia eminentemente pragmática sobre los formas comunicativas que preceden a la competencia lingüística de la oralidad.

En este sentido podríamos afirmar que este tipo de prácticas reconocen que los niños y las niñas tienen derecho a la protección y atención de sus necesidades por parte de la sociedad, en sentido más estricto de sus padres y ámbitos de su socialización más cercana; sin embargo, reconocer como sujeto de derecho al niño y la niña en estos primeros años de vida, implica reconocer que los actores que posibilitan esto, deben ir más allá de la responsabilidad social y ética sobre su cuidado y protección.

En caso particular de una madre cuidadora de una niña de 7 meses, la comunicación se ha constituido en gran medida por generar un excesivo cuidado y

prevención frente al medio y los ambientes; es decir, las interacciones de la niña con el mundo social que la constituye, se han desarrollado exclusivamente por el vínculo materno: *...siempre ando encima de ella. Por eso es que ella es así, apegada conmigo, porque si yo me voy para la calle me la llevo, si estoy en tal lado me la llevo.*

El relato de la madre es reiterativo acerca de la forma como interactúa con su bebé, impidiendo su comunicación con otros actores significativos del ámbito familiar. Sin embargo este tipo de cuidado mediatizado por antecedentes patológicos altamente delicados y el grado de vulnerabilidad que para ella representan en la salud de su hija, ha permitido constituir vínculos más próximos al lenguaje no verbal, puesto que el fuerte apego, le permite a su madre, compartir con su hija corporalmente sucesivos encuentros: *“yo sólo siento que mi hija conmigo está segura...con nadie más”*.

Es evidente entonces, cómo durante los primeros años de vida, el adulto presupone que el niño expresa algún significado a través de la comunicación e interpreta sus conductas (aunque sean primitivas) de acuerdo con ello. Al hacerlo, el adulto- cuidador atribuye significado a las producciones del niño y la niña, ayudándoles a proyectar formas sobre significados convencionales culturalmente apropiados, convirtiendo el papel del adulto- cuidador en la ayuda, "andamio" a los iniciales intentos del niño para entrar en la interacción social.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, la madre o el cuidador, expresan no estar de acuerdo en hacer uso del lenguaje a *“media lengua”* caracterizado por las formas como el adulto realiza una modificación del lenguaje utilizado en circunstancias normales, hablando de manera simplificada. Expresiones como: *avita* (agua); *run – run* (carro), *pao- pao* (acto de pegar en la cola), incluyen items lexicales infantiles, pues se considera que la palabra es demasiado difícil de pronunciar; se justifica de esta manera que el niño y la niña no podrían llegar a hablar ni mucho menos expresarse de una manera adecuada.

Se evidencia por lo tanto, el interés por parte de las cuidadoras de contextualizar el lenguaje, proponiendo situaciones reales dentro de las rutinas diarias de aseo, alimentación, sueño, juego, entre otras y en estas, proponen **formatos** con los cuales muestran a sus hijos e hijas el uso del lenguaje y sus características.

Uno de los elementos que caracterizan los formatos de todas las cuidadoras es que de acuerdo con ellas, la comunicación que se brinde a los niños y niñas debe ser “clara”. Si bien es cierto, en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, el modelo de uso de éste, brindado por el adulto-cuidador o alguien más competente, con el tiempo y la práctica va configurando los roles con los que cada uno participará dentro de las interacciones comunicativas, influenciando la velocidad y dirección del desarrollo del lenguaje.

Por esto el lenguaje dirigido al niño o la niña está constituido por formatos gramaticales, caracterizados por el lenguaje articulado correctamente, oraciones cortas con sentido, muchas repeticiones, ritmo de dicción lento, simplicidad sintáctica, tono alto y entonación pronunciada, con la constante de ser correcto, es decir, sin diminutivos ni sustituciones para que la adquisición por parte del niño sea correcta.

En los primeros meses de vida, las cuidadoras ofrecen formatos en las rutinas diarias con varios objetivos; uno de ellos, que el niño o la niña escuchen y se familiaricen con el ambiente y los objetos que la constituyen. Otra de las situaciones por ejemplo, al cantar, tiene el objetivo de calmar o acallar el llanto de los niños y niñas.

Uno de los formatos que se llevan a cabo con más frecuencia, es la descripción de las actividades que se realizan dentro de las rutinas, ya sea para que el niño o la niña comprendan el desempeño instrumental de ésta, o para familiarizarlo con el uso del lenguaje que se da dentro de estas acciones.

Los cuidadores expresan que al niño y la niña se les debe “*hablar claro, denominar las cosas como son y explicarle al niño como son las cosas*”; de esta manera y en cierto modo los adultos garantizan que se está promoviendo en los niños la capacidad de expresarse y de acercarse al mundo de las relaciones humanas, de los vínculos establecidos y por establecer. En este sentido, la naturaleza interactiva de la conversación madre – hijo permite el desarrollo del lenguaje correcto y socialmente adecuado.

En cuanto a la forma de ayuda que ejercen las cuidadoras, brindando **instrucción directa** a los niños y niñas en su proceso de desarrollo del lenguaje aunque no es muy frecuente, se presenta en más de 3 familias. Esta forma de ayuda no está sujeta a la edad que presenta el niño o niña, más bien al tipo de interacción comunicativa que la cuidadora establece con ellos. La instrucción directa es utilizada para nominar los objetos dentro de las rutinas, para interiorizar normas de cortesía, y que por efectos de la repetición por parte del adulto y del niño o niña (dependiendo de sus habilidades lingüísticas) sean interiorizados conceptos y significados.

Otro tipo de eventos cotidianos en la crianza, que se convierten en escenarios desencadenes de interacciones, y que son reportados por los participantes reiterativamente, tienen relación con situaciones en las que el niño y la niña puedan estar vulnerable a algún tipo de accidente; en donde los actos de habla del adulto hacia el niño tienen como propósito autorregular su conducta, de tal manera que puedan fortalecer en el niño y la niña la toma de decisiones, dados los contextos de riesgo en los cuales se desenvuelve.

Los cuidadores reconocen que la forma en que se dirigen al niño o a la niña para expresarle su desconcierto o su falta, inicialmente son conductas de alarma y prevención, en las que el niño y la niña responden generalmente por medio de una inestabilidad emocional; es decir, con sobresaltos en su estado de ánimo o con cambios drásticos en sus formas posturales; razones por las cuáles también son conscientes de que para autorregular la conducta del niño debe hacerse uso de un tono más pausado y sereno, que transmita seguridad y les permita tomar conciencia del peligro o riesgo al que se exponen, dependiendo de la situación.

En el caso particular de una madre cuidadora reitera que el niño ya está en edad de entender muchas cosas, por lo que el uso del lenguaje también tiene lugar en situaciones de alerta o prevención de posibles accidentes, utilizando negaciones o expresiones de dolor. De esta manera los niños y niñas toman parte en los eventos educativos y formativos de la crianza.

De esta manera, hacer uso de expresiones que restringen, nieguen o aprueben una conducta, privilegia el uso de la palabra, como signo provisto de significado socialmente compartido, transformando el uso que el niño hace del habla como instrumento para planificar y guiar su actividad. Proceso que permite poco a poco instaurarse en la función de regular su comportamiento, analizar una situación, solucionar problemas y tomar decisiones.

..... cuando hay un tanque de agua y él es como a meter la cabeza ahí... le digo 'no papi, eso no se hace... eso hace ayayay'... y el entonces él como que sabe y arranca a correr... ya sabe... como cuando uno le habla... y como sabe que es la mamá... él ya sabe... toca corregirle esas cositas... Un día el abuelito se lo llevó para la cocina... y le quemó la cara con aceite... entonces él ya sabe... él medio escucha la olla y le digo 'no señor... eso hace ayayay' y él hace 'ay, ayayay'... y arranca a corre para arriba... que no se me suba por las escaleras... que se va de para atrás o se va para el baño a jugar con agua... se va a mirar, dizque a hacer popó, chichí... le digo 'no, ahí no'... las tijeras... las coge y las abre así... y mete el dedo y se me corta un dedo... entonces no... las prestobarbas del papá... la vez pasada se raspó, por acá, la cabeza... se hizo así... como él ve que se hace así, entonces se quitó un pedazo acá y tocó mandarlo peluquear... es tremendo... él todo ya... o sea, ahorita ya entiende... ya uno le dice 'no, eso no' y al papá le hace más caso... llega y le dice 'no, eso no'... ya se le han enseñado cositas y ya no es así tan...

La exploración de objetos, también se convierte en evento circunstancial para promover diferentes usos del lenguaje referido a la construcción de sentido, narrativo al mundo que los rodea y la captación del significado de las acciones de tal manera que les sirve de ayuda para llegar a dominar el léxico y la gramática

correspondientes a esas situaciones. De esta forma el uso en contexto del lenguaje por parte de los niños y niñas, ya sea con sus padres, cuidadores o pares, le permite participar en situaciones en donde descubre, experimenta, siente y conoce, se siente parte de algo importante.

....tampoco reacciono que '¡ayyy... no!'... porque se asusta... entonces le digo 'no papi... no... déjalo ahí quieto'... él dice 'eto'... se le dice ahí que 'quieto... no más'... él ya sabe... así me pasaba al principio que lo veía con unas tijeras '¡ahhhhyyy!'... pues él se asustaba y tiraba todo eso... ya después no volvía a cogerlo y asustado, entonces la cosas se cogen, pero, a su debido tiempo... como que uno va aprendiendo las cositas cuando ellos van creciendo... no, cuando él lo va a coger le digo 'no, no, no papi... eso no se coge' y ya va y lo deja allá en el puesto... él le dice a uno '¿este?'... que si puede coger este... y le digo 'si... ese si'...

Es este sentido, es sobresaliente en los reportes cómo los cuidadores, establecen indicadores de crecimiento y madurez para la toma de decisiones, con respecto al desarrollo evolutivo de su hijo y la habilidad con que éste adquiere su lengua materna. Por lo que manifiestan que a un niño no se le debe exigir más de los que el niño pueda llegar a verbalizar.

..... entonces, ya él va aprendiendo... nosotros le enseñamos las cosas... o sea, tampoco le vamos a decir las cosas difíciles... por ejemplo, le vamos a decir... él sabe decir 'uno, dos, tres'... entonces, no le vamos a decir 'cuatro, cinco, seis' porque él no sabe hasta más... poco a poco se le van enseñando las cosas... uno dice 'uno, dos, tres' y él solo se sabe hasta el tres... entonces, ¿cómo le vamos a decir 'papi, diga cuatro, diga cuatro'?... si él no sabe decir cuatro... cuando esté más grande se le va enseñar el cuatro y cinco... así... entonces si uno dice... él dice 'jugo'... si uno dice 'jugo', entonces cómo le va a enseñar 'gaseosa' si es más difícil y más largo... así... (¿ ?) no se le enseñan cosas difíciles... poco a poco..

Otras formas de interacción comunicativa, en donde se evidencia el reconocimiento del niño- niña como un interlocutores activos y no como receptores pasivos de lo que sucede a su alrededor , son aquellos actos comunicativos en donde los actos de habla están en interacción reciproca con el niño- niña. En estas interacciones el adulto-cuidador utiliza el lenguaje, iniciando y manteniendo la participación del niño en la conversación (roles flexibles y cambiantes a medida que las capacidades del niño aumentan). Donde los dos son participantes conversacionales. El adulto-cuidador utiliza un lenguaje simplificado y modificado, promovéndolo desde muy temprana edad. La dinámica conversacional le permite al niño o la niña descubrir su rol y turno en el diálogo. El

adulto-cuidador varía la complejidad del lenguaje en función del desarrollo del niño, de su grado de participación y del papel dentro de la interacción.

La participación en la primera infancia, demanda sobre adultos las posibilidades y capacidades para escuchar las opiniones de los niños y las niñas en etapas tempranas del desarrollo; como de la misma manera a las capacidades de los niños y las niñas de acuerdo a los momentos de su desarrollo, de expresar sus opiniones, plantear hipótesis y manifestar sus puntos de vista.

Por ejemplo, una madre cuidadora establece una relación de diálogo discursivo con su hija, para evocar hechos y acontecimientos del pasado, para jugar asumiendo roles, entre otros.

"nosotras nos la pasamos hablando todo el día. 'Mami, cuéntame cuando yo era bebé'. Yo me pongo a contarle. Nos ponemos a jugar, nos ponemos a jugar que ella es la mamá de los niños y que yo soy la señora que se los cuida, y que no sé qué, así"

Especialmente los cuidadores a cargo de los niños entre los 3 y 6 años, reconocen que al entrar el niño en una transición sobre el *¿por qué de las cosas que pasan?*, de cuestionarse y problematizarse con respecto a los fenómenos naturales y sociales y afectivos que puede percibir a su alrededor, se amplían los niveles discursivos de la interacción, de modo que le permitan al niño significar con sentido sus cuestionamientos, estableciendo diferentes niveles de representación y relacionamiento (en algunos casos con mayor involucramiento del adulto por mediar andamiajes) o por el contrario vetar estas oportunidades, sesgando y limitando los actos de comprensión:

"Santiago un día me dijo: yo tengo aquí mis derechos y me los tienen que respetar... y ustedes tienen, mejor dicho, que", "... a veces le decimos 'Santiago, cuando los adultos están hablando, usted no interrumpe'... él ahora es '¿puedo hablar?'... 'y ¿por qué yo no puedo hablar?... ¿por qué solo hablan ustedes?'... 'porque usted no sabe de lo que estamos hablando'... 'si, yo estoy poniendo cuidado'... él quiere meter la cucharada y todo el cuento..... él ya dice '¿por qué?... si yo quiero...', y él le dice a uno 'si ustedes no están aquí todo el día, entonces, yo quiero estar ahorita con ustedes jugando...'".
(Estrato 5- Niño5 años)

Por tanto, permitirle al niño construir criterios que le permitan escoger y seleccionar sobre un abanico de posibilidades, estimula la toma de decisiones y el establecimiento de capacidades discursivas para argumentar sus propios intereses.

"Mi hijo es un niño bastante autónomo en su toma de decisiones... es consciente de lo que quiere y de lo que no...", "por ejemplo, hay ropa que no se pone... le han regalado", el niño expone su punto de vista y lo defiende "mami, pero, es que mira... sí combina'... porque esto tiene acá una letra azul... 'no, Daniel... pero eso no'... 'sí, mami, mira... sí combina'... él dice así... ...yo lo dejo que se ponga lo que él dice... igual aprende a tomar decisiones..."

En este tipo de interacciones, predomina una disposición del adulto por no atropellar o imponer drásticamente al niño que decida por lo que su criterio determina, más bien, existe una **capacidad de negociación mutua**; es decir, sin negar en ningún momento el sentido de garantizar el bienestar del niño, el adulto se sitúa en un nivel de sintonía, que le permite encontrar en el niño, un interlocutor de actos del discurso en donde se pueden exponer los diferentes puntos de vista.

Por otro lado, esta toma de decisiones, puede estar subordinada por los intereses del cuidador, por lo que previamente éste ha determinado hacia dónde orientar el interés del niño. En este sentido, el análisis de los casos se evidencia en que el cuidador generalmente propicia la elección y decisión entre dos opciones que se establecen previamente, lo que le da al niño un margen para poder decidir.

... casi siempre le escojo... le escojo dos camisetas, pero, que le combinen... entonces '¿cuál quiere?'... cualquiera... le hago un poquito de trampa...claro... le escojo dos saquitos, pero, entonces el decide por uno...

Asociado a las oportunidades para la promoción de la participación desde las interacciones comunicativas, surge un factor determinante con respecto al carácter y valor de la pregunta como formas de ayuda social para la promoción de nuevos aprendizajes o de establecimiento de formas de relaciones entre la experiencia y el mundo circundante.

Generalmente los cuidadores limitan el uso de la pregunta, restringiéndola o direccionándola hacia sus propios intereses, haciendo que el niño se incline a una respuesta esperada o la que el adulto desea escuchar.

"Yo le pregunto a ella... Por lo menos ahorita, que me toca hacer la comida, yo le pregunto: '¿Qué te hago de comida?', eso sí, todos los días quisiera que le hiciera lentejas, pero yo, a mí no me gustan las lentejas... entonces me dice: 'Lentejas', y yo: 'No, otra cosa y después te hago lentejas'". (Estrato 2 – Niña de 4 años)

El uso de la pregunta es exclusivo de una de las cuidadoras, haciendo de esta una herramienta que estructura un ambiente de discusión de puntos de vista,

argumentación, reflexión y cuestionamiento, entre otros, generando desequilibrios cognitivos en su hijo que jalonan nuevos aprendizajes; en todas las situaciones comunicativas la pregunta media las interacciones.

En muchas ocasiones, el cuidador considera que el solo hecho de preguntar al niño sobre una situación en particular, que le compete, ya está garantizando que hay una participación legítima sobre la toma de decisiones en situaciones que le afectan directamente otorgando de esta manera un sentido de consulta superficial, que imposibilita una verdadera comprensión sobre las implicaciones de la democratización hacia todos los niveles dentro del ámbito familiar.

Un número menor de cuidadores utiliza una comunicación lingüística discursiva, por medio de la cual le explica al niño las preguntas que le surgen por exploración de su entorno, lo cual le permite al niño analizar esa información y tener un dominio de ella para su diario vivir.

“mami y ¿qué es el alcoholismo?... entonces... le explicaba ‘que las personas que toman y no se que’... ‘O sea, que tu eres... porque yo te vi el otro día tomarte una cerveza’... y yo ‘ayyy, no Dani...’ y ahí como que... ‘y ¿qué es la drogadicción mami?’... entonces le explicaba... por ejemplo por las noches él reza... por las noches siempre lo pongo a rezar... él ya se sabe sus oraciones... entonces es ‘diosito... protégeme de las malas cosas... del alcoholismo, de los cigarrillos y de no se que’... tiene cuatro años y eso le pide un montón de cosas a Dios...”

Resalta el valor que tienen las capacidades comunicativas del niño para analizar y producir discursos de tal manera que la participación infantil configura distintas posibilidades y espacios de decisión; desde aspectos puntuales relacionados especialmente con su entorno inmediato y aspectos que le conciernen directamente que le permiten aportar su opinión y ser reconocido como miembro activo en el ámbito familiar.

Es a partir de este tipo de interacciones, que los niños y las niñas tienen la posibilidad de integrar al uso del lenguaje, la pregunta como medio para comprender, conocer, interpelar a los adultos, generar hipótesis y encontrar explicación con sentido a los fenómenos de su entorno, analizar y producir su propio discurso.

“...mami... ¿qué es la drogadicción?... uno le va diciendo y a él se le queda porque... como te digo, por la noche que reza él me dice... le dice ‘diosito protégeme del alcohol’... dice ‘y apártame de los cigarrillos’... él ya va sabiendo como qué es bueno y qué es malo... eso he tratado, y el papá igual...”

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, los **andamiajes**, como forma de ayuda social para el desarrollo del lenguaje son utilizados mas frecuentemente

por las cuidadoras que pertenecen a estratos altos (4 y 5) en las tres edades establecidas (0 a 1 año, 1 a 3 años y 3 a seis años). Se podría aseverar que el contacto con espacios laborales y académicos estructurados y complejos han dado a estas mujeres, herramientas que les permiten llevar a cabo andamiajes de manera más clara e intencional que a las demás mujeres, ya que jalonan la construcción de la lengua materna, como el establecimiento de relaciones bidireccionales en las prácticas de crianza, caracterizadas por lectura de señales por parte de la madre y el niño o la niña de manera recíproca y motivación e interés permanente por que la actuación de los niños y niñas sea independiente y autónoma.

Sin embargo, familias de los estratos 1 y 2 en las edades de 1 a 6 años logran desarrollar acciones que hacen parte de esta forma de ayuda como dar pasos comprensibles a sus hijos para que lleven a cabo cierta actividad, adecuar los niveles de dificultad de las interacciones comunicativas y favorecer la actuación independiente, pero sin llegar a crear desequilibrios cognitivos, ni utilizar la pregunta como dinamizadora de los actos comunicativos. Algunas de ellas proponen juegos comunicativos que dinamizan las interacciones y que ponen al descubierto las habilidades, capacidades y destrezas de los niños y niñas en la medida en que desplazan la participación protagónica a sus hijos e hijas durante dichas actividades lúdicas.

VIII. CONCLUSIONES

Las prácticas de crianza hacen parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres en la formación de sus hijos. Éstos, generalmente, tienen una noción espontánea, no muy elaborada, de la manera como se debe criar a los hijos y además son capaces de desarrollar teorías sobre la mejor forma de realizar esta tarea. Si bien los padres o cuidadores, pueden alcanzar la habilidad necesaria para orientar el comportamiento de los niños y las niñas, éstos no siempre cuentan con una explicación satisfactoria y coherente de su comportamiento.

Es un factor determinante la ausencia de conciencia frente al por qué o para qué de sus prácticas, lo que impide que estas acciones se lleven a cabo de manera intencionada y se reflexione sobre las mismas, en tanto su incidencia en el desarrollo del niño y la niña. La justificación de las prácticas de crianza, especialmente en padres con bajo nivel educativo, no es clara y en muchos casos se alejan de las reales circunstancias en las que se generaron, y tiende a reducirse significativamente la complejidad de este tipo de relaciones familiares.

Una aproximación inicial al concepto de crianza nos indica que este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, esto es, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder y la influencia mutua entre los dos participantes del vínculo, en otras palabras, los niños y las niñas son también capaces de ejercer control sobre la conducta de sus padres, lo que quiere decir que cuentan con la habilidad necesaria para reorientar las acciones de éstos.

En nuestra cultura, la crianza de los niños y las niñas, puede referirse a distintos aspectos: la nutrición, el cuidado, la educación o el acompañamiento a las niñas y niños en su proceso de crecimiento y desarrollo, de acuerdo con las necesidades y demandas correspondientes a su etapa del ciclo de vida; sin embargo, el posicionamiento cultural con respecto a garantizar la promoción de la participación infantil de los niños y niñas más pequeños en el ámbito familiar, aún carece de permeabilidad y reflexión en los adultos significativos que lo constituyen. Esta categoría de derecho, aún evidencia estar subordinada ante la supervivencia del infante y la atención a sus necesidades básicas.

Existe por parte del adulto-cuidador un ambiguo reconocimiento de la participación infantil y su vinculación estrecha con el desarrollo de potencialidades como agentes sociales y como sujetos que pertenecen a unos ámbitos de socialización con posibilidades de construir conocimiento social desde los procesos de interacción. Podría decirse entonces que la participación no es

promovida para fortalecerse como derecho, sino que algunas de las acciones que se llevan a cabo para que los niños y las niñas tengan mejores desarrollos personales y colectivos, tienen resultados secundarios en el ejercicio de este derecho, o al contrario, que características de la participación infantil, como la toma de decisiones, el establecimiento de interacciones comunicativas y habilidades corporales, entre otras, sirven como instrumento para que los niños y niñas alcancen niveles mayores de desarrollo.

Las prácticas de crianza se constituyen en procesos de socialización y configuran sus sentidos en la vida cotidiana de las familias; proceso en el cual se construyen entramados de sentidos y se entretajan contenidos aptos en categorizarse en creencias (valores, mitos, prejuicios), pautas (patrones, normas, costumbres) y prácticas (acciones), desde las cuales los adultos cuidadores determinan las formas, las expectativas frente al desarrollo y el tipo de comportamientos y conductas que rodean al niño en su infancia.

Ahora bien, el tipo de interacción que establecen las cuidadoras con los niños y niñas en los procesos de desarrollo, se ve determinada por las dinámicas que se realizan en la crianza y las actividades laborales que tengan a cargo (ama de casa, profesional, oficinista o nana). En ocasiones estas actividades limitan la interacción en rutinas de sueño, alimentación, baño y juego, entre otras, determinando la posibilidad de propiciar interacciones que promuevan el desarrollo, limitando las comprensiones ante las señales y acciones comunicativas de los niños y niñas en determinadas edades, y por consiguiente lograr avances intencionados en el desarrollo.

La participación en la primera infancia real, efectiva y genuina, implica que se den, conjuntamente, al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del niño y la niña como sujeto pleno de derecho a participar y garante de un reconocimiento social que lo viabiliza; voluntad, disposición y competencias familiares necesarias para ejercerla; y existencia de los medios o los espacios adecuados para hacerla posible. Lo que demanda, en primer lugar, que la sociedad misma modifique su concepción y reivindicar socialmente a los niños y las niñas, valorar sus capacidades en el aquí y en el ahora y su potencial como ciudadanos del presente; en segundo lugar, que los adultos aprendan a escuchar y respetar el interés personal de los niños, para que puedan ser dinamizadores para que el niño y la niña puedan ser escuchados, consultados, reconocidos como interlocutores válidos, negociadores, líderes, deliberadores y protagonistas; y en tercer lugar generar los ambientes propicios para el desarrollo de sus capacidades de participar.

De esta manera al convertirse la participación infantil en una acción social y en interacción con otros, las habilidades sociales de sus protagonistas, como lo representan las competencias lingüísticas y dialógicas, la capacidad de negociación, las estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la opinión

y punto de vista del otro, forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa, lo que se traduce en la posibilidad de hacer de la infancia un grupo social con incidencia en la construcción de ciudadanía y estado.

El niño y la niña desde su proceso de gestación empiezan a ser partícipes de una sociedad, configurando formas particulares de interacción con los otros, procesos que se robustecen en la medida en que los niños evolucionan y maduran en su desarrollo; en este sentido, el niño y la niña tienen las plenas potencialidades para participar de su dialéctica a través de la mediación de las múltiples formas y usos del lenguaje que posibilitan la tensión entre el yo y los otros, la internalización del ser del otro y la comprensión de las subjetividades con las que interactúa.

En el núcleo de las primeras interacciones comunicativas en la primera infancia, especialmente con la madre – cuidadores u otros adultos significativos, los niños y las niñas tienen la capacidad de leer los gestos, las miradas, los movimientos, las imágenes y las voces de quienes interactúan con él. Desde la primera infancia por tanto, se construyen las condiciones necesarias para el ingreso del niño a la vida social y cultural, ya que es en este tipo de intercambios, que el niño reconstruye, resignifica y asume las reglas de la vida social y cultural, pues allí va aprendiendo a negociar procedimientos, significados y a construir una realidad socialmente compartida.

Por lo tanto, el derecho a la participación de los niños y niñas más pequeños exige no sólo que se abran rutas posibles en donde sus opiniones puedan ser comprendidas y escuchadas sino, que los adultos comprendan que la expresión del niño y la niña, no necesariamente se remite a los códigos lingüísticos convencionales y universales, o al dominio de la palabra. Por el contrario, desborda estas lógicas: que pasa por una diversidad de posibilidades de comunicación e interacción, tales como el llanto, el balbuceo, el juego, la comunicación no verbal, las que permiten a los niños y niñas expresar sus sentimientos, deseos, necesidades y manifestar el "Yo estoy aquí" ante el mundo.

El reconocimiento de las voces de los niños más pequeños, no sería posible si no hay una disposición por parte del adulto y la capacidad de entender y establecer lecturas de sus señales. En esta perspectiva es importante reconocer que la edad cronológica del niño y la niña no es impedimento para manifestarse al mundo social, como un sujeto dotado de potencialidades y formas expresivas; es una ventana de oportunidades para promover su desarrollo.

La participación infantil como proceso social, se desarrolla y construye intersubjetivamente impactando no solamente, al ámbito y los sujetos donde actúan e intervienen los niños y las niñas, sino que al mismo tiempo impacta su propio desarrollo personal y social. Dichas elaboraciones son posibles mediante la

comunicación intersubjetiva que el niño desarrolla a través de los usos y las múltiples formas del lenguaje, por medio de las cuales el niño y la niña se apropian tanto de las significaciones de los adultos como de las que logran construir en sintonía con ellos y en donde se constituyen las capacidades de los niños para diferenciar su rol de otros.

Es así como a partir de los análisis realizados se evidencia cómo los niños y las niñas comienzan a asumir su rol y a constituirse como sujetos sociales y ciudadanos, desde las actividades más elementales desarrolladas en el hogar, y cómo son establecidas estas relaciones a partir de de las interacciones comunicativas empleando el lenguaje como instrumento inicial que posibilita el establecimiento de vínculos con el entorno y encuentro con el contexto familiar.

De esta manera, el adulto-cuidador en este caso, se muestra como un mediador que da sentido a las acciones del mundo por medio del lenguaje, a partir de las interacciones que establece, develándose sus pautas y prácticas de crianza, a partir de las cuales va descubriendo las diferentes formas que va estableciendo el niño o la niña para comunicarse y por ende relacionarse de manera efectiva con su entorno inmediato.

Así pues, el adulto cuidador, en el contexto familiar puede por medio de sus prácticas de crianza potencializar las habilidades, competencias, destrezas, y saberes, para que el niño participe inicialmente en el ámbito familiar, teniendo la oportunidad de ser escuchado y tomado en cuenta, siendo reconocido en su singularidad, haciendo parte de la toma de decisiones, promocionando su procesos de construcción de autonomía utilizando “*el lenguaje*” como herramienta que media y posibilita estas actividades, jalonando el desarrollo de las condiciones necesarias para generar escenarios de participación en la primera infancia.

Por ello es indispensable que la ciudadanía en la primera infancia se asuma desde los estilos y las pautas de crianza como posibilidad de apropiación de lo público, desde una mirada distinta de las relaciones de poder y la concepción de la infancia y la sociedad, para afectar los ámbitos educativos y comunitarios, mediante el establecimiento de vínculos entre la familia y la ciudad, es decir, abrir las fronteras y establecer límites desde los derechos, los deberes y responsabilidades como formas de inclusión social y política.

Es importante redimensionar el sentido de la participación, en tanto que desborda sus marcos conceptuales y se constituye como un derecho legítimo de todo ser humano, un derecho ligado al desarrollo natural de las personas, de los seres humanos, que se desarrolla dependiendo de las oportunidades que el medio le provee, y como seres sociales; la participación se construye en contextos de interacción social, con otros y por medio de los otros; esto no quiere decir que sea

inherente a la condición humana, sino que obedece a procesos de voluntad de los actores implicados en ella.

En este sentido, la primera infancia como ventana de oportunidades para el desarrollo humano, constituye un momento en la vida del ser humano, que le demanda a los adultos y demás agentes significativos involucrados en su desarrollo, capacidades y competencias comunicativas para reconocer en las expresiones y actos del lenguaje de los niños y niñas más pequeños, formas legítimas de participar en su propia realidad y de incidir en las dinámicas más próximas de su ámbito familiar.

La participación infantil se construye en la calidad de las interacciones y se divulga en actos comunicativos. Por tanto, nadie puede saber qué es participar si nunca lo ha hecho legítimamente, es decir para aprender a participar, otros deben estar dispuestos a generar espacios para ello, en donde sean reconocidos los sentidos que atraviesan las decisiones de los niños y niñas y se les permita tomar conciencia de los procesos de toma de decisiones que llevan a cabo. La participación siempre implicará una interacción y relación social, porque es quien la interpreta, quien brinda las oportunidades para que suceda o no y la encargada de hacer posible que se consolide como una capacidad.

El discurso de la participación infantil debe desbordarse y volcarse a la vida cotidiana y los contextos reales de desarrollo de los niños y las niñas a través de su vivencia en lo cotidiano. La participación en la primera infancia, es un proceso constructivo y en desarrollo; por tanto está constituida por las potencialidades de los niños y las niñas expuestas a determinadas formas de interacción y en determinadas condiciones del contexto.

La visibilidad lingüística del desarrollo de la oralidad, no es prueba exclusiva de la participación infantil. Las interacciones comunicativas por tanto, pueden convertirse en campos posibles para el establecimiento de indicadores observables, según los momentos de maduración y desarrollo, en la relación de las oportunidades que promueve el mundo social del niño y la niña y sus capacidades para interactuar y en ese contexto participar.

Para los cuidadores, el grado de participación en la toma de decisiones es progresivo, puesto que está ligado a los procesos de maduración en el desarrollo infantil, en particular los de carácter cognitivo, motor y las capacidad de comunicación; siendo estos dos últimos los más evidentes en su crecimiento y que a su vez se convierten en indicadores perceptivos que miden su capacidad de opinar y tomar decisiones.

Las formas de interacción comunicativa que caracterizan las diadas en los primeros meses de vida, constatan que el lenguaje verbal no es el único indicador de participación, por el contrario constituyen ambientes propicios de participación, las reciprocidades que configuran el lenguaje no verbal y su grado de proximidad

corporal con el vínculo que configuran sus primeras relaciones afectivas, en especial con su madre, siendo este universo el entorno más próximo para él, sobre el cual él tiene la posibilidad de actuar. En este sentido, es evidente la manera como durante el primer año de vida, el bebé posee sistemas de transmisión y recepción de información y sistemas de acción cuya articulación le posibilita determinar el caudal de las interacciones, puesto que a tan temprana edad tiene el pleno potencial de involucrarse como protagonistas en la construcción dialéctica de códigos y actos de habla de orden paralingüísticos.

La participación infantil está mediatizada por la calidad de las interacciones entre sus protagonistas, de tal manera que el establecimiento de vínculos afectivos estrechos entre el niño y uno o más de los adultos que lo rodean constituye un requisito básico para la construcción de la autonomía del niño y la comunicación entre él y su mundo. El mundo próximo para los bebés lo constituyen los objetos más cercanos, los adultos con quienes establece un apego y su capacidad de relacionarse con ellos.

Dichas relaciones son inicialmente perceptivas y luego se vuelven representativas, luego se vuelven simbólicas, y por último se vuelven lingüísticas lo que le permite construir símbolos y significados. La relación entre el adulto y el niño empieza a ser mediada por los objetos, recobrando mayor protagonismo al cuerpo como canal comunicativo por excelencia y por medio del cual cobra forma un proceso de intersubjetividad secundaria que da paso al uso del lenguaje por parte del niño.

La participación infantil se hace cada vez más compleja en la medida que se diversifican las formas de comunicación con el mundo exterior, por lo que es de gran importancia que el niño y la niña pueda explorar por medio y a través de su cuerpo y con los objetos su mundo circundante y en interacción con los adultos significativos para él.

Las múltiples capacidades que tiene el niño y la niña para construir y participar en interacciones con el medio físico y social, y las formas en que va descubriendo a través de éstas, la relación entre su actuación sobre el medio y sus respuestas, y la capacidad que él tiene para poderlo transformar, se convierten en elementos claves de participación en esta etapa específica del desarrollo, puesto que así se llega a la capacidad de decidir.

Los niños y niñas, que en sus primeras etapas de su desarrollo pueden llegar a establecer códigos y sintonías comunicativas que le permitan interpretar ya las emociones de los adultos y construir configuraciones de sentido a partir de estas, desarrollan la capacidad de acudir a los adultos frente a una situación nueva para recibir información relativa a la manera de actuar en la situación, lo cual es un elemento fundamental para la construcción de una subjetividad política desde la primera infancia.

Las oportunidades de participación y el ejercicio del derecho a la misma son determinantes en el proceso de desarrollo de la primera infancia, en la medida en que se forman y se dan oportunidades para elegir, desarrollar habilidades para tomar decisiones, preguntar y argumentar ante las situaciones que le competen directa o indirectamente, reconocer al otro como sujeto de gustos, disgustos, y preferencias distintas. Ello conduce a la formación de ciudadanos distintos, capaces de participar en la vida social y política y por lo tanto estaremos también preparados para una sociedad distinta, fundamentada en la convivencia y en la búsqueda de soluciones concertadas.

Es posible que los niños y niñas más pequeños realmente puedan incidir en la toma de decisiones y ejercer una interlocución con un escenario político, como lo representa la familia como el núcleo fundamental de socialización y como unidad fundamental en la cual el niño y la niña se desarrollan y potencie las capacidades para participar, para decidir, para respetar y reconocer la diferencia y para aprender a reconocer las diversas formas de resolución de conflictos. Es por esta razón, que si se anhelamos una democracia realmente participativa, tenemos que formar para la paternidad y la maternidad participativa. El ejercicio de los derechos tiene que ver con la democratización de la familia y sus modelos de comunicación. Es en el ámbito familiar, en donde el niño y la niña comienzan a elaborar un discurso en torno a la participación, como un espacio de confianza y respeto mutuo que permite el desarrollo de su identidad personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, Bogotá 2004-2008. Quiéreme bien, quiéreme hoy. Febrero de 2004.
- Alzate, María Victoria: La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira: 2003. Editorial Papiro.
- Aries, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aries, Ph. (1986). *La infancia*. Revista de Educación,.
- Baena; Luis A. (1996). *Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua en revista Lenguaje*, No24, Cali
- Baquero, R.(1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Buenos Aires,
- Berger P. y Luckman T. (2001). *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Bowlby, J. (1969). *El Vínculo Afectivo*. Buenos Aires.
- Bronfenbrenner,U.(1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J. 1995). *El habla del niño*. Barcelona. Paidos.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona. Paidos.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- Carrillo, T. Alfonso. (2002). *Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Bogotá. UNAD.
- Coll, S. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Paidos Educador.

Convenio de cooperación por la Primera Infancia # 1536 de 2006, entre el DABS, la Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Red Distrital de cooperación para el desarrollo), UNICEF, La. Fundación Antonio Restrepo Barco, The Save the Children Fund, Visión Mundial Internacional), Foster Parents Plan International y CINDE. Anexo Técnico.

Cussiánovich, A; Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Suecia. Documento de discusión elaborado para Save the Children.

Cussianovich: Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia.

DeMause, LL (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid. Alianza Universidad.

Dubrovsky, S. (2000): *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Galvis, L. (2004). *Ley Código de Infancia y Adolescencia*. En: CONFERENCIAS PRIMER CICLO DE FORMACIÓN NUEVAS VOCES CIUDADANAS. Bogotá.

Garton, A. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Buenos Aires. Paidós.

Garton, A. (1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires. Paidós.

Garzon de la Verde. (2004). *Potencializar el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Indicadores sobre Competencias Familiares para agenciar y potencializar el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Bogotá. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Halliday, M.K. (1994): *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Bogotá. UNICEF.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá. UNICEF.

Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducido por Juan Gómez Bernal. (Mimeo)

- Jaimes, G y Rodríguez, M. (1996). *Lenguaje e Interacción en la Educación Preescolar*. Bogotá. Universidad Distrital – Colciencias.
- Jaimes, G y Rodríguez, M. (1996). *Lenguaje y Mundos Posibles*. Universidad Distrital – Bogotá. Colciencias..
- López, R. Consuelo; Sierra, A. Martha; Wilches, R. Claudia; Zuluaga, O. Zulma. (2003). *Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en niños de 3 meses a 5 años*. Bogotá. Proyecto de Investigación. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Luria, A.N. (1978): *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciencias del hombre.
- Marco de Acción de Dakar. (2002). *Educación para Todos: Respondiendo a Nuestros Compromisos Colectivos*.
- Moll, L. (1990): *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires. Aique.
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Santafé de Bogotá, CELAM-UNICEF.
- Pérez. G, Héctor. (2001). *Lenguajes verbales y no verbales. Reflexiones Pedagógicas sobre las competencias lingüística y comunicativa*. Bogotá. Colección Aula Abierta. Nomos S.A. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Puyana, Y. y Orduz , C. (1998). “*Que mis hijas no sufran lo que yo sufrí*”. Dinámica de socialización de un grupo de mujeres de sectores populares. Estudio de caso sobre la región cundiboyacense. Santafé de Bogotá, CES- Universidad Nacional de Colombia.
- Naciones Unidas. (1990). *Cumbre Mundial sobre la infancia*. Nueva York.
- Ortiz, N. (2001). *El derecho a la participación infantil: un reto y una responsabilidad de todos*. Bogotá. Unicef.
- Peralta, M. Victoria; Fujimoto G, Gaby. *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. O.E.A.1998.
- Piedrahita, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira. Editorial Papiro.
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. España. Paidós.

Sarmiento, A. (2003). *Niñez y desarrollo humano*. En: primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Ponencias y conclusiones del Foro N.1. Bogotá.

Schutz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Torrado, M. Cristina; Reyes, M. Emma; Duran, Ernesto. (2006). *Bases para la formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia*. En: Infancia, Adolescencia y Familia, Vol. 1, No. 1. p. 15-38

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de la Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje*. Nueva York.

UNICEF. (2002). *La niñez Colombiana en cifras*. Oficina de Área para Colombia y Venezuela.

UNICEF. (2003). Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la infancia. Sesión Especial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia. Informe de seguimiento del primer año.

UNICEF. (2002). *Un Mundo apropiado para los niños y las niñas*. Asamblea General en favor de la infancia.

Vygotsky. L. (1999): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Fausto.

Vygotsky. Lev S.(2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona. Paidós.

WERTSCH, James.(1995): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

WEB-GRAFÍA

Comexani: Participación infantil y juvenil. En: www.cecodap.org.ve/texto/Participacioncompleto.pdf

Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Campaña Vota por mi. Marzo de 2006. <http://www.alianzaporlaninez.org.co>.

Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Documento municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Marzo de 2006.
<http://www.alianzaporlaninez.org.co>

Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Acciones para seguir posicionando el tema de primera infancia. Julio de 2006.
<http://www.alianzaporlaninez.org.co>.

Internet. Grupo Alianza por la Niñez Colombiana. Invertir en la niñez y la juventud es invertir en el presente y en el futuro. Junio de 2006.
<http://www.alianzaporlaninez.org.co>.

Internet. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: planpais@icbf.gov.co.

UNICEF. 2006a. *Primera Infancia. La primera infancia crea el capital humano.*
Web: http://www.unicef.org/sapanish/earlychildhood/index_humancapital.html

UNICEF. 2006b. *Primera Infancia. Invertir en la primera infancia para romper el círculo de la pobreza.* Web:
http://www.unicef.org/sapanish/earlychildhood/index_investment.html

Baratta Alessandro. Infancia y Democracia. Tomado: Internet. pp 24

ANEXO No 1
GUÍA COMPLEMENTARIA A LAS ENTREVISTAS
PARA LA INDAGACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO
DE LA INVESTIGACIÓN

GUÍA COMPLEMENTARIA

ENTREVISTAS FAMILIAS

INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN LOS PROCESOS DE CRIANZA Y SUS IMPLICACIONES EN LA PROMOCIÓN DE OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA

EVENTO: ALIMENTACIÓN

0-1 AÑOS	1	¿Qué cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando va a comer? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	¿Durante la alimentación del bebé, usted habla con él? ¿Cómo le habla? ¿De qué hablan? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él
	3	¿Cuando habla con el bebé, utiliza palabras que reemplazan a las cotidianas para facilitar el diálogo? ¿Cómo lo hace?¿ que le dice?. Describa. Narre.
1-3 AÑOS	1	¿Cómo permite usted que el niño o la niña participe en esta actividad? ¿Qué tipo de decisiones permite usted que el niño o la niña asuma en este momento?
	2	¿Durante la alimentación, del niño o la niña, usted habla con él? ¿Cómo le habla? ¿De qué hablan?. Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿En los momentos de las comidas del niño o la niña, usted le enseña nuevas palabras o conceptos sobre la alimentación? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
3 a 6 AÑOS	1	¿Cómo permite usted que el niño o la niña participe en esta actividad? ¿Qué tipo de decisiones permite usted que el niño o la niña asuma en ese momento?
	2	¿Durante la alimentación, del niño o la niña, usted habla con él? Cómo le habla? ¿De qué hablan? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.

	3	¿En los momentos de las comidas del niño o la niña, usted le enseña nuevas palabras o conceptos sobre la alimentación? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
--	---	--

EVENTO : SUEÑO

3 a 12 meses	1	¿Qué cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando se va a dormir? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	Antes de dormir ¿Qué es lo que generalmente habla con el bebé? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
1 – 3 años	1	¿Qué cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando se va a dormir? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	Antes de dormir ¿Qué es lo que generalmente habla con el niño o la niña? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice?. Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	Si el niño o la niña tiene miedo o pesadillas usted ¿cómo le ayuda, qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
3 a 6 años	1	¿Que cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando se va a dormir? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	Antes de dormir ¿Qué es lo que generalmente habla con el niño o la niña? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice?. Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	Si el niño o la niña tiene miedo o pesadillas usted ¿cómo le ayuda, qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.

EVENTO : HIGIENE CORPORAL

3 a 12 meses	1	¿Qué cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando se va a bañar? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él. (Utiliza palabras que reemplacen a las cotidianas : bañarse-al agüita)
	2	Durante las rutinas de aseo, ¿usted habla con el bebé?¿Qué es de lo que generalmente hablan? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿En los momentos del baño del niño o la niña, usted le enseña nuevas palabras o conceptos sobre su cuerpo ? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
1 – 3 años	1	¿Qué cosas permite usted que el niño o la niña puede escoger cuando se va a bañar? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	-Durante las rutinas de aseo, ¿usted habla con el niño o la niña?¿Qué es de lo que generalmente hablan? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él. -¿Enseña al niño o la niña a ir al vaso o baño? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿En los momentos del baño del niño o la niña, usted le enseña nuevas palabras o conceptos sobre su cuerpo? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
3 a 6 años	1	¿Qué cosas permite usted que el niño o la niña puede escoger cuando se viste? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	-Durante las rutinas de aseo, ¿usted habla con el niño o la niña? ¿Qué es de lo que generalmente hablan? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él. -¿Enseña al niño o la niña abañarse solo? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿En los momentos del baño del niño o la niña, usted le enseña nuevas palabras o conceptos sobre su cuerpo? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le

	dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
--	--

EVENTO: JUEGO

3 a 12 meses	1	¿Qué cosas permite usted que el bebé puede escoger cuando juega? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	¿Mientras juega con el bebé, usted como se expresa con él? Cómo lo hace?¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿Cómo le enseña al bebé nuevos juegos o juguetes? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él. (Cuándo juegan utiliza palabras que reemplazan a las cotidianas : carro-run run)
1 – 3 años	1	¿Qué cosas permite usted que el niño o la niña escojan cuando juegan? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	¿Mientras juega con el niño o la niña, usted como se expresa con él? Cómo lo hace?¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿Cómo le enseña al niño o la niña nuevos juegos? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
3 a 6 años	1	¿Qué cosas permite usted que el niño o la niña escojan cuando juegan? ¿Por qué se (NO) lo permite? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	2	¿Mientras juega con el niño o la niña, usted como se expresa con él? Cómo lo hace?¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.
	3	¿Cómo le enseña al niño o la niña nuevos juegos? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? Describa- Narre con las palabras y expresiones que usa, para establecer el diálogo con él.

ANEXO No 2

ARTICULACIÓN DEL CUESTIONARIO

ENTREVISTA PARA FAMILIAS

INTRODUCCIÓN

1. Antes de la entrevista es necesario haber leído las respuestas del cuestionario cerrado de la persona que se va a entrevistar, con el objeto de tener una idea acerca de la forma cómo se está realizando la crianza en esa casa.
2. Una vez se llega al sitio de la entrevista es necesario realizar una introducción explicando que ya le hicieron una encuesta y se quiere profundizar sobre algunos aspectos que parecen interesantes para entender los criterios que le ayudan en la crianza de ____ (nombre del niño o niña)
3. Se solicita el consentimiento informado y se pide la firma (ó huella digital en caso de no saber escribir) de la persona entrevistada.
4. Si se graba la entrevista en audio, se solicita el consentimiento al entrevistado para el efecto.
5. Se introduce el tema de la entrevista explicando que se va a hablar de los mismos cuatro aspectos que le preguntaron en la encuesta, para profundizar en algunos puntos. Los aspectos son: alimentación, sueño, higiene corporal y juegos.

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA POR EVENTO

Para cada uno de los eventos se incluyen preguntas en dos columnas:
En la columna de la izquierda se incluyen preguntas cuyos propósitos son:

- Indagar por las concepciones que tiene el adulto-cuidador sobre la participación infantil en la primera infancia, desde el marco de las interacciones que se desarrollan en los proceso de crianza.
- Profundizar y ampliar la descripción de las prácticas referidas a cada evento, desde la perspectiva de las interacciones adulto – niño o niña
- Indagar sobre las pautas y creencias acerca de esas prácticas, profundizando en la visión que tiene el adulto acerca de la forma como esas prácticas inciden en el desarrollo infantil.

En la columna de la derecha, se incluyen unas sugerencias de preguntas (de carácter más concreto) para complementar la información que no se obtenga de las preguntas de la columna de la izquierda. Estas preguntas pueden hacerse a medida que la entrevista va realizándose o al final de ella, según lo que el entrevistador considere más pertinente. En estas preguntas se escriben entre paréntesis las categorías sobre las cuales se puede obtener información con las respuestas del entrevistado.

ALIMENTACIÓN	
PREGUNTAS BÁSICAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS
<p>1. En un día común y corriente, cuénteme cómo es la rutina de alimentación de _____. (si la persona no cuenta mucho se puede preguntar cómo fue el día de hoy o de ayer).</p> <p>Cuénteme por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué momentos se alimenta a ____? - ¿Dónde come? - ¿Quién está con ____ mientras come? (si siempre es la misma persona u otras personas lo acompañan) - ¿Esa persona qué hace mientras ____ come? Si realiza actividades con ____ mientras come: ¿Qué cosas hace? ¿Habla con ____? Cómo le habla? De qué hablan? ¿Utiliza palabras que reemplazan a las cotidianas para facilitar el diálogo? <p>Descríbalas - narre con las palabras y expresiones que utiliza usualmente para establecer el diálogo con _____.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué hace eso? ¿Qué busca con ellas? <p>1. ¿Tiene dificultades con la alimentación de _____?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso afirmativo: Describir esas dificultades - En caso negativo: ¿Qué es lo más difícil de manejar respecto a la alimentación de _____? <p>¿Qué hace ante esas dificultades? ¿Por qué? ¿Qué busca con ello?</p> <p>¿Qué siente ante esas situaciones?</p> <p>¿A quién acude si necesita ayuda?</p> <p>¿En qué la ha ayudado?</p> <p>¿Estas dificultades afectan la alimentación de _____? ¿Por qué cree eso?</p> <p>2. ¿Qué es lo más fácil de manejar con la alimentación de _____? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo aprendió o quién le enseñó el manejo de eso que se le facilita?</p> <p>3. El manejo que hace usted de la alimentación de _____ ¿por qué lo hace así?</p> <p>¿Qué ventajas le encuentra? (Para _____, para la relación que usted tiene con _____)</p> <p>4. ¿Dónde aprendió lo que sabe acerca de todo esto que hace para alimentar a _____?</p> <p>5. ¿Que consejo o que recomendaciones sobre la alimentación les daría usted, a otras madres con hijos en edades como la de _____?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cada cuánto alimenta a ____? ¿por qué a esas horas? ¿Cómo sabe cuándo alimentar a ____? (Lectura de señales) - ¿Sabe lo que le gusta a ____? (Lectura de señales) - Lo que me ha contado de la forma como alimenta a _____ ¿es igual o distinto al que usó con otros hijos? (si hay hijos mayores) (promoción de la singularidad) - Cuando ____ no quiere comer ¿qué hace? (Promoción de seguridad afectiva y de construcción de normas). ¿Por qué lo hace? ¿Con qué regularidad lo hace? ¿Qué busca?

SUEÑO	
PREGUNTAS BÁSICAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS
<p>6. En un día común y corriente, cuénteme cómo es la rutina de sueño de _____. (si la persona no cuenta mucho se puede preguntar cómo fue el día de hoy o de ayer)</p> <p>Cuénteme por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué momentos duerme ____? ¿Tiene un horario? - ¿Dónde duerme? - ¿Realiza actividades con ____ antes de dormir? ¿Si lo hace: ¿Qué cosas hace?. ¿Habla con ____? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? <p>Descríbalas - narre con las palabras y expresiones que utiliza usualmente para establecer el diálogo con _____.</p> <p>¿Por qué hace eso? ¿Qué busca con ellas?</p> <p>7. ¿Tiene dificultades con el sueño de _____?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso afirmativo: Describir esas dificultades - En caso negativo: ¿Qué es lo más difícil de manejar respecto al sueño de _____? <p>¿Qué hace ante esas dificultades? ¿Por qué? ¿Qué busca con ello? ¿Qué siente ante esas situaciones? ¿A quién acude si necesita ayuda? ¿En qué la ha ayudado? ¿Estas dificultades afectan el sueño de _____? ¿Por qué cree eso?</p> <p>8. ¿Qué es lo más fácil de manejar del sueño de _____? ¿Por qué? ¿Cómo aprendió o quién le enseñó el manejo de eso que se le facilita?</p> <p>9. Todo lo que me ha contado que hace con respecto al sueño de _____ ¿por qué lo hace así? ¿Qué ventajas le encuentra? (Para _____, para la relación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué ____ duerme a esas horas? ¿Cómo sabe cuándo dormir a ____? (Lectura de señales) - ¿Sabe lo que le gusta a ____ para dormirse? (Lectura de señales) - El método de dormir a _____ ¿es igual o distinto al que usó con otros hijos? (si hay hijos mayores) (promoción de la singularidad) - Cuando ____ no quiere dormir ¿qué hace? (Promoción de seguridad afectiva y de construcción de normas). ¿Por qué lo hace? ¿Con qué regularidad lo hace? ¿Qué busca?

<p>que usted tiene con ____)</p> <p>10. ¿Dónde aprendió lo que sabe acerca de todo esto que hace para el sueño de ____?</p> <p>11. ¿Que consejo o que recomendaciones daría usted, a otras madres con hijos en edades iguales a la de ____ sobre el sueño?</p>	
--	--

HIGIENE CORPORAL	
PREGUNTAS BÁSICAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS
<p>12. En un día común y corriente, cuénteme cómo es la rutina de higiene y aseo de _____. (si la persona no cuenta mucho se puede preguntar cómo fue el día de hoy o de ayer).</p> <p>Cuénteme por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué momentos lo baña o le cambia el pañal ____? ¿Tiene un horario? - ¿Realiza actividades con ____ mientras lo baña o le cambia el pañal? ¿ Si lo hace: ¿Qué cosas hace?. ¿Le enseña a _____ nuevas palabras o conceptos? ¿Cómo lo hace? ¿Qué le dice? <p>Descríbalas – narre con las palabras y expresiones que utiliza usualmente para establecer el diálogo con _____.</p> <p>¿Por qué hace eso? ¿Qué busca con ellas?</p> <p>13. ¿Tiene dificultades con el baño o el cambio de pañal de ____?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso afirmativo: Describir esas dificultades - En caso negativo: ¿Qué es lo más difícil de manejar respecto al aseo y el cambio de pañal de ____? <p>¿Qué hace ante esas dificultades? ¿Por qué? ¿Qué busca con ello? ¿Qué siente ante esas situaciones? ¿A quién acude si necesita ayuda?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué baña o cambia el pañal a esas horas? ¿Cómo sabe cuándo cambiar el pañal a ____? (Lectura de señales) - ¿Sabe lo que le gusta a ____ durante el baño? (Lectura de señales) - El método (o la forma o la rutina que sigue) de bañar o cambiar el pañal a ____ ¿es igual o distinto al que usó con otros hijos (si hay hijos mayores)? (promoción de la singularidad) - Cuando ____ no quiere bañarse ¿qué hace? (Promoción de seguridad afectiva y de construcción de normas). ¿Por qué lo hace? ¿Con qué regularidad lo hace? ¿Qué busca?

<p>¿En qué la ha ayudado? ¿Estas dificultades afectan a _____? ¿Por qué cree eso?</p> <p>14. ¿Qué es lo más fácil de manejar la higiene y el aseo de _____? ¿Por qué? ¿Cómo aprendió o quién le enseñó el manejo de eso que se le facilita?</p> <p>15. Lo que me ha contado sobre del baño y del cambio de pañal de _____ ¿por qué lo hace así? ¿Qué ventajas le encuentra? (Para _____, para la relación que usted tiene con _____)</p> <p>16. ¿Dónde aprendió lo que sabe acerca de todo esto que hace para el aseo de _____?</p> <p>17. ¿Que consejo o que recomendaciones daría usted, a otras madres con hijos de edades iguales a la de _____ sobre el aseo?</p>	
--	--

JUEGO	
PREGUNTAS BÁSICAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS
<p>18. Cuénteme ahora sobre los juegos de _____ ¿Cuáles son los juegos que le gustan a _____? ¿Cómo hace usted para saber qué eso le gusta? - ¿En qué momentos juega _____? ¿Tiene un horario? - ¿Dónde juega? - ¿Usted juega con _____? Si lo hace: ¿Cómo juega con _____? ¿Mientras juega con _____, usted como se expresa?</p> <p>Descríbalo- Narre con las palabras y expresiones que utiliza usualmente para establecer el diálogo con _____. ¿Por qué hace eso? ¿Qué busca con eso? - ¿ _____ juega solo? ¿En qué momentos? ¿Qué ventajas tiene que juegue solo? ¿Juega con otras personas? ¿Con quiénes? ¿Qué ventajas tiene que juegue con ellos o ellas?</p>	<p>- Los juegos de _____ ¿son iguales o distintos a los de otros hijos? (si hay hijos mayores) (promoción de la singularidad)</p> <p>- Cuando _____ no logra hacer lo que quiere en sus juegos ¿qué hace? (Promoción de seguridad afectiva y de construcción de normas). ¿Por qué lo hace? ¿Con qué regularidad lo hace? ¿Qué busca?</p>

<p>19. ¿Tiene dificultades con los juegos de ____? - En caso afirmativo: Describir esas dificultades - En caso negativo: ¿Qué es lo más difícil de manejar respecto a los juegos de ____? ¿Qué hace ante esas dificultades? ¿Por qué? ¿Qué busca con ello? ¿Qué siente ante esas situaciones? ¿A quién acude si necesita ayuda? ¿En qué la ha ayudado? ¿Estas dificultades afectan el juego de ____? ¿Por qué cree eso?</p> <p>20. ¿Qué es lo más fácil de manejar de los juegos de ____? ¿Por qué? ¿Cómo aprendió o quién le enseñó el manejo de eso que se le facilita?</p> <p>21. El manejo que hace usted los juegos de ____ ¿por qué lo hace así? ¿Qué ventajas le encuentra? (Para ____, para la relación que usted tiene con __)</p> <p>22. ¿Dónde aprendió lo que sabe acerca de todo esto que hace para los juegos de ____?</p> <p>23. ¿Que consejo o que recomendaciones daría usted, a otras madres sobre el juego de los niños de edades como las de ____?</p>	
--	--

ANEXO No 3

ESTUDIOS DE CASO DE PRÁCTICAS DE CRIANZA

CASO No 1

Madre cuidadora- Estrato 1- Niño de 12 meses

Perfil del cuidador (a):

Paola⁴ es una mujer de 25 años y madre de Juan Sebastián que tiene un año. Paola, su esposo y dos hijos, han vivido la mayor parte de su tiempo en un municipio de Boyacá; sin embargo, hace más de un año, en busca de mejores oportunidades laborales para su compañero, se radicaron totalmente en Bogotá. Actualmente viven en la Localidad de Ciudad Bolívar, en un barrio popular de estrato uno.

En su vivienda cohabitan otros familiares de su compañero, haciendo de esta una familia extensa, en donde conviven doce personas, entre las cuales siete son niños (entre los uno y once años) y seis son adultos (entre los dieciocho y cuarenta años).

Paola, tiene tres hijos, de los cuales solo los dos menores viven actualmente con ella; la niña mayor vive con sus abuelos, en el mismo municipio de origen; Paola expresa, que le agrada que los dos hijos que viven con ellas, se comuniquen con su hermana, y le manifiesten “*que la quieren*” y “*que les “hace mucha falta*”.

Paola, su pareja y sus dos hijos, tienen en esta casa una habitación en la que han distribuido los espacios para acomodar dos camas, un armario y algunos otros objetos personales; los demás espacios como cocina, baño, sala y comedor, los comparten con los demás integrantes de la familia. Paola estudió hasta décimo grado de básica secundaria y actualmente no trabaja formalmente; se dedica a la crianza de sus hijos y se hace responsable de los diferentes oficios de la casa y los que demanda el grupo familiar, pues a ella, le han delegado *hacer el aseo de la casa, preparar la comidas* para todos sus integrantes y cuidar de los demás niños y niñas durante la tarde o cuando regresan del colegio, como una forma de retribución a la vivienda que le brindaron a ella y sus hijos.

Los adultos que trabajan en el grupo familiar, entre ellos, el padre de Juan Sebastián, laboran informalmente en el comercio y en oficios de construcción, por lo que no permanecen en casa durante el día.

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Concepción de Infancia y Desarrollo

Paola considera que en general los niños se “*desarrollan...por si solitos*”, y es en la medida en que empiece a dominar su entorno objetual y a evidenciar el dominio sobre la oralidad de su lengua materna, cuando será el tiempo y las señales adecuadas para exigirle al niño que haga cosas por sí mismo, reconociendo que

⁴ Se cambió el nombre de la madre y de la niña para guardar su privacidad.

es el adulto quien enseña en el momento oportuno: *cuando ya tienen como 18 meses ellos se sientan y yo les voy colocando la comida, cosa que ellos, por si solitos, van aprendiendo... claro que uno les enseña, coge la cucharita y hace así... y ellos van aprendiendo.*

De la misma manera afirma que Juan esta pequeñito, por lo que ella cree que debe estar con él en todo momento, previniendo a su alrededor posibles golpes, accidentes o acciones bruscas que otros niños mas grandes puedan hacer contra él, incluso en situaciones de juego y que por lo tanto está impedido para desenvolverse como él quisiera: *yo no lo puedo dejar que se vaya a donde quiere, con los demás niños, porque de pronto van y le pasan por encima y me lo golpean... prefiero que el niño esté a mi lado y no dejarlo solo... siempre estoy con él, nunca lo he dejado solito.*

Sin embargo, Paola reconoce que es importante para Juan, familiarizarse con otros niños de su entorno o vínculo familiar, puesto que reconoce cómo en estas interacciones son vehículo de nuevos aprendizajes: *no es bueno que los niños se críen ahí solitos, con otros niños ellos juegan y aprenden... los hermanitos son niños y entre ellos se enseñan muchas cosas que quizá un adulto no le puede enseñar a un niño...*

Paola en sus referencias a los eventos de indagación, permite esclarecer cómo las concepciones de niño y niña se relacionan con seres *indefensos* y como *menores* que alude a falta de habilidades y capacidades. La autonomía del niño, pareciera ser un factor directamente asociado al crecimiento físico y desarrollo del lenguaje del niño; es decir, Juan Sebastián, al ser un niño que está empezando a caminar y que esta iniciando su proceso de balbuceo, pareciera que fuera no una oportunidad si no mas bien un impedimento para la promoción de su independencia; ya que hay un temor a dejarlo solo, sin su supervisión, por prevenir un golpe, caída o que los demás niños y niñas de su familia, sean *bruscos* con él.

Ante las salidas esporádicas que su madre hace con el niño al parque, Paola ha identificado que a Juan Sebastián, le *gusta caminar*, pero como aun no tiene un dominio total de su cuerpo se *le da la mano porque no sabe caminar solito*; y aunque él manifieste el deseo de subir a algun juego (rodadero, culumbio, etc), Paola no se lo permite *porque siempre los niños se tiran y en un parque hay muchos niños... no lo dejó... porque se pueden golpear... le pueden caer al niño(...)* siempre estoy con el niño...siempre... nunca lo he dejado solito... porque uno como mamá vive más pendiente de ellos... claro, los hijos primero y otro particular no va a tener la misma paciencia con los hijos de otro...

Aunque a partir del texto anterior, se puede extraer que existen pocas posibilidades para la promoción de la independencia del niño, dada su edad y la concepción de Paola, en que por ser *tan pequeñito* necesita más cuidados. Es interesante ver cómo Paola, reconoce que el niño evoluciona en su desarrollo y aprendizaje, y por tanto, no existe una necesidad de promover su independencia,

y es hasta el momento en que las habilidades y destrezas físicas como coger, caminar, correr, trepar, sean evidentes, cuando ella, empezará a *dejar hacer, dejar explorar* y al mismo tiempo delegar responsabilidades. Hasta que Paola considere apropiado y se sienta con más *confianza* en que el niño *puede defenderse por sí mismo* en su ambiente, empezará a *soltar* al niño, para que solito *haga las cosas*.

Formas de comunicación en la crianza

Algunas formas de reconocimiento ante la lectura de señales que hace Paola de Juan evidentes en su proceso, permiten que se construyan interacciones comunicativas, en diferentes eventos significativos en la crianza, por ejemplo, en el acompañamiento de la alimentación de su hijo, hay un reconocimiento de las habilidades que por su edad aún no puede llevar a cabo; específicamente en el uso adecuado de las herramientas (*cuchara y vaso*) y la habilidad para que por sí mismo, pueda llevarse la comida a la boca. Por tanto, Paola considera necesario establecer un tiempo exclusivo, para poder apoyar este proceso y prefiere acompañarlo individualmente; primero sirve los alimentos a las otras personas y espera a que éstas terminen, para luego dedicar el tiempo que ella ha considerado que necesita Juan Sebastián para ayudarlo a comer: *..Yo hago el almuerzo acá y primero le sirvo a los adultos y después tengo el tiempo para paladearlo a él, porque él solo todavía no puede comer...* Del mismo modo, el reconocimiento de Juan Sebastian, como niño *pequeño* y diferente a los demás niños y niñas de la familia, hace que la cantidad de comida que se le proporciona, sea en menores cantidades, la que a su vez complementa con lácteos, que ella ha identificado del agrado del niño, tales como el *alpinito* y el *yogurt*.

Por otra parte, Paola realiza prácticas que considera son buenas para el niño porque lo hacen reír o porque lo hacen sentir tranquilo, como por ejemplo hacerle cosquillas y dormirlo con la tética: *para que se sienta acompañadito... que sepa que uno está con él... entonces cuando se acuestan por ahí solitos...sin evidenciar una justificación intencional al respecto o argumento que de cuenta de que estas prácticas van mas allá del momento de la alimentación.*

El contacto corporal, durante la alimentación se hace visible a partir de lo que Paola denomina como el acto de *paladear*, es decir Paola expresa diferentes formas de manifestar afecto y seguridad al niño; especialmente en la dedicación exclusiva al cuidado y atención de sus necesidades básicas y la atención de su cuidado físico. Paola, manifiesta la importancia de dedicar tiempo al niño realizando prácticas que permitan el bienestar físico del niño. En la alimentación, existe una rutina, que se ha construido pensando en generar un ambiente que le permite sentirse acogido y así lograr el objetivo de que él niño coma: *el niño se levanta y yo siempre le dejo coladita... que caliente y le doy... luego le doy caldito... y lo paladeo, lo alzo para paladearlo... después cuando le da hambre le*

doy de nuevo coladita, le digo 'coma papito', pero, si él ya no quiere... el me empieza a quitar la cara... no recibe... no le insisto, lo dejo y mas tardecito le vuelvo a dar...

Otras señales evidentes como el llanto, son interpretadas por la madre, en la medida en que su *experiencia* y la *cotidianidad* le han permitido construir una lectura diferenciada de estas señales, especialmente las relacionadas a su comportamiento fisiológico: *...Cuando el niño se siente incómodo... él empieza a llorar... entonces le quito el pañal... igual cuando está muy mojadito... él empieza a llorar... llora mucho, porque por lo general él nunca llora... solamente llora cuando tiene sueño o cuando tiene hambre... cuando él tiene sueño es diferente porque se le ponen los ojitos pequeños, él se rasca... y ya sé que tiene sueño.* De este modo se evidencia la forma en que Paola, ha establecido en la interacción cotidiana con su hijo, unos canales de comunicación y comprensión, que le ayudan a interpretar lo que el niño pueda llegar a necesitar y desear, relacionando estas señales específicamente a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Paola argumenta que no hay nadie mejor que una madre para comprender y entender los comportamientos de los niños y las niñas: *como mamá a los niños les entiende todo... pero un particular no, pero, uno como mamá si les entiende fácilmente... si se quieren ir a jugar... él se pone inquieto... ¿si ve?... el se quiere ir a jugar con los otros niños... cuando tiene sueño lo mismo, entonces uno ya sabe... el niño tiene sueño, lo alzo, le doy tética.* Sin embargo, aunque exista una sensibilidad y reconocimiento hacia Juan Sebastián en cuanto a sus formas de expresar señales propias de su etapa de desarrollo, también es evidente que este tipo de reconocimiento esta más influenciado por aspectos relacionados con suplir sus necesidades básicas como alimento, cambio de pañal y sueño. El imaginario del niño como *indefenso-pequeño* lo coloca en un lugar privilegiado de cuidado y sobreprotección, pero se le aísla también en su interacción con otros y su vinculación activa a la esfera del ámbito familiar.

Formas de ayuda social del adulto cuidador:

Circunstancias, como los accidentes o situaciones difíciles para el niño, han llegado a ser el pretexto, para enseñar intencionalmente algún tipo de saber práctico para el niño, y sobre todo para velar por su cuidado. Las caídas de la cama, en este caso, han posibilitado interacciones para la promoción consciente de cierto tipo de habilidades físicas, que el niño debe aprender, y que con ayuda de un adulto, inducen a un proceso de construcción social de conocimiento: *un día se me cayó de la cama y a él le da miedo... él sabe que no toca tirarse de cabeza, sabe que toca darse la vuelta y bajarse de pies... yo le enseñé y le dije: mira, así se tiene que bajar... así no, así se cae y se golpea' y le coge miedo, le cojo el cuerpo y le digo que así no se debe bajar.*

Es importante resaltar, que es explícita la forma como Paola, se refiere al desarrollo innato del niño; es decir, lo asume como un proceso más natural que social. Por ejemplo, sobre el desarrollo del lenguaje de Juan Sebastián, Paola afirma: *como por ellos así solitos se desarrollan... yo nunca he tenido que hacer nada para que hablen claro... ellos solitos empiezan a hablar... no he tenido que hacer nada...;* Paola también afirma que el lenguaje del niño está relacionado únicamente con *saber hablar bien*, por lo que el adulto debe de igual forma nombrarle las cosas *claras* y por el *nombre que corresponde*.

Otra pauta, referenciada por Paola, es que se debe promover en ellos, el respeto ante los demás y ante los *adultos*, a través del establecimiento de instrucciones directas, que le permitan al niño acercarse y comprender convenciones sociales como aprender a saludar, pedir favores, considerándolo como una pauta de comportamiento que se debe enseñar *desde pequeño: es importante que vayan aprendiendo desde qué se debe y qué no se debe hacer... ante los demás, ante un adulto, cómo se le debe contestar, porque muchos niños no saben y son groseros... es incómodo cuando uno está con otras personas que quizá no conocen... porque los niños ya llegan a grandes y ellos empiezan a hablar de tal manera como uno les enseñe*.

El uso frecuente de formatos en eventos como la alimentación, el baño y el sueño, le permiten a Juan significar el mundo de los objetos por su uso y funcionalidad: *cuando ya tienen como 18 meses ellos se sientan y yo les voy colocando la comidita... uno les enseña, coge la cucharita y hace así... y ellos van aprendiendo... le coge uno la manito y le coge la cuchara como la debe coger y se la lleva a la boca con la comida... 'papito, así se coge la cuchara'... 'no se chorree'... 'no bote la comida'*. De la misma manera la familiarización del niño con la nominación de los objetos, es posible gracias a que esta rotulación se da en situaciones reales de contexto: *cuando lo baño, le señalo los piecitos, las manitas, la cara... si lo estoy bañando... le enseño las partecitas del cuerpo... si lo voy a dormir le pongo la tética, lo arrullo... y le canto canciones*.

Paola afirma que para que Juan aprenda a hablar es necesario *hablarles con la palabra correcta que es... o sea no con diminutivos, ni con... nombrarle las cosas... decirle los nombres de las cosas... los nombres de las personas cuando los llama... por ejemplo, mamá, papá;...porque los niños ya llegan a grandes y ellos empiezan a hablar de tal manera como uno les enseñe... entonces no saben hablar de otra manera... y ellos tienen que saber qué es cada cosa...*

Para Paola el balbuceo es el comienzo de un proceso, en el que el niño inicia sus acción de hablar: *ellos de pequeñitos comienzan a balbucear y después dicen las palabras más claras y así... eso es como un proceso;* de la misma reconocer el acto de señalamiento a los objetos del niño como una señal, para iniciar el proceso de rotulación y nominación de su entorno objetual: *ellos señalan cualquier cosa, entonces, uno les dice esto es así, se llama así*.

CASO No 2

Madre cuidadora- Estrato 3- Niña de 7 meses

Perfil del cuidador(a):

Dora⁵ es una mujer de 21 años, soltera y madre de Laura de siete meses. Viven en casa de la tía quien crió a Dora junto con sus hermanos y sus primos. Allí viven varios adultos, niños y niñas: la tía de Dora y algunos de sus hijos y un nieto de pocos meses, además de otros hermanos y hermanas de Dora uno de los cuales, de aproximadamente diez años, tiene retraso en el desarrollo. El padre de la niña no vive con ellas y la ha visto pocas veces. No tiene su reconocimiento legal.

La casa en la cual viven se localiza en un barrio de estrato tres con buenas vías de acceso en el cual se observa que hay casas residenciales que además tienen negocios de distinta índole en el primer piso. La sala comedor donde se realizó la entrevista se ve limpia y ordenada.

Dora estudió hasta once grado de básica secundaria y actualmente no trabaja. Se dedica a la crianza de la niña y a los oficios domésticos. Piensa mucho en el futuro y desearía conseguir un trabajo en el cual pueda salir temprano para estar con la niña. Ya la inscribió en un jardín infantil de Bienestar Social del Distrito y está esperando para ver si le asignan el cupo.

Sobre el embarazo de Laura, cuenta su madre que no quería quedar embarazada tan joven y no quería tener a la niña. Cuando se embarazó tenía una relación difícil con el padre de la niña. Como consecuencia de estas circunstancias al principio de la gestación no se cuidó y relata que fue muy duro, lloraba mucho e incluso pensó en regalar la niña. Le han dicho, y ella lo cree, que debido a tanto llanto durante el embarazo la niña es muy “llorona”.

La niña nació con los esfínteres cerrados por lo cual han tenido que hacerle varias cirugías para abrir estos orificios (anoplastia y esfinteroplastia). El proceso de la anoplastia ha sido largo pues le hicieron primero una colostomía, luego muchos exámenes durante tres meses y luego la anoplastia pero ésta se le cerró porque la madre no le pudo comprar unos “tubitos” para hacerle terapia en la colita. Entonces 8 días antes de la entrevista le volvieron a hacer la cirugía para abrir los dos esfínteres. Por estas cirugías la niña requiere de alimentación poco irritante y debe cambiar constantemente el pañal para evitar la irritación. Relata la madre que días antes de la entrevista la niña lloraba tanto que se le abrió uno de los puntos de la cirugía.

Además de lo anterior la niña tiene hipotonía en los músculos oculares y tiene un ojo “desviado”. La optómetra le recomendó a la madre unos ejercicios cuando la niña tenía pocos meses de nacida, pero estos no surtieron efecto y ahora tienen que ponerle anteojos para corregir el defecto. Por último, refiere la madre que la niña tiene una “silla – férula” porque tiene “las caderas abiertas”.

⁵ Se cambió el nombre de la madre y de la niña para guardar su privacidad.

En el caso de Dora el miedo y la preocupación son los sentimientos predominantes en la crianza de su hija. Son tan intensos estos sentimientos que la crianza se ha convertido en una tarea que la deja exhausta, no sólo por las condiciones de salud de la niña sino porque se ha creado un vínculo de dependencia que le impide a Dora alejarse de la niña y cuando lo hace, sus sentimientos de preocupación y miedo la acompañan y tampoco la dejan estar tranquila. Como se explicó antes, las circunstancias del embarazo de Laura originaron estos estados emocionales y son los rectores de las pautas y las prácticas de crianza. La madre no parece ser muy consciente del proceso que vive y ello le impide desprenderse de sus miedos y preocupaciones haciendo que continuamente repita conductas que otros adultos (médicos, familia) le aconsejan que evite.

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto cuidador sobre la participación infantil

Laura al presentar un caso clínico que demanda un tratamiento y cuidados especiales, ha generado en Dora, que ella no pueda evidenciar todas las potencialidades que tienen su hija, en otras áreas de desarrollo diferentes a las limitadas motrizmente. Es decir, el hecho de que demande cuidados diferentes a otros niños, Laura es “*diferente*” por lo cual, Dora, considera que aún no es tiempo para dejar hacer, o para que ella explore su medio y entorno, por miedo a que esto sea contraproducente para su salud.

Estas restricciones para que Laura, interactúe y socialice con otros, limita su reconocimiento como sujeto socialmente activo en su desarrollo, mas bien, crea una profunda dependencia de la madre, generando así tanto en la madre como en su hija, inseguridades de desempeñarse en su medio si no está presente la una o la otra.

Sin embargo, y aunque pareciera ser contradictorio, es una preocupación de Dora, pensar sobre el futuro de su hija, como una niña que *pueda desenvolverse solita* en su ausencia y sea fuerte emocionalmente: ... *yo casi siempre pienso eso todo a futuro. Enseñarle ahorita desde pequeña para que, de pronto, cuando tenga que salir a trabajar o me tenga que ir, ella no... no lllore o no sufra.* Para Dora, por tanto, a pesar de reconocer una pauta de formar autonomía en su hija, para que pueda desenvolverse en otros entornos de socialización; sus prácticas, promueven más la dependencia que la independencia.

“Sí me gustaría que ella participara y jugara con otros niños...pues para que ella se despierte más, sea más... inteligente. De pronto no sea [como] esos niños antipáticos y ahí antisociales que no les gusta nada. Pero... pues ahorita... lo que

me [dicen]...es que yo la estoy enseñando así, que sea antipática, que no sé qué. Porque a ella no le gusta... Ella, es que ella: le voy a dar un jugo (y ella ve) que alguien -algún niño-, y ella empieza a gritar. Es que ella ya entiende. De pronto Santiago le quita los juguetes, y ella, ¡no!, y eso empieza a gritar y a gritar, hasta que se lo devuelva. O sea, sí me parece bueno. Y además que ella empiece a interactuar con la gente, y de pronto en un colegio -ya cuando yo la meta a estudiar-, ella no va a ser que 'la niña reprimida ahí a un lado y que no se junta con nadie', no."

De la misma manera como Dora restringe las interacciones de Laura, con otros adultos o niños de su ámbito familiar, no cabe duda, que Laura es considerada por su madre como un sujeto singular; es decir Dora, reconoce especialmente en su hija, señales que están directamente relacionadas a satisfacer sus necesidades básicas, de la misma manera como reconoce que tiene un carácter que la distingue y está presente en sus manifestaciones de *gusto y desagrado*, o en expresiones de *felicidad o tristeza*.

"Yo siento que hablándoles es una buena forma de corregirlos, ... Porque si uno desde pequeños les enseña que sólo hablando y diciéndoles, cuando grandes ya no hay necesidad de pronto de una palmada o algo. (Entonces si uno desde pequeños) ya les enseña que sólo uno diciéndoles: 'No hagan eso', ellos ya le hacen caso a uno ¿sí?. Pero a veces... como la situación y todo... de pronto (hay muchas personas) que en mi momento no me controlo, entonces claro: la regaño más fuerte... y llora."

Formas de comunicación en la crianza

Para Dora, las dificultades que ha tenido que asumir por las condiciones físicas y el vulnerable estado de salud de su hija, han marcado considerablemente la formas en cómo se establecen las interacciones comunicativas de la diáda madre-hija, al privilegiar en la madre un sentido de protección desbordada, que incluso interfiere en sus demás procesos de socialización (entre la familia), puesto que Dora, considera que su bebe debe estar todo el tiempo con ella.

Sobre la forma como su enfermedad es tenida en cuenta para comprender las características particulares de la niña se observan diferentes actitudes: en general se tienen cuidados que ayudan a protegerla en los postoperatorios para evitar que se dañen los puntos de las cirugías: *a mí me ha tocado mantenerla alzada todo el día, y no la puedo dejar llorar*. En otros momentos, pareciera olvidarse esta condición particular de la niña al darle comidas irritantes que afectan sus deposiciones: *Y a veces, por eso, cuando le voy a dar una comida y yo digo: 'De*

pronto le haga daño'. Y a veces se me olvida que le he hecho cirugías, y le doy de pronto sopas... algo así irritante... y ¡uh! Se me olvida y, ¡uy, mi Diosito!. A veces cosas que le ponen dura la barriga. Y entonces eso es un problema para qué ella haga popó. Entonces empieza a llorar, todo eso. O cuando el llanto es continuo: cuando llora de mamona, de mamona, pues a veces la dejo llorar, porque a veces termino ¡tan exhausta! Porque ella es... a veces llora y no quiere jugar, no quiere nada. Entonces la dejo ahí, que lllore un ratico. Y hasta que le da sueño y... voy la duermo. Se le pasa. En estos casos la mamá pareciera atribuirle a la niña intenciones caprichosas desconociendo lo que le sucede o le incomoda, más si se tienen en cuenta las dificultades de salud que tiene la niña desde su nacimiento.

De esta forma, la comunicación de Dora con su hija, se ha constituido en gran medida por generar un excesivo cuidado y prevención frente al medio y los ambientes; es decir, las interacciones de la niña con el mundo social que la constituye, se han desarrollado exclusivamente por el vínculo materno: *siempre ando encima de ella. Por eso es que ella es así, apegada conmigo, porque si yo me voy para la calle me la llevo, si estoy en tal lado me la llevo.*

El relato de la madre es reiterativo acerca de la forma como interactúa con la niña impidiendo su comunicación con otros actores significativos del ámbito familiar. Sin embargo, este cuidado desmedido, ha permitido constituir vínculos más próximos al lenguaje no verbal, puesto que el fuerte apego le permite a Dora compartir con su hija corporalmente sucesivos encuentros: *yo sólo siento que mi hija conmigo está segura...con nadie más.*

Sin embargo, cuando Dora interpreta las expresiones corporales de su hija, primordialmente se le atribuyen sentidos al estado de salud de la niña y su preocupación por su bienestar físico. Por ejemplo el médico al recomendarle que la niña no llorara para evitar que se le abrieran los puntos, genera en Dora una fuerte preocupación para evitar a toda costa que la niña lllore, lo cual conduce a que la tenga alzada casi permanentemente restringiendo la posibilidad del llanto, como expresión comunicativa de la niña.

“Cuando ella llora de dolor -porque ya sé cuándo es llanto de dolor-, entonces le doy algún medicamento: (Asconogel), (Ibuprofeno). Cuando llora de gas, entonces la siento y le empiezo a pegar en la espalda y ya se le sale. Y cuando llora de mamona, de mamona, pues a veces la dejo llorar, ¡porque a veces termino tan exhausta! Porque ella es, ¡ah!, (ahora sí) llora, a veces llora y no (quiere jugar), no quiere nada. Entonces la dejo ahí, que lllore un ratico. Y hasta que le da sueño y... voy la duermo. Se le pasa”.

Hay otras señales que son reconocidas y comprendidas pero la reacción de la madre no es coherente con esta lectura. Es el caso en que la niña muestra deseos de moverse o de agarrar un objeto, y la madre sabe que le interesa y le gusta. Sin embargo sólo en ocasiones deja que la niña se desplace por sí misma para

alcanzar su objetivo. Su temor a que se lastime obstaculiza una reacción más acorde con la señal de la niña y el reconocimiento de que está siendo activa en su desarrollo. Durante la entrevista se observó permanentemente esta actitud pues la niña alargaba sus manos y su cuerpo hacia un objeto y gritaba contenta pero la madre la retenía en sus brazos y a veces le daba el objeto que la niña hubiera podido alcanzar por sí misma.

Dora se siente *incapaz* de dejar a la niña sola. Esta incapacidad la explica por un sentimiento de miedo: miedo a que se golpee, se lastime, le quiten un juguete, se vomite, se caiga de la cama; miedo a que al dejarla con otra persona y ella no esté presente la asalten ideas como: *No, mi hija debe estar llorando, por ahí me le pegan, me le hacen algo* o que la persona *no sepa el manejo se debe tener con ella*.

Eventos cotidianos como la alimentación, el sueño, y los tiempos de juego, de la misma manera se convierten en rutinas de contacto corporal de que reconocimiento de habilidades o destrezas por parte de Dora, que observa en su hija que interactúa con los objetos del medio: *le gusta jugar con la comida, la cuchara, y con el agua*.

Dora considera *que los bebés así pequeños [dice riendo] entienden más*, por eso para ella es importante *hablar con la niña y pues yo le hablo. Y ella le pone cuidado, y a veces me pongo a hacerle... señas o algo, y ella me va... va imitando. Le voy diciendo palabras... Y entonces así. Y... O le hablo y ella... ella va repitiendo*. La madre por tanto, atribuye a la niña el papel de receptor de códigos, no como un interlocutor del adulto, puesto que afirma que es importante hablarle a la niña para que ella sienta su presencia con su voz, y *pueda estar más tranquila y no llora*.

.... Antes del baño ella se despierta. Antes se levantaba muy contenta, ahora no. Se despierta, entonces yo le voy contando lo que le voy a poner. Le digo: 'Laura, hoy le voy a poner esto'. Le alisto la tina, el champú, todo, la voy desvistiendo. Y ahí, le voy cantando, y luego la meto a la tina. Y [...] la voy bañando. [...] le pongo juguetes, y la baño y le canto. Siempre le estoy cantando porque es que ella llora.

...ella llora mucho, entonces yo le canto y le canto, y ella se baña. Entonces después de bañarse, le echo la agüita, a enjuagarla. Y apenas la saco de la tina empieza a llorar. Y después la cambio, y le echo crema en todo el cuerpo, le voy haciendo masajes, le voy moviendo los pies, la voy vistiendo. Y ella ya sabe que a lo último - cuando ya está vestida y todo-, le echo la colonia; entonces ella ya sabe.

Para Dora, también es importante hablarle a la niña, para que ella distinga su voz de otros adultos de la familia: *yo le hablo y ella ya reconoce mi voz, ya sabe que*

yo soy la mamá. Y de pronto a veces... a veces le hago así: está con la luz apagada y la va a alzar otra persona y le habla, y no. Ella sabe que ésa no es la voz de la mamá. Entonces ella ya reconoce, ya como que sabe las cosas.

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Las prácticas que Dora promueve en la crianza de Laura, al estar estrechamente vinculadas al apego y sobredemanda de cuidados especiales por su vulnerabilidad y recomendaciones médicas son prácticas que limitan la interacción activa de Laura con otros actores significativos del microsistema que hace parte.

De esta manera la interacción está centrada en el vínculo madre-hijo, por lo que el uso del lenguaje, esta provocado por las rutinas y hábitos cotidianos presentes en eventos como el baño, las comidas, entre otros marcos de prácticas. Puesto que para Dora es muy importante permanecer siempre con la niña y en ocasiones no puede estar con ella en la misma habitación de la casa, por los oficios domésticos, genera unas señales como cantarle o gritarle '*Aquí estoy*' para que no llore, para que sienta que estoy ahí. Mantiene así el lazo auditivo con la niña cuando ésta no la puede ver.

En el contexto de lo descrito, en el numeral anterior, al ser Dora la que está permanentemente con la niña es quien la baña, la viste, le da de comer, la acuesta a dormir, le juega, la estimula. En esas actividades cotidianas el canto permanente de la madre cumple una función importante para calmar la niña y entretenerla evitando que llore: *Siempre le canto. Acá todo el día le voy cantando. Desde que me levanto le canto, hasta que me acuesto le canto. Siempre. Y así, ella es la única forma que se calma.*

Dora realiza muchas prácticas de estimulación que sabe que le van a ayudar al desarrollo de Laura y a ser más "despierta" además de "desarrollar la lengua": *Pues porque ellos como que estimulan más rápido, y... me parece que... o sea, sí es cierto, porque Laura, yo desde pequeña, le leía cuentos y le hablaba y todo eso, y ella ya es de... ella es muy despierta. Ella ya dice 'mamá', ya dice 'papá'*

Son muchas las prácticas que realiza: Hablarle (sin pronunciar en media lengua): *Yo le muestro las cosas y le digo las cosas así como son. Leerle cuentos, contarle lo que va a ponerle de ropa, mostrarle objetos y decirle su nombre, cantarle, ponerle rondas, ponerle juguetes entre la tina, moverle los pies mientras la viste o la baña, hacerle masajes, jugar escondidas, enseñarle a hacer palmas, enseñarle a bailar o cuando la viste decirle *qué le voy a coger, qué le voy a hacer del brazo, le voy contando: uno, dos... le subo... le voy subiendo los pies, entonces a ella le da risa y yo le voy cantando. Siempre le canto. Ella acá todo el día le voy cantando. Desde que me levanto le canto, hasta que me acuesto le canto. Siempre. Y así, ella es la única forma en que se calma. A Laura, le fascina que le cante. Y le fascina que le coloque discos de rondas infantiles y todo. Le gusta mucho que le cante.**

Concepción de desarrollo infantil

Para Dora, al estar en un cercano contacto con diversos especialistas pediátricos, le ha permitido considerar algunas pautas dadas por ellos, por considerarlas legítimas para el buen y mejor desarrollo de su hija; circunstancia particular que permite develar cómo tales pautas, se traducen en prácticas como por ejemplo formar en hábitos y rutinas.

Entonces ya la doctora me dijo que le fuera poniendo normas y me dijo que lo que le tenía que dar, entonces que [...] al mediodía la sopa, por las mañanas le diera desayuno, le diera papilla o alguna fruta. Ella ya acostumbró el cuerpo, ya se acostumbró a esas horas de almorzar

Dora, reconoce en su hija, un sujeto en permanente cambio y transformación, que la sorprende con sus logros alcanzados, en diferentes ámbitos de desarrollo, tanto a nivel lingüístico, más que comunicativo; como a nivel psicomotriz y afectivo. Eventos como *balbucear*, le permiten a Dora otorgar significado a sus expresiones pre lingüísticas (... *ya dice mamá*); manifestar rabia, alegría, gusto y desagrado, interpela a la madre para cargar de sentido y justificar las cosas, objetos e incluso sus mismos comportamientos y prácticas que le *gustan* o que *no*; *coger el biberón con las manos*, *sentarse*, *desea ponerse en pie*, en especial estos logros psicomotrices, generan por sus mismas circunstancias de salud, temor en su madre por algún accidente o por velar por su buena recuperación tras una intervención quirúrgica.

Existe también una pauta sobre lo que es *estimular* a su hija, desde la ejecución de acciones, que se consideran buenas, generalmente recomendadas por el pediatra o por algún programa de televisión, pero que no pueden ser comprendidas ni reflexionadas en su complejidad y en relación con el desarrollo integral de su hija. Especialmente Dora hace mención de aquellas prácticas de *estimulación* para promover el desarrollo de su oralidad, *porque a Laura, yo desde pequeña, le leía cuentos y le hablaba y todo eso, y ella ya es de... ella es muy despierta. Ella ya dice 'mamá', ya dice 'papá'Muchas veces el pediatra nos decía que le hablara, que le contara cuentos, que le pusiera música instrumental.*

Por otro lado, Dora reconoce que la pauta de que un niño, es este caso su hija socialice con otros niños y niñas es importante para la construcción de su independencia: *...Porque sí, de pronto, ella fuera más independiente de mí, yo no le haría falta y ella no iría a llorar tanto en un jardín*; sin embargo, las prácticas que Dora promueve en la niña, ella misma reconoce no están posibilitando el paso de una mayor dependencia a mayor independencia, por el contrario, están limitando las posibilidades de Laura, para insertarse como sujeto social en su entorno más próximo.

CASO No 3

Madre cuidadora- Estrato 4- Niña de 4 meses

Perfil del cuidador(a):

Ana⁶ es una mujer de 40 años, madre de Jaime de 12 años y de Laura de cuatro meses. Es viuda del padre de su hijo y madre soltera de su hija. Sus padres le ayudaron con la crianza de Jaime pero murieron hace algunos años y ella siente mucho su falta para el apoyo en la crianza de su hija.

Ana labora como profesional en el área de seguros y su trabajo le implica horarios largos y viajes frecuentes. En el momento de la entrevista se encuentra en la etapa final de su licencia de maternidad pero ya está atendiendo asuntos de la oficina a través del correo electrónico.

Ana relata que fue una niña muy consentida y sobreprotegida y que le tocó *madurar de adulta* al morir sus padres porque cuando tuvo que enfrentarse a la vida era *una persona muy vulnerable, muy, muy vulnerable*. Hoy en día se siente más madura. Ese proceso de crecimiento ha sido favorecido por la ayuda psicológica que tuvo al morir su marido y luego con el embarazo de Laura. Además hace “seminarios espirituales”. No obstante afirma: *Pienso que de todas maneras yo tengo mi marcación ahí, del tema de la pérdida de las personas que yo quiero*.

Siendo Ana madre soltera, afirma que *Laura es una niña por convicción* pues no obstante su edad, su posición profesional y los paradigmas en los que se movía cuando quedó embarazada, *Laura es una niña que tú decides tener... y es un compromiso mío con ella. Ni papá ni nada. No hay papá*. El embarazo de Laura fue de alto riesgo debido a la edad, la obesidad, algunos problemas de salud y el estrés del trabajo. No obstante la niña nació bien aunque al mes le diagnosticaron un problema de reflujo severo el cual debió ser tratado con medicamentos de sabor muy desagradable.

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto cuidador de la participación infantil en la primera infancia

Al concebir como personas a su hijo y a su hija, Ana considera que tienen derechos y obligaciones y trabaja en consecuencia, siendo más claro su discurso con respecto a su hijo mayor a quien asigna actividades como recoger el plato

⁶ Los nombres de la madre, de su hijo y de su hija han sido cambiados para guardar su privacidad

para llevarlo a la cocina o recoger su ropa: *Responsabilidades que uno tiene que poner.*

No obstante, con respecto a Laura también considera que desde pequeña es necesario hacerla sentir como parte de un grupo familiar, que ella pueda empezar a comprender quienes son las personas que están a su alrededor, y que pueda identificarse y sobretodo desenvolverse con propiedad en un ambiente y entorno del cual ella es parte y el cual también transforma.

Ella reconoce a su hermanito, la voz de su hermanito la pone feliz y yo no le he dicho: 'Mira, este es el hermanito que tienes que querer'. Pero ella sabe que ese es... que él es de ella. Y él la trata también con cariño y con cuidado y la alza. Y la alza desde el día que nació. Porque es también uno integrar a s... integrar su familia, o sea saber, porque yo no: '¡No, no te acerques! ¡Ay, no sé que!', entonces no. 'Y con cuidado', no. Es estar uno ahí ((Sí, estar pendiente)).

Para Ana, por ejemplo es importante que su hija, en los momentos de cenar con su hijo, si ella está aun despierta pueda ocupar un espacio en el comedor, y que pueda interactuar con lo que sucede e incluirla en las conversaciones que ella tiene con su hijo mayor. Se puede evidenciar, de esta forma cómo existe un equilibrio, entre el trato exclusivo, por ser una bebé y con los cuidados especiales que ella demanda, pero también, es evidente en las prácticas de su crianza, la compensación de su protagonismo con las formas de acercarla a comprender su mundo social y cultural.

"...Todo el tiempo que yo la puedo integrar a estar aquí... Ella por ejemplo la jalo aquí para que almuerce, o sea en el coche y yo la pongo. Yo no la dejo allá tirada, no. Yo la llevo o la siento acá o... O sea ella no es una personita que tenga que estar por allá lejos porque está chiquita. Entonces vemos televisión, leemos..."

Ana justifica que el reconocimiento de la voz de Laura, no sería posible si no hay una disposición...y la capacidad de entender las señales del bebé, uno debe saber que ellos son una personita y que ellos entiendan que ellos son una personita. Es una personita que tiene derechos y obligaciones. Los derechos, pues hay unos que son inviolables pero hay otros que son negociables, o son de ganarse ¿cierto? Entonces Jaime mi otro hijo... Digamos yo acá tengo una señora que {suena el teléfono} me hace el oficio y todo eso, pero Jaime por lo menos tiene que recoger de aquí para allá el plato, recoger la ropa o hacer cositas. *Responsabilidades que uno tiene que poner.*

Formas de comunicación en la crianza

Para Ana, como se mencionó anteriormente es una pauta y es coherente con ella la importancia del diálogo en la crianza de sus hijos, como canal de promoción de

potencialidades expresivas, es importante por tanto, para ella, establecer de base el diálogo y la comunicación permanente, para que sus hijos puedan expresarse con total autonomía, independencia y apropiación de eso que desean manifestar: *“.....es importante prepararla, que pueda expresar que tiene hambre, que pueda expresar que le duele, que pueda disfrutar y decir: 'Estoy contenta', que no confunda las emociones. Porque es que... o sea, a veces la vida es bien compleja.”*

En consecuencia de su mirada de la niña como persona activa existe una alta sensibilidad y responsividad a las señales de Laura generándose una interacción importante entre ambas. Cree que esa sensibilidad es *como prodigio divino o pura atención. Porque yo la entiendo a ella perfecto. Pero también considera que tiene que ver con su actitud como madre que se “conectó” con la niña desde que nació: es uno tener la interrelación con su hijo y tener la actitud de ser mamá... la emoción de ser mamá.* Es importante destacar cómo desde su gestación, Ana interactuaba con su hija con el diálogo y juegos de lenguaje, garantizándole, lo que ella plantea como *seguridad y reconocimiento como persona.* Laura para Ana es un interlocutor, no es un receptor pasivo de lo que sucede a su alrededor.

El otro factor que influye en su alta sensibilidad a entender lo que le comunica su hija es la experiencia en la crianza de su hijo mayor, la cual es mencionada frecuentemente durante la entrevista, pero señalando las diferencias con Laura, lo cual muestra la capacidad de diferenciar a los dos hijos por sus singularidades aunque se reconozca que los patrones de crianza son semejantes porque la experiencia ha demostrado que son exitosos: *Obviamente no sé si Laura va a ser como Jaime o no, porque Jaime es un niño muy dócil, muy noble y todo eso. Vaya uno a saber si la niña tiene ese mismo temperamento. Pero sí sé que como yo lo he hecho ha estado bien. ¿Por qué? Porque me lo dicen cosas externas.*

La lectura activa y sensible de las señales de la niña se revela en muchas prácticas que además denotan una aceptación de las singularidades de la niña, por ejemplo: La comprensión del llanto; la identificación temprana de su reflujo: *Las señales de Laura, por ejemplo cuando ella lloraba y lloraba yo dije: 'No, eso no es normal, que ella llorara de esa manera tiene que ser que algo le pasa'. Entonces como que uno ve que se puso rojita y yo decía: 'No, algo le duele'. Entonces ya eso sí no se lo puedo yo solucionar. . Entonces: médico juiciosa, medicamentos juiciosa. [...] Entonces no dejar tampoco pasar. Uno... uno cree que la niña llora y sólo quiere estar alzada, no. Eso también es tener uno la capacidad de discernir entre lo que es normal y no es normal;* el conocimiento de sus ritmos biológicos: *Mira, la niña, ahoritica por lo menos que se levante, puede no estar tan orinada, porque ella en el sueño, ella no orina mucho. [...] Ella hace popó, a veces, como hacia las siete de la noche.[...]. Entonces si ya la veo con cara de popó, espero. Si no, la cambio. Pues más o menos cambio el pañal cada seis horas.[...]. La niña también... los niños empieza a tener su horario; y la comprensión de sus estados de ánimo.*

En esta comunicación es importante para la mamá aceptar los mensajes que envía la niña y responder en consecuencia dejándole llevar sus ritmos sin imponerle los propios: *Si tiene sueño ella se duerme. Si no quiere comer, no come. Expresa que no tiene hambre, o sea, ¿cómo te expresa? No te recibe la teta. No te la recibe, sencillamente. No es como antes, que uno le ponía la teta y siempre estaba chupando. Ella sí tiene independencia.*

Ana, se refiere a sí misma como una *madre de negociación*, exaltando la manera como han construido con su hijo mayor la lectura de un lenguaje no verbal, que permite no agredir con la palabra y establecer una comunicación que no restrinja las expresiones tanto de los niños, como los de ella misma: *yo no soy tan estricta... Yo soy muy de negociación y muy de... o sea, Jaime me conoce a mí... con los ojos. Yo apenas le hago cruce de ojos, él ya sabe que estoy brava o que no me gustó o lo que sea. Y mucha conversación, ¿no? Y conversación clara.*

De la misma manera, los rituales que se tienen con Laura, para su apropiación y formación de hábitos, hacen que se generen formatos específicos de interacción, que le permiten identificarlos como sucesos y eventos diferenciados en el día: *“El ritual de bañarse, también lo sabe. Y ella se goza desde antes la bañada, ella empieza a patear y... Pero ella entiende que es que la voy a bañar, porque no sucede... Lo que hago en ese momento sólo sucede cuando la voy a bañar, yo no la puedo confundir... Si yo más tarde vuelvo a empelotarla otra vez, pues la niña no va a entender que es para eso. Entonces eso sí lo hago. Entonces ella ya sabe cuál es el ritual de dormir, el ritual de eso, el ritual de la teta también. Porque ella... ¡ella me mira! Es que los niños son súper, súper entendidos. ¡Ella me mira, ella me mira la teta! O sea, empieza a mirarme que ya, '¡Ya mi teta!'. y empieza a gritar. Si me demoro.”*

A su vez, Ana plantea lo importante que debe ser para Laura, aprender a distinguir otras formas de comunicación, no solo la de contacto corporal (tenerla alzada, o arrullada), para que le permitan estar en diferentes espacios, sin que se sienta insegura, por lo que así no esté en el mismo lugar donde está ella, en el caso de estar trabajando por computador y que la niña esté en la cama; Ana establece también un diálogo permanente, el que considera es ayuda para que Laura no dependa totalmente de su presencialidad.

“..Digamos por ejemplo yo no la alzo a ella al cien por ciento, muchas veces sucede que ella quisiera estar ahí... Entonces uno dice: 'No, mi amor, aquí te quedas... Mira, aquí estoy'. Entonces yo me siento en el computador que es acá, abro la puerta, la pongo en la cama, y ella: '¡Ñaa!'. (Y yo): ' Ya voy, hijita, aquí estoy'. Pero no me voy allá volando a alzarla, y la dejo llorar a veces un poquito. Para que ella también entienda que es que... o sea, no es todo para ella tampoco, porque yo tengo que hacer cosas...”

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

El reconocimiento protagónico de Laura, como sujeto que construye, incide y direcciona intercambios dialógicos y comunicativos, generan una interacción activa de mutuas lecturas entre la madre y la hija que facilitan la comunicación en la crianza: *Entonces ellos se manifiestan: con ojitos, con la sonrisa, con un gesto, con abrir la boca. Cuando, recién que nació -la boquita de ella es pequeñita y yo tengo los senos súper grandes-, entonces yo le decía: 'A ver, la O'. Y ahora, es la hora que cuando es con hambre ella es... (El gesto de la O) Ella busca. Entonces pienso que es la disposición que uno tiene y la capacidad que uno tiene de entender las señales del bebé.*

En la cotidianidad de la crianza, Ana destaca en los juegos comunicativos que ella practica con su hija, como interacciones que promueven el reconocimiento bilateral de emociones, gustos, y deseo por conocer: *Por ejemplo yo le juego a ella... juego con ella una cosa que se llama: 'Topetín, topetás', que yo le digo: '¡Topetín, topetás!', entonces le pongo la cabecita mía con la de ella y yo empiezo después a hacerle: 'Topetín, topetás' y me quedo quieta y ella mueve su cabecita para buscar la mía. Entonces tú, de esa manera ves, que ella está captando ¿cierto? Y hay días que yo me desbarato con «Topetín» y ella no hace nada, pero... pero no quiere decir, que no surta efecto, sino que está desinteresada -no querrá, no quiere, le parece jartísimo-, pero yo sí me doy cuenta.*

De la misma manera eventos como vestir a Laura, Ana los ve como oportunidades que le permiten, hacer uso de la cotidianidad, para entrar en dialogo permanente con ella. Cabe resaltar que no es un diálogo pasivo, por el contrario es una interacción comunicativa que no solo le permite a Laura reconocer el formato de la práctica, sino que también, le permite familiarizarse con el contexto y el entorno: *Le muestro la ropa, le voy diciendo qué se va a poner, el nombre de las prendas, yo a ella le muestro la ropa: 'Mira, vas a estrenar ese vestidito [...]'. Yo me la paso hablando con ella.*

Ana considera que como madre debe buscar *que los hijos sean felices. Fundamental eso. Yo tengo un hijo para que sea feliz. Suficiente es la vida como para que uno encima también les amargue la existencia.* Esta pauta marca una serie de prácticas que buscan esta meta a través del afecto, de una relación comunicativa sensible entre ella y su hija, de dar confianza y seguridad a la niña, de ayudarla con sus miedos.

Actividades como acostumbrar a la niña a los ruidos extraños, o que generan temor, como por ejemplo el de los aviones que pasan frecuentemente y hacen estruendo en el apartamento, han sido eventos en los que de igual manera se evidencia como la mediación del adulto cuidador ayuda a la niña a familiarizarse con un sonido con frecuentes repeticiones: *Aquí pasan cincuenta mil aviones. Entonces imagínate eso, con la niña profunda, y un avión de esos que se sienten*

tanto, ya la niña pegaba unos gritos y unos sustos. Entonces empecé a decirle: 'No, no te asustes, ese es el avión, el avión'. Entonces, cuando ella ya despierta, oía el ruido y yo le digo: 'El avión, ¿dónde está el avión? Vamos a mirar el avión'. Entonces ella ya -muchas veces que yo no le digo nada, porque no estoy pendiente del avión porque yo estoy muy acostumbrada ya al ruido-, ella empieza como: '¡Mmmm!', como a decir que 'el avión'. Y le quité el miedo a ese ruido"....."La repetición. Es la repetición y el ruido. Entonces ella asocia ese ruido con el avión" Pero ella ya sabe que ese no es malo, ni que ya se tiene que asustar.

En correspondencia con lo anterior, una pauta de crianza para promover el lenguaje de Laura, es no hablar a media lengua y rotular los objetos con la denominación convencional, justificando, que de lo contrario los niños no pueden comprender un mejor vocabulario y esto en consecuencia obstaculiza su mejor expresión: *yo nunca le hablé: 'Gligligli', no. Yo le hacía: 'Mira, esto es una olla, esto es un asiento esto es... ¡Mira, la lámpara!'. Y Jaime no fue un niño de hablar a media lengua. Es un niño que le va muy bien en la parte de español, en la parte... tiene un vocabulario rico. Y, digamos eso lo hago con Laura ahora.*

Concepción de desarrollo infantil

En la base de muchas de las pautas y prácticas de Ana con su hija y con su hijo se encuentra una concepción de niño y niña que marcan el tipo de interacciones entre la madre y cada uno de ellos.

Laura comenta que desde que supo que estaba embarazada, optó por la decisión de asumir a su nueva hija por "*total convicción*", y su propósito desde entonces ha sido velar por lo que ella ha denominado que sea una "*niña feliz*":

"....yo pienso que la misión de uno es que los hijos sean felices"

Desde su proceso de gestación Ana evoca recuerdos que permiten develar cómo este vínculo se ha constituido en total relación bidireccional; desde su embarazo describe cómo las interacciones se han basado en el diálogo constante, lo que le ha permitido reconocer que su hija es un sujeto que tiene todas las facultades para emitir señales y, como ella lo manifiesta, no solo las que están directamente relacionadas a satisfacer sus necesidades básicas como alimento, sueño, sino también otro tipo de necesidades como las afectivas y las que ella demanda para que sea reconocida en su entorno inmediato. Por tanto, Laura no solo identifica expresiones de sueño, hambre, también interpreta y establece bidireccionalmente sintonías que le permiten distinguir en qué momento Laura comunica deseos, inconformidades, frustraciones, desagradados, gustos, y necesidades afectivas.

“...Desde el primer día, uno como que se conecta. Entonces yo sé cuándo tiene hambre, yo le interpreto... su forma de llorar es diferente cuando ella tiene una cosa u otra. O sea, yo sé qué es que le está doliendo o que tiene hambre o que tiene sueño o que quiere que la alce. Uno empieza a entender esas señales. Me imagino que eso es como prodigio divino o pura atención. Porque yo la entiendo a ella perfecto. Yo juego y ella me entiende los juegos, ella me entiende lo que le digo.”

Con respecto a Laura, durante la entrevista Ana expresó permanentemente que la niña entiende lo que pasa a su alrededor y reacciona en consecuencia; es decir, Ana, reconoce que su hija tiene un gran potencial para poderse expresar y crear sintonía con los adultos o personas significativas de su entorno familiar. Se refiere a que se expresa corporal y gestualmente, entiende los juegos y lo que se le habla (*Es que los niños ¡son súper, súper entendidos!*), reconoce a las personas con las que interactúa frecuentemente y percibe su estado de tranquilidad o actividad. En el fondo hay un concepto de niña, que a los cuatro meses es una persona (*personita*, la llama ella) activa, capaz y perceptiva que por ejemplo, *siente la confianza que está con su mamá y sabe que con su mamá no le pasa nada.*

El reconocimiento de la niña como sujeto y como persona activa, importante y merecedora de respeto, lo evidencia al compararla con los adultos. Por ejemplo, refiriéndose a un remedio desagradable que la niña escupía dice: *Porque ella lo escupía [...]. Pero si uno los coge a las malas -como yo he visto-, eso que cogen y..., pues claro el niño... si yo lo trato de esa manera, yo no voy a recibir sino lo mismo. Como cuando yo... Si tú llegas aquí y me empujas la puerta, entonces yo ni siquiera te digo: 'Siéntate'. Yo pienso que con los niños pasa exactamente lo mismo.*

Agrega además que tener esta visión es difícil, sobre todo porque es que hay que luchar con el '*pobrecita la bebé*' refiriéndose a las ideas culturales de la incapacidad de los bebés y de los niños y las niñas.

De igual manera Ana, hace referencia a la importancia que tiene para el adulto, en este caso su rol como madre, "*disponerse*" para la crianza de sus hijos. Tal disposición contrasta con la manera de pensar en el desarrollo óptimo de Laura, que ha generado transformación de ambientes, para su mejor desarrollo o para asegurar su integralidad. Ana, piensa conscientemente y medita sobre las posibilidades pero también sobre los riesgos, para disponer de ambientes sanos y seguros para ella.

“.....Soy muy cuidadosa, entonces que la cobija... Que si ella se mueve de la cobija, se desplace hacia afuera de ella y no hacia ella. Que no halla la opción de que ella se vaya a tapar con las cobijas, por ejemplo. Eso, digamos, lo hago conscientemente. En el baño, me fijo

mucho en el baño, o sea, tengo mucho cuidado. No le delego a nadie el baño de la niña. Ni a mi hermana, porque mi hermana es toda alborotada. Eso como que ella... yo le digo a ella: 'Eso se le trasmite a la niña'. Cuando yo la baño, le digo: 'Ven, nos vamos a bañar', y la voy desvistiendo, y la niña empieza a sentir la dicha de bañarse desde antes de meterla al agua. A ella le encanta. Entonces mi hermana es: '¡Chiririri!', entonces como que ya la coge y la zangolotea, entonces a mí me parece que eso genera intranquilidad en el bebé."

Por otro lado, Ana es reiterativa cuando reflexiona sobre la justificación de sus prácticas y enfatiza que el desarrollo está vinculado a la necesidad del niño por ser estimulado, reconociendo en este proceso a su hija como sujeto que posee potencialidades pero que de igual forma necesita de unos medios, relaciones, interacciones y ambientes que le ayuden a desarrollarse con autonomía y libertad.

"...el estímulo es base del desarrollo. Si yo pongo una bebé y la envuelvo, ella no es envuelta, no, ella es libre. Si la envuelvo como lo acostaban a uno... ¿dime qué desarrollo va a tener la bebé? No tiene. Si no le permito y si no le obligo una sonrisa, ¿qué... cómo aprende ella a ser... a saber qué es llorar y qué es reirse?..."

CASO No 4

Madre cuidadora- Estrato 1- Niño de 20 meses.

Perfil del cuidador(a):

Juliana⁷ tiene 18 años y vive con sus padres, su hermano mayor de 22 y su hermana de 21, su compañero de 34 años, el hijo mayor de éste de 9 y el hijo de ambos, Juan, de 20 meses.

La familia vive en un barrio de estrato uno en la localidad de Ciudad Bolívar. Es en una casa pequeña de dos pisos que aún está en obra negra pero que se observa ordenada y aseada.

Juliana estudió hasta grado 10 y tiene planes de matricular a Juan en el jardín infantil para terminar sus estudios, iniciativa en la cual la apoya su compañero. En este momento su actividad principal es el cuidado del niño y los oficios domésticos del hogar. Por ser la menor de su familia materna, nunca había cuidado un niño y considera que la crianza de su hijo la ha desarrollado basándose en su intuición y en las orientaciones que recibe de su madre.

Reporta que tener a su hijo tan joven ha influido en el desarrollo de conductas más responsables, especialmente en lo que se refiere al manejo del dinero pues ahora ya no gasta tanto como antes, pensando en lo que puede hacerle falta al niño.

El niño tiene una relación muy estrecha con su abuelo *por lo que se crió con él...* Juega con él más que con sus padres y comparten una importante parte del tiempo y de actividades cotidianas.

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto cuidador sobre de la participación Infantil en la primera infancia

Con Juan son varias las prácticas que desarrolla Juliana, que evidencian el reconocimiento de su hijo como sujeto activo y que estimulan su autonomía y su independencia. En estas prácticas parece subyacer la idea de que ya está preparado para asumir ciertas actividades y que el niño es activo en su desarrollo. La escogencia de juguetes y de ropa, estimula la toma de decisiones sencillas de escoger entre dos prendas de ropa lo cual es adecuado para este nivel de desarrollo. Esta práctica la fundamenta en el desagrado experimentado en la infancia cuando su madre le imponía la ropa aunque a Juliana no le gustara. Considera además que si desde esta edad le permite escoger su ropa él va aprendiendo a hacerlo.

⁷ Los nombres de las personas han sido cambiados para guardar su privacidad.

... él a veces cuando voy a salir, yo le digo 'papi... ¿qué camisa te vas a colocar?'... el mira así y me dice 'ete'... le digo '¿si... ese?'... y '¿se va en zapatos o en chancletas?'... entonces dice 'eta'... y él sabe... le digo 'vaya busque las chancletas'... entonces él se va a buscar las chancletas... o '¿que se va a poner?' y busca sus chancletas y todo... él ya escoge... o a veces yo le coloco, como uno está de afán, entonces le coloco... yo ya le he aprendido eso '¿que te vas a colocar?'... 'ete'... ya más o menos...

Sin embargo esta toma de decisiones, está previamente generada por Juliana quien propicia la elección y decisión entre dos opciones que ella previamente haya seleccionado de acuerdo a su criterio: *... casi siempre le escojo... le escojo dos camisetas, pero, que le combinen... entonces '¿cuál quiere?'... cualquiera... le hago un poquito de trampa...claro... le escojo dos saquitos, pero, entonces el decide por uno...*

En algunas ocasiones que hace pataleta se le amenaza con una palmada, se le habla firme o se usa la mirada para indicarle que se calme y el niño parece comprender: *y dice 'jahhh, pao, pao pa'llí... cola!'... entonces él sabe... Sin embargo no usa el golpe porque considera que éste lo vuelve más rebelde, pero no se evidencian prácticas de negociación o de introspección por parte del niño sobre su conducta: mi mamá le decía 'le doy con la chancla'... entonces él más se tiraba... arrancaba a correr y le pegaban y arrancaba a correr... yo le decía 'no', las cosas hay que manejarlas de pronto así... de pronto ellos con decirles 'no', de pronto ellos ya saben...*

La cotidianidad en el hogar, le ha permitido ha Juliana hacer uso de diferentes eventos, para que Juan puede empezar a ejercer algunas responsabilidades, dentro de sus posibilidades y capacidades, haciéndole consiente de las consecuencias de sus acciones o de lo que implica en su entorno, generalmente vinculadas a los oficios domésticos: *...si el riega algo en la mesa, le digo 'vaya papi, traiga un trapito y limpia'... si tiene basura 'vaya papi, bótelo a la basura'... 'vaya colóquelo en la caneca' que es la caneca de la ropa sucia... y ya... son cositas y responsabilidades que poco a poco van aprendiendo... [...] ahhh si... él barre y lleva las cosas a... las cositas más fáciles... ¿si?... a llevar...*

El mundo de los objetos, en particular los juguetes, Juliana reconoce cuáles son de su interés personal y cuáles no; sin embargo, hay otros de ellos que por considerar que son provechosos para él y se le insiste que los manipule, explore y juegue con ellos: *.. por ejemplo, ahorita que está más grandecito... el armo todo... que él sabe que tiene que armar...o sea como ya algo más de grandecito... si se le ponen unas maracas, a él ya no le van gustar las maracas... porque ya es como de bebé.. por mi parte, si él quiere algo, le digo 'bueno papi...', si él quiere un juguete yo le digo... '¿cuál quiere papi?... ¿éste o éste?'... o sea, no le voy a decir 'juegue con éste'... porque si a él no le gusta... o si le digo 'juguemos balón' y él quiere jugar con la volqueta... yo le digo 'entonces ¿con cuál quieres... con éste*

o con éste?’... el dice ‘con éste’... y él juega con ese... o sea, tampoco uno tiene que como ‘escogerle los juguetes’... ‘tiene que jugar con éste’ y acá están todos los juguetes... porque se los tengo ahí guardados, entonces cuando él quiere jugar le digo ‘¿con cuál quieres?’... o los saca todos y él escoge uno... no juega con todos, él escoge uno específicamente...

Juliana especifica que para ella es importante dejar a su hijo participar, como la haría cualquier otro miembro de la familia; por lo que devela el rol del adulto frente a la propiciación de eventos, situaciones, en los que el niño se vea motivado a hacerlo, o sea el mismo contexto familiar que lo propicie; sin embargo es el adulto quien sigue aprobando en qué y bajo qué circunstancias puede participar, haciendo un énfasis en lo *infantil* como una significación de que a través de sus juegos es legítima su participación : *Juan es un niño que se le tiene en cuenta... o sea,... sus juegos... ellos están participando en algo infantil... bueno, yo lo tengo a él en un Familia entonces cuando van ellos participan, desde pequeños, en algo...*

Formas de comunicación en la crianza

Las formas comunicativas entre Juan y Juliana se han constituido desde un fuerte vínculo afectivo y están en gran medida relacionadas con la forma en que Juliana identifica las señales de su hijo y procede ante ellas. Por ejemplo eventos como el sueño, se caracterizan por el establecimiento de un ambiente y entorno tranquilo, que le permita al niño sentirse confortable, en el que el contacto físico e interacción no corporal con sus padres se hace presente de manera más conciente por parte el adulto.

“...cuando el niño no puede dormir... cojo y lo arrullo... y nos quedamos arrunchados... le coloco la cobija y le canto... él se queda mirándome y me dice ‘¡mamá!’ y me abraza... entonces le da a uno como esa felicidad... o cuando está con el papá él le toca la cabecita por aquí y se duerme... o le hace así... (Sonido: tres chasquidos de dedos...) en la carita... o le hace circulitos y hace... y se duerme....”

Por otro lado, en situaciones de peligro o que el niño pueda estar vulnerable a un accidente, se convierte en los desencadenes de interacciones comunicativas de carácter preventivo, pero sin embargo, son interacciones que limitan al lenguaje en su función cognoscitiva, es decir, los actos de habla del adulto hacia el niño son instructivos y reiterativos en la forma de negar y corregir conductas.

..... cuando hay un tanque de agua y él es como a meter la cabeza ahí... le digo ‘no papi, eso no se hace... eso hace ayayay’... y el entonces él como que sabe y arranca a correr... ya sabe... como

cuando uno le habla... y como sabe que es la mamá... él ya sabe... toca corregirle esas cositas...

Juliana reitera que el niño ya está en edad de entender muchas cosas, por lo que el uso del lenguaje, también tiene lugar en situaciones de alerta o prevención de posibles accidentes, utilizando negaciones o expresiones de dolor.

....Un día el abuelito se lo llevó para la cocina... y le quemó la cara con aceite... entonces él ya sabe... él medio escucha la olla y le digo 'no señor... eso hace ayayay' y él hace 'ay, ayayay'... y arranca a correr para arriba... que no se me suba por las escaleras... que se van de para atrás o se va para el baño a jugar con agua... se va a mirar, dizque hacer popó, chichí... le digo 'no, ahí no'... las tijeras... las coge y las abre así... y mete el dedo y se me corta un dedo... entonces no... las prestobarbas del papá... la vez pasada se raspó, por acá, la cabeza... se hizo así... como él ve que se hace así, entonces se quitó un pedazo acá y tocó mandarlo peluquear... es tremendo... él todo ya... o sea, ahorita ya entiende... ya uno le dice 'no, eso no' y al papá le hace más caso... llega y le dice 'no, eso no'... ya se le han enseñado cositas y ya no es así tan...

La exploración de objetos, también se ha convertido en un pretexto para promover usos del lenguaje, en este caso para aprobar o desaprobado el uso o manipulación de tal o cual objeto. Juliana reconoce que ella misma ha cambiado la forma en que se dirigía al niño para expresarle su desconcierto o su falta, inicialmente sus conductas alarmaban al niño y le generaba inestabilidad emocional, ahora ella es conciente de usar un tono más pausado, y de expresarle que no lo debe coger, pero sin interactuar sobre por qué no hacerlo.

....tampoco reacciono que 'jayyy... no!'... porque se asusta... entonces le digo 'no papi... no... déjalo ahí quieto'... él dice 'eto'... se le dice ahí que 'quieto... no más'... él ya sabe... así me pasaba al principio que lo veía con unas tijeras 'jahhhyyyy!'... pues él se asustaba y tiraba todo eso... ya después no volvía a cogerlo y asustado, entonces la cosas se cogen, pero, a su debido tiempo... como que uno va aprendiendo las cositas cuando ellos van creciendo... no, cuando él lo va a coger le digo 'no, no, no papi... eso no se coge' y ya va y lo deja allá en el puesto... él le dice a uno '¿este?'... que si puede coger este... y le digo 'si... ese sí'...

De la misma forma, otros actores han intervenido de manera significativa en la crianza de Juan. Por ejemplo Juliana reconoce que las interacciones que tiene Juan con su abuelo son bastante ricas y cercanas, lo que incluso les ha permitido construir cierta exclusividad en el juego, es decir, y como lo reporta Juliana, en

muchas ocasiones el niño prefiere buscar a su abuelo para jugar que a sus propios padres.

....cuando está el abuelito... ni me mira... está por allá arriba con el abuelito y si uno lo va a bajar se pone bravo... a toda hora es con el abuelito... quiere más al abuelito que al papá... y por lo que se crió con él...

Los juegos corporales como *el perro*, *las cosquillas* y *la araña* particularmente en interacción con su padre, son espacios en lo que recobra vitalidad el reconocimiento de un lenguaje gestual, y los actos de habla, se representan en la imitación o personificación de animales; eventos que le han permitido a Juliana leer señales de Juan, con relación a la forma cómo el transmite emociones y sensaciones de *alegría* o *susto*.

“...el papá se va corriendo y juega al perro... y entonces él arranca a correr que ‘ayyy, ayyy’ y entonces se asusta uno... entonces le damos el perro..... en cuatro si... y cuando lo agarra, entonces como que se asusta y ‘¡traaaa!’... que lo agarró... si, jugamos al perro... o le hacemos cosquillas, ‘que va la araña por España’... entonces él piensa que eso es como una araña y le da susto y empieza a reírse...”

Para Juliana la edad y el desarrollo evolutivo de su hijo, se evidencia también en cierta medida en la adquisición oral de su lengua materna, considerando que no se le debe exigir más de lo que el niño pueda llegar a verbalizar. Particularmente considera que la extensión de la palabra, es la que permite que el niño las pueda decir o no; es decir, se le puede exigir una palabra mono o bisílaba, pero las más extensas Juliana considera que todavía esta *pequeñito para aprenderlas*. Así se evidencia, como la oralidad a diferencia de otras expresiones comunicativas, están directamente relacionadas con el mundo objetual del entorno del niño o de los eventos que enmarcan su cotidianidad, pero carece de las posibilidades de esas situaciones reales de contexto como telones de fondo para la promoción de una conciencia discursiva, sobre lo que se etiqueta o rotula.

..... entonces, ya él va aprendiendo... nosotros le enseñamos las cosas... o sea, tampoco le vamos a decir las cosas difíciles... por ejemplo, le vamos a decir... él sabe decir ‘uno, dos, tres’... entonces, no le vamos a decir ‘cuatro, cinco, seis’ porque él no sabe hasta más... poco a poco se le van enseñando las cosas... uno dice ‘uno, dos, tres’ y él solo se sabe hasta el tres... entonces, ¿cómo le vamos a decir ‘papi, diga cuatro, diga cuatro’?... si él no sabe decir cuatro... cuando esté más grande se le va enseñar el cuatro y cinco... así... entonces si uno dice... él dice ‘jugo’... si uno dice ‘jugo’, entonces como le va a

enseñar 'gaseosa' si es más difícil y más largo... así... (¿ ?) no se le enseñan cosas difíciles... poco a poco..

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Entre los marcos y rutinas de la crianza, Juliana hace uso de diferentes formas de ayuda para promover el dominio de algunos códigos y formas de expresión de agrado o rechazo. Específicamente Juliana relata la manera en que ella suprimió la lactancia, lo cual inicialmente fue un proceso difícil, pero que fue haciéndose poco a poco mas tolerable: *él parecía que... le estuvieran en verdad quitando algo y se aferraba y lloraba y era terrible... duraba hasta dos horas llorando... me daba pesar y volvía y le colocaba el pecho, pero, no... siempre estaba así como aferrado y le hacía jueguitos, una cosa, la otra... pero, no... ya después se acostumbró... él sabía que no y yo le decía 'no... guácala, guácala'... y después como que le cogió asco... es la hora que le muestro el pecho y no... le da asco...*

...nosotros ya le hemos enseñado todo... se le cepillan los dientes, él hace así... la lengua... o sea, él ya sabe todo... él escupe, se deja limpiar los dientes con la seda dental... todo... él es juiciosito para todo eso... ya sabe y le gusta... entonces uno dice 'bueno, se va a cepillar' y él se sube las escaleras a buscar el cepillo, porque ya sabe que eso es cepillar... ... entonces el papá le enseña, que las muelitas, que los dientecitos, que los de adelante y ya... entonces ya se sabe que después de cada comida....

Por otra parte el uso de modelos gramaticales, los cuales implican una ayuda externa del adulto cuidador para que el niño pueda identificar fonemas, familiarizarse con ellos y producir oralmente una extensión coherente de la palabra del objeto que se rotula: *por lo menos ahorita... como está tan pequeñito uno le enseña como palabras básicas... si él coge algo y no sabe, empieza 'mmm, mmm'... porque les hace 'mmm'... le digo 'no papi... eso se llama mesa'...*

Otra forma de estimular el desarrollo del lenguaje es enseñándole la forma de realizar ciertas actividades, en donde el adulto ofrece al niño pequeños pasos comprensibles para las consecución de su objetivo, mostrándole y ejemplificando, con el propósito de que el niño lo pueda hacer por sí solo: *cuando no sabe o las hace mal... le digo 'no, papito así no se hace ... se hace así y así'... se le va explicando... por ejemplo, cuando él no se podía bajar de ahí se bajaba de cabeza y se cayó dos veces de ahí... le dije 'no, papi... voltea así' y yo lo volteaba y se arrastraba así y después se bajaba... ya él aprendió así... y ya después él solito...se agarra de la pared y baja un pie y después el otro... uno le va diciendo las cosas y él aprende rapidísimo...*

Como Juliana concibe que los niños no aprenden si no se les enseña, durante la entrevista permanentemente estuvo relatando experiencias en las cuales ella y su

compañero le enseñan al niño diversas acciones: juegos con cubos, juegos con balón, lavarse los dientes, subirse a la cama, bajarse de la cama, palabras, vocales, números de uno a tres, a comer, los colores. Muestra admiración por la capacidad de sus hijo pues expresa que es inteligente, “*piíísimo*” y que aprende muy rápido.

La forma en que se le enseña, muestra respeto por los procesos del niño pues se le enseña paulatinamente sin ponerle retos demasiado difíciles. Ella le muestra cómo hacer las cosas, le explica y le hace repetir la acción: *o sea, él ya sabe sus cositas, pero, cuando no sabe o las hace mal... le digo ‘no, papito así no se hace ... se hace así y así’... se le va explicando...* También se generan estrategias como comprarle un micrófono para que cante al ver que tiene habilidades para el canto y el baile.

Para Juliana, Juan ya mas o menos sabe hablar... , asociando el logro de su oralidad con la enunciación de palabras que muy seguramente son de uso cotidiano, a las cuales su madre complementa con extensión en la expresión, significando o ampliando el sentido de la unidad enunciada, al igual que sucede con las expresiones no lingüísticas del bebé: *entonces ya dice que ‘galletas’... o si quiere algo dice ‘pan... jugo’... entonces uno ya sabe que el jugo es leche con galletas o leche con pan... así... ya sabe y a la abuelita le pide compota... ‘pota’... él ya dice que tiene hambre, ya se le entiende... ‘arroz’ dice ‘arroz’... uno ya sabe que es el almuerzo...*

El uso de los juguetes y el valor que Juan le otorga a éstos, permite evidenciar formas de significar su entorno, en particular el de su mundo objetual, el cual le brinda las posibilidades de imitar, representar, y reconocer su esquema corporal. El involucramiento de Juan con la música popular, considera Juliana que ha sido el propiciador de sus habilidades expresivas para cantar y bailar. *...él tiene su micrófono... y se le coloca música y él baila y dice que ‘Shakira, Shakira’... baila y tiene su micrófono y todo... él es piloso... o sea, él es como hiperactivo... él baila y... él se aburre y dice que ‘tareass’, entonces ya cogió un cuaderno y que a escribir.. entonces ya no quiere escribir y coge a jugar fútbol... o sea, él quiere hacer de todo... o sea, la habilidad que más tiene... para el canto y para bailar....*

La concepción de desarrollo infantil

Sobre Juan y sobre su desarrollo Juliana expresa opiniones específicas. En ocasiones lo percibe chiquito y en otras piensa que está grande. Estas dos percepciones influyen en la creencia de que ya está grande para dejar el pañal *porque a los dos años, más o menos, ellos ya tienen conciencia [...] ya entienden... mas o menos, lo que uno les dice ellos ya están conscientes de eso a los dos años, ellos ya saben lo que tienen y lo que no tienen que hacer... pero está chiquito para pronunciar palabras difíciles: él dice ‘jugo’... si uno dice ‘jugo’.*

Entonces cómo le va a enseñar 'gaseosa' si es más difícil y más largo. No se le enseñan cosas difíciles...

Por otra parte hay una noción de desarrollo asociada al crecimiento biológico (*.. entre más grandes ellos ya saben...*) pero relacionada también con la estimulación por parte de los adultos: *si uno no les enseña ellos no aprenden solos...* Esto ha llevado a que Juliana y su compañero le enseñen *de todo* a Juan, aunque lo hacen de manera paulatina para no exigirle lo que no puede hacer. Las consecuencias de esta enseñanza es que *él va aprendiendo*.

Por último, Juliana percibe que su hijo es inteligente pero también *maldadoso* porque hace muchas pilatunas guiado por su curiosidad y por lo que observa en los adultos: juega con el agua del inodoro, mira a otras personas en sus actividades en el baño, coge tijeras, las abre y mete el dedo, cogió las *prestobarba del papá* y se quitó un pedazo de pelo, corre por las escaleras. A la vez cree que es inteligente y entiende lo que se le enseña.

Para Juliana, es importante enseñarle al niño, conductas sociales y códigos convencionales de uso social como por ejemplo enseñar a *comer bien, los colores y los números*; sin embargo plantea como una dificultad enseñarle al niño a establecer límites con las exploración de los objetos, hacerle consciente de las nociones de peligro, *lo más difícil es decirle 'no haga', es como decirle no toques eso porque eso es malo... ellos más van a tocar... eso es lo más difícil*.

Juliana reconoce que el mayor acumulado de pautas sobre lo que ha considerado mejor para la crianza de su hijo, han sido un legado de su madre: *mi mamá fue la que me enseñó... él come desde los dos meses... mi mamá fue la que 'ahh, el primer caldito' a los dos meses... así... ella fue la que me fue diciendo 'le tiene que dar esto'... 'le cae pesado, no le cae pesado'... y ahorita come de todo... sus granos, sus verduras y come de todo...*

De la misma manera, al ser un proceso de crianza, en donde el ámbito familiar y demás actores significativos (abuelo, hermanos) juegan un papel importante en las interacciones que establece Juan, se puede develar la importancia de reconocer en el niño un ser social que necesita de otras formas de socialización diferentes a la exclusividad de la díada madre-hijo. A Juliana le genera gran motivación pensar en que Juan entre al Jardín, identificando las potencialidades de esta transición hogar-escuela, como escenario para construir relaciones interpersonales.

"... yo ya tengo es ganas de meterlo a un jardín por lo menos que vaya como relacionándose, porque a veces es envidioso con el hermanito... 'ayyy... no' y eso le va quitando todo y le pega... quiero como que se vaya relacionando, pero, hay niños que los

meten, así sea, como por dos horitas... y se van relacionando... quiero como que tenga sus amiguitos..."

Reconocimientos explícitos sobre sus potencialidades psicomotrices, permiten evidenciar la manera como la resolución de problemas en situaciones reales de contexto son comprendidas como logros de Juan, es decir existe un reconocimiento que el niño genera estrategias para interactuar, relacionarse y dominar su entorno objetual.

"... él se las ingenia... por ejemplo, si él no se puede subir al corral, ya sabe que se tiene que subir a la cama y agarra el cubrelecho así y se sube... pero, hace cualquier cosa, él se las ingenia, él nunca... él casi nunca así que lo ayuden, que 'ahhh, ahhh'... no, él hace sus cosas por su propia cuenta... y a veces le digo 'no papi... ven te enseño'... y dice 'ayy... no'... como que él ya sabe hacer las cosas..."

De la misma manera sucede con las habilidades o conductas motrices básicas, en especial aquellas de coordinación visomotriz, Juliana no exige un logro esperado, como lo es el patear un balón, le permite al niño que encuentre las formas de hacerlo o se cuestiona si el objeto es de una proporción adecuada o no para la manipulación del niño sobre él..... él no puede patear el balón... por lo pequeño y el balón tan grande... el dirá 'no, yo no puedo patear el balón', entonces la tira con la mano... le digo 'ahh bueno papi... si no puede'... a veces se le pasa uno más pequeñito... y 'con el pie, con el pie'... pero, no... ya se le va enseñando poco a poco... que vaya creciendo más y que sea más grande que el balón...

Por otra parte, Juliana aunque explicita cómo el niño puede llegar a ser autónomo e independiente en su proceso de aprendizaje, reitera que su rol mediador como madre, es fundamental para el desarrollo de su hijo: *si uno no les enseña ellos no aprenden solos... no desarrollan todo... sus cosas, se atrasan... pues, uno aprende todo eso porque, por ejemplo... mi prima, el niño tiene seis meses y el niño no se sienta... no, ella dice que si se sienta se le parte la columna... ella es como en eso... entonces, yo le digo 'si entonces usted no le enseña...*

CASO No 5

Adulto cuidador- Estrato 3- Niño de 16 meses

Perfil del cuidador(a):

Margarita⁸ es una mujer madre soltera de 41 años, quien ha vivido siempre en Bogotá y alcanzó su escolaridad hasta el grado 5 de secundaria. Ella es la cuidadora principal de su nieto Miguel, un niño de 16 meses. Margarita convive, junto con su hija Laura de 18 años quien también es madre soltera del niño; y su madre Ana, adulto mayor de 68 años, quien presenta desde hace algunos años dificultades en su salud y frecuentemente se ven en la necesidad de hospitalizarla. Este núcleo familiar, vive en un pequeño apartamento... de cuarto piso, estrato 3, ubicado en un conjunto de apartamentos del Sur- Occidente de Bogotá.

Margarita, es la responsable del sostenimiento económico de su familia, para lo cual ha acondicionado en su apartamento, en una de las habitaciones, un pequeño taller de modistería, con el cual costea los gastos familiares, que demanda tanto su madre, su hija como su nieto. Margarita recuerda con un poco de nostalgia, la noticia que recibió de su hija, que para la fecha tenía tan solo 16 años, de su estado de embarazo, como Margarita lo afirma, al principio resultó ser una situación familiar bastante difícil y con un “*impacto tremendo*”; sin embargo y a pesar de las circunstancias, Margarita y su hija, siempre han mantenido una relación muy estrecha, y se consideran la una a la otra como mejores amigas. A pesar de que la mamá del niño considere que haber sido madre soltera, le ayudó mucho a salir adelante con su hija, afirma que así como su hija no tuvo el apoyo de un padre, es como si fuera “*una cadena que se repite*”, con Miguel.

Margarita a pesar de los sentimientos que esto pudo llegar a generar, nunca despreció el estado de su hija, y mucho menos la vida de Miguel, por el contrario, fue un embarazo, en el cual, Margarita como abuela, participó y acompañó en su periodo de gestación, brindando afecto y apoyo a su hija. Miguel, desde antes de su nacimiento fue un niño al que hasta el día de hoy, su abuela como su principal cuidadora le ha demostrado gran afecto y “amor”. La crianza de Miguel, ha estado a cargo y responsabilidad de su abuela, quien afirma “disfrutar” y “ser un privilegio” poder estar en la casa todo el tiempo y así compartir con él los primeros años de su vida, a diferencia de lo que no pudo hacer cuando tuvo a su hija, pues desde unos pocos meses después de nacida, tuvo que salir por “obligación” a trabajar.

Para Margarita, la crianza de Miguel ha sido una experiencia que le ha permitido reivindicar su rol de madre, y esos espacios que por obligaciones laborales no pudo *disfrutar* y compartir con su hija, pero que ahora con su nieto, afirma que

⁸ Se cambió el nombre de la abuela del niño para guardar su privacidad.

es un privilegio, poder trabajar en su casa y a su vez, estar cerca de la crianza de su nieto. *Lo mejor de la crianza del niño es poder disfrutar de que uno es, el que puede darle el teterito, el placer de estar escuchándolo, todo eso yo no lo pude disfrutar con mi hija.*

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto-cuidador de la participación infantil en la primera infancia

Miguel, al ser el primer hijo y único nieto, su ámbito familiar le ha otorgado un protagonismo privilegiado, que permite reconocer así mismo su individualidad y la particularidad de su comportamiento como *bebé* y como *niño*. Todas las acciones de Miguel, para la familia son una oportunidad para asombrarse, para comentar, para reír y hasta para asombrarse de la capacidad con la que el niño puede aprender rápidamente.

La madre y la abuela del niño consideran que en este momento el niño ya está aprendiendo a hacer cosas solito, sin embargo hay un acompañamiento constante. El niño ya comprende las rutinas y responde a éstas de forma positiva.

La abuela de Miguel asigna sentido a acciones que reconozcan la individualidad del niño, *“como que tenga su propio plato”*, ya que considera que tiene necesidades especiales y gustos particulares, diferentes a los de un adulto.

Lo anterior también se ve reflejado en acciones como sentarlo a la mesa en una silla para él; a la abuela le parece peligroso que el niño esté lejos, piensa que *“entre mas cerca lo tenga mejor podrá reaccionar ante cualquier dificultad”*.

La abuela hace conciente la necesidad de que como el niño está en crecimiento por lo tanto debe tener herramientas que estén acorde a su edad y a sus características físicas, que le ayuden a su desarrollo, pero aunque lo piense así en la vida diaria utilizan una herramienta que no corresponde a su edad, por comodidad del adulto, es el caso del uso de la cuchara para adulto *“pues no parece que coja hartó”* con la que le pertenece.

La madre y la abuela del niño reconocen que éste debe recibir atención especializada en lo que se refiere a ciertas comidas, debido a las necesidades específicas de su edad, sin embargo ellas en otras ocasiones le brindan alimentación igual a la de ellas, ya que consideran que todos comen igual en la casa.

La abuela y la madre reconocen que el niño tiene unos gustos con la comida, ellas lo respetan, aunque insisten en que consuma uno que otro alimento si

saben que le va a traer beneficios para su crecimiento, pensando en el bienestar del niño.

Miguel es integrado en las conversaciones a pesar de no tener una comunicación lingüística discursiva, ante lo cual ellas mantienen los turnos de intervención, la respuesta, el hilo de la conversación *“como en un juego”, “de mentiras o siguiéndole la corriente al niño”*.

Para la madre, que el niño esté aprendiendo a hablar con balbuceos le implica que la tarea de enseñarle cosas sea mas fácil, es el caso del uso del baso o mica *“ya que puede avisar”*.

Con respecto a los derechos del niño, la abuela resaltan el derecho a *“tener su espacio propio”* un lugar en la mesa, a una alimentación ajustada a su edad, asistencia médica, buen trato, *“no como un derecho sino como un deber de los padres”*.

Para la abuela, la participación comienza por permitir que los niños hagan presencia en las actividades del hogar. Le asignan importancia a la participación, ya que consideran que si el niño participa *“aprenderá a ser más sociable, que se sienta importante, que se sienta parte de la familia”*.

La participación del niño la asumen como su vinculación de este en tareas del hogar que esta en capacidad de realizar o colaborar *“tender la cama y alcanzar objetos”*, explorando todo tipo de objetos, los utensilios de cocina, de trabajo, juguetes, objetos del hogar, entre otros.

Formas de comunicación en la crianza

Margarita reconoce a Miguel como una *personita* que indiscutiblemente marcó y cambió significativamente la cotidianidad de su contexto familiar. Para su familia, Miguel afectó todas las relaciones con la carga afectiva esto implica, que él es una *fuentes de alegrías* y lazos de vínculos afectivos muy grandes, sobre el cual se han centrado los más significativos propósitos y motivos de unidad familiar.

Miguel, es un niño muy expresivo con su forma de lenguaje no verbal, se *la pasa haciendo gestos como un viejito, hace una caras, que uno con las caritas ya le entiende todo, pero es como un viejito*, a lo que tanto su abuela como su madre interpretan han cargado de significado, para leer en el niño, su estado de ánimo, sus necesidades y sus intereses particulares.

La proximidad física (comunicación no verbal) con el niño es considerada importante, ya que brinda seguridad tanto al niño como a la abuelita, es el caso de darle de comer en las piernas *“aprende mas como es que se debe comer”*.

La cuidadora, se preocupa por descubrir y comprender el significado de lo que el niño expresa con sus balbuceos *"para poder integrarlo en las rutinas"*, en este caso de alimentación. Las caricias son utilizadas como preparación para el sueño, lo cual, dice la madre, *"le comunica al niño tranquilidad y seguridad"*.

De la misma manera, para dormir a Miguel, la abuela considera que es mejor para el niño, *arruncharlo* como oportunidad de brindarle en ese momento un espacio más calido y acogedor para él. Margarita también afirma que el niño en sus brazos se siente seguro y acompañado, *pues si porque si uno muchas veces de adulto como que solo como que siente más frío y no se qué, en cambio ahí arrunchadito pues más rápido le coge el sueño*. De igual forma se evidencia cómo este espacio y rutina que se ha establecido es un momento de interacción más estrecha con el niño, en donde la proximidad corporal, se pone en escena para comunicar afectos y estrechar lazos entre la diada abuela- nieto.

Tanto a la madre, como a su abuela, le es fácil, interpretar los estados de ánimo de Miguel, la alegría, disgustos y rechazos ante cierto tipo de alimentos, como el brócoli y algunas verduras; la satisfacción al jugar con el agua durante el baño, la tristeza, la frustración ante alguna actividad inconclusa, ante el miedo a la oscuridad o a los ruidos desconocidos o estruendosos. Aunque el lenguaje no verbal de Miguel, ayuda a los adultos que comparten con él a comprender y atender a sus deseos particulares y sus necesidades, el niño constantemente balbucea y genera códigos verbales lingüísticos, a los que su abuela afirma que no le entiende, pero que de todas formas le siguen la conversación *".. Nosotros no le entendemos (tono de risa), (risas grupales), nada pues le seguimos ahí como si estuviéramos hablando, pero pues ahorita cuando le dije que si quería tete él hace te-te-te pero no más, pero todavía no dice ninguna palabra clara"*.

Margarita no solo reconoce que el niño se comunica con lenguaje prelingüístico (balbuceos y acercamiento a las palabras convencionales), sino que también están pendientes a otras manifestaciones corporales como la mirada el cansancio del cuerpo, señales que indican hambre, sueño, y es a partir de estas que se toman decisiones. Es evidente el esfuerzo por parte de la abuela y la madre por retomar lo que el niño intenta comunicar para comprender lo que quiere decir *"el dice muñeco así -imba- porque el muñeco se llama simbad"*.

Tanto la madre del niño como la abuela reemplazan unas palabras por otras con el fin de acercarse al lenguaje del niño *"ayayai"* en vez de "puedes lastimarte", como forma de acercarse a su lenguaje, y permitir una comunicación clara.

A pesar de que la madre y la abuela reconocen que deben hablarle bien ya que esto va a influenciar el desarrollo del lenguaje, le enseñan al niño a decir las palabras *"ita"* en vez de abuelita ya que consideran que es muy pequeño y que no las puede decir bien todavía.

La madre afirma que cuando el niño utiliza balbuceo para comunicarse ellas no lo entienden, sin embargo hace como que si lo entienden y le siguen la conversación.

Sin embargo, el establecimiento de normas no es pretexto para que de oportunidad a una comunicación discursiva, están dadas de manera implícita, no es notorio un espacio donde al niño se le explique qué debe o no hacer, simplemente *"él ya sabe"*.

Aunque en otras situaciones la madre presenta otro tipo de comunicación, por ejemplo, en respuesta al llanto constante del niño, le explica como debe solucionar su problema, para que no llore más.

En cuanto a la interpretación y comprensión de lo que expresa el niño con el llanto, la abuela afirma que la capacidad de distinguir entre un mensaje y otro *"es instintiva"*, sumado a la lógica de las rutinas diarias, *"si ya es hora de almorzar entonces..., si ya es por la tardecita entonces..."*.

El niño es integrado en las conversaciones a pesar de no tener una comunicación lingüística discursiva, ante lo cual ellas mantienen los turnos conversacionales y establecen un diálogo *supuesto, de mentiras o siguiéndole la corriente al niño*.

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Ante el desarrollo del lenguaje del niño, su abuela afirma que para ayudarlo, es importante hablarle claro, pues la pauta que se tiene es *que si no se le habla claro a los niños, y no se les dice cómo es, cómo se llaman las cosas entonces él no va a aprender a pronunciar bien y para que no hable a media lengua*, y la forma que ella ha encontrado para ayudar al niño, y a pesar de no entender lo que expresa con sus balbuceos, es tratar de seguir una conversación con el niño, relacionada con algún evento cotidiano, o suceso del momento.

Las interacciones comunicativas se dan en momentos donde se necesita entretener al niño por ejemplo para que coma pero no dando explicaciones acerca de lo que come o lo instruyan acerca de los nombres de los alimentos que consume.

Las ventajas que ven de que el niño aprenda a hablar rápido es que pueda avisar su deseo de ir al baño y también pueda expresarse cuando sienta dolor. Es así, como consideran que la forma mas adecuada para enseñarle a hablar al niño es realizando una instrucción directa donde el niño *"repita las palabras que se le enseñan, hablándole claro"*.

Las prácticas de promoción conciente de habilidades y destrezas, están orientadas por la pauta, que ante un acompañamiento cercano y permanente el niño puede aprender mejor que si se deja solo. Por ejemplo, ante el uso adecuado de los instrumentos para comer, no le agrada a su abuela, que chorree, y que riegue la comida cuando lo dejan coger la cuchara y lo dejan sentado en su propia silla, mas bien prefiere sentarlo sobre sus piernas porque *cuando uno está más cerca pues él aprende más cómo es que se debe comer, uno le lleva la manito con la cuchara y pues él la come pero de que él coja solo la cuchara todavía no...*

El lugar de la comunicación como ayuda para solucionar un problema es tenido en cuenta cuando la madre ve que el niño no es capaz de hacer las cosas por si solo, únicamente interviene cuando lo considera necesario. Ante las actividades difíciles para el niño, su abuela prefiere no intervenir en un primer momento para resolver ella el problema, mas bien prefiere esperar y animar al niño para que por sus propios medios lo pueda solucionar, claro esta siempre y cuando no presente un peligro o posibilidad de accidente. *Si él no puede, yo veo, veo qué tan difícil es, ¿sí?, pues si son cosas que para él son difíciles yo le ayudo, le explico, pero si son por ahí unas bobaditas yo lo dejo porque si no cuando va aprender, todo que le hagan no, tampoco.*

Concepción de desarrollo

Tanto la madre como la abuela del niño consideran que en este momento el niño ya está aprendiendo a hacer cosas solito, sin embargo hay un acompañamiento constante. El niño ya comprende las rutinas y responde a éstas de forma positiva.

Margarita concibe a Miguel como “un bebé”, y como tal, es una nominación que de manera explícita, evoca unos calificativos como: “*delicaditos*”, “*tiernitos*” e “*indefensos*”, adjetivos que posiblemente están asociados a los sentimientos de protección ante el peligro y el vínculo afectivo que representan en la construcción de interacciones. Sumado a una concepción de niño asociada a las relaciones vinculares, Margarita, de igual forma reconoce su singularidad y particularidad, asociando éstas a los comportamientos actitudinales de los niños de su edad: “los niños tienen su propio temperamento”, por lo cual afirma, que para su comprensión, el adulto debe poseer unos canales mínimos de comunicación, que le permitan “ser tolerantes” a las mismas; reconociendo en ello, un tipo de saber práctico adquirido por la experiencia, o virtud que se desarrolla en el proceso mismo de la crianza.

A esta concepción de niño, se le atribuye, la noción de que “*ser una personita*”, que hace parte protagónica de su contexto familiar, por lo que demanda no solo atención y cuidado, sino que en ella también se encuentra una fuente de “alegrías y satisfacciones” y que por su condición de “personita” es indefenso y no posee la

capacidad de “defenderse ni de ver los peligros”; por lo que en sus primeros años su fragilidad ante las demandas mismas de un ambiente y contexto, necesitan del acompañamiento permanente de un adulto. Margarita también reconoce, que los niños tienen un papel activo en las interacciones cotidianas, afirmando, que no solo es el adulto quien enseña, sino que también, el niño tienen la capacidad de direccionar la interacción con la intencionalidad de afectar al adulto, y de enseñar “*varias cosas*”.

CASO No 6

Adulto cuidador- Estrato 4 – Niño de 18 meses

Perfil del cuidador(a):

Esperanza, es madre de tres hijos adultos y la abuela de Diego⁹ de 18 meses a quien cuida durante el día, entre semana pues su mamá sale a las 10 de la mañana y vuelve a las 9 de la noche y su papá sale a las 7 de la mañana y vuelve a las 11 de la noche porque todavía está estudiando. Diego tiene una hermana y un hermano mayores, de 8 y 5 años respectivamente.

Diego, sus padres y sus hermanos viven en la misma casa de la abuela pero en un piso diferente. Esperanza atiende una tienda en el mismo sitio de la vivienda que está ubicada en estrato 4 en la localidad de Chapinero. Una hermana de la abuela le ayuda en la crianza de Diego y dice Esperanza que aunque en la familia no han conversado sobre los patrones de la crianza, entre todos se entienden y están *muy de acuerdo en la formación del niño*.

La madre de Diego lo lacta en la mañana y en la noche y durante el día la abuela le da otro tipo de alimentos. Para saber sobre su estado nutricional lo llevan al programa de “Crecimiento y Desarrollo”. Dice su abuela que el niño come bien y es *“buena muela”*.

Esperanza expresa que ella siempre ha sido muy cariñosa con sus hijos incluso ahora que son adultos: *porque toda la vida los he tratado con un amor increíble... entonces ellos extrañan eso... imagínese un tipo de 32 años... sentirse feliz porque yo lo abrazo a estas horas de la vida, eso es hermoso...*

LAS PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto-cuidador de la participación infantil en la primera infancia

A pesar que la abuela del niño, es la encargada de la crianza la mayoría del tiempo, comenta que, tanto ella como los padres consideran que el niño todavía es muy pequeño y que por lo tanto no tiene la capacidad de participar en algunas actividades como la elección de su ropa, *“no, todavía no...”*, actividad que sí permiten a su hermano mayor *“el grandecito ya lo hace, pero, él todavía no... a él todavía no le hemos puesto a elegir...”*; por el contrario, el niño está en la capacidad –solamente- de colaborar con actividades instrumentales y nominales como llevar y traer objetos *“eso si le dice cada pieza de ropa y él la va*

⁹ Los nombres de la madre, de su hijo y de su hija han sido cambiados para guardar su privacidad

alcanzando". Es así como afirma, que esta es la manera como participa en las actividades de la vida cotidiana.

Así mismo, en ocasiones el niño muestra que ya es capaz de llevar a cabo algunas iniciativas como parte de las rutinas de cuidado y aseo, ante lo cual la abuela reconoce que en estas acciones se generan avances en el proceso de aprendizaje de Diego; no obstante no le permite que las realice pues es muy pequeño *"todavía no se le ha mandado a poner la ropa en el puesto..., eso si todavía no, pero ya sabe cuál es la camisa, cuál es el saco, el pantalón, las medias, los zapatos... eso ya lo sabe... se quita la media y es a bregar a ponérsela él mismo ya... y le busca la parte de arriba para tratar de ponérsela en el piecito..."*.

En cuanto al reconocimiento del niño como un sujeto con identidad que hace parte de un núcleo social, la abuela asume que debido a la edad de Diego, sus acciones todavía no tienen mucho impacto, ya que aún no le saca el mal genio a ella, *"no se me dificulta nada por lo que es tan pequeñito... él todavía no me forma pataletas, él todavía no me alega... no me desobedece..."*. Se le reconoce al niño como una persona diferente, con su carácter *"es todo noblecito, es todo tiernito..."*, también están descubriendo sus habilidades como la de ser zurdo.

Doña Esperanza comenta que en ocasiones se le deja jugar solo, *"cuando juega está alguien con él o se le deja que juegue solo..."*, *"... a ratitos lo dejamos que juegue para que se entretenga solito..."*, mas adelante, en la conversación justifica que el estar solo le aporta a su proceso de desarrollo *"si porque él distingue ya donde tiene que colocar cada cosa... y cuando ve que no entra bien, la acomoda para que entre bien... él solito también aprende... toca es prestarle las cosas para que él vaya desarrollando la..."*, reconociendo que no solamente con el adulto aprende.

Esto sucede dentro de su corral y en el segundo piso, pero cuando comparte con su abuela dentro de la tienda es diferente *"y arriba si corre... juega con la pelota... arriba, acá no porque no hay espacio..."* reconoce que por las condiciones de su trabajo, no puede prestarle la atención que necesita y por eso es que juega solo, *"porque estando acá... ¿como juego con él?... me queda difícil estarme con él todo el tiempo jugando..."*. Sin embargo su prioridad es su trabajo, así que los tiempos de compartir juegos y promover interacciones son limitados a la noche, y en el día *"lo sacamos a comer y a caminar y ya..."*; es así, como los espacios dedicados a la interacción son reducidos debido a las ocupaciones de los padres y del cuidador, lo cual hace que exista poca interacción entre éstos y el niño, brindando escasos formatos y andamiajes para promover el desarrollo, *"por ahí los domingos cuando lo llevan al parque... lo ayudan a subir a los rodaderos, lo suben al columpio y eso... pero en otras actividades... no... por la falta de tiempo ellos no pueden hacer nada... la mamá sale de aquí a las nueve y vuelve una y media... y llega aquí a las nueve de la noche... el papá sale a las siete y media y vuelve a las once porque*

todavía está estudiando... entonces ellos entre semana no pueden tener ninguna...".

A pesar de que la abuela afirma que la participación como un derecho, es importante, *"porque no por ser pequeño lo van a dejar a un lado"*, restringe la participación a actividades que son consideradas como infantiles. Esto sucede cuando juega con sus hermanos *"por ejemplo cuando juegan los cuatro... porque juegan aquí los cuatro... entonces que de pronto él también le de su patadita al balón... teniéndole alguien o algo... eso me parece bien... cuando están jugando, por ejemplo... a él se le dice que eche los juguetes en la bolsa y él coge y echa los juguetes en la bolsa... así... pero en otras cosas... no..."*. También se presenta esta situación en la rutina de alimentación, la abuela es quien le da de comer y en ocasiones le permite participar *"a veces me distraigo y es a echarse la cucharada solo"*.

Las responsabilidades que se le van asignando a Diego, dice su abuela, están de acuerdo a su edad, claro está, es la madre quien se encarga no la abuela, un ejemplo es dejar el pañal, con el cual permanece todo el día, y en la noche y los fines de semana se encarga la madre del niño. Doña Esperanza entonces aporta al proceso *"cuando lo voy a cambiar le voy diciendo... 'tienes que hacer popó... tienes que avisar chichí'... cuando lo estoy cambiando..."*.

En la construcción de normas, la abuela es quien las asigna, informa al niño pero no lo hace partícipe por medio de una explicación o la construcción de la misma, *"... por ejemplo, cuando le digo a dormir es a dormir... y lo arruncho y lo arruncho hasta que se duerme..."*

Teniendo en cuenta las necesidades del niño, las rutinas y los alimentos son establecidas por la abuela (desconociendo intereses y deseos del niño), *"la del almuercito... si procuro...hacerlo entre la una y media y dos... todos los días... que sea esa la hora de su almuerzo... y la comidita... que a las ocho de la noche esté comiendo..."*.

La abuela asigna un significado a la participación asociado con la enseñanza de normas y posibilidad de vivir la homogeneidad, *"según la participación... si es en orden, pues se les van creando unas reglas de orden... de sueño, de eso... de cada cosa se les van armando esas ideas... entonces es bueno que participen..."*, y lo que promueve la participación *"por ejemplo si lo enseñan a ser ordenado, va a aprender a ser ordenado... si... si lo enseñan que cada momento tiene su espacio o que cada espacio tiene su momento... eso es bueno... no 'que si vamos a hacer esto, yo me voy a hacer otra cosa'... no... 'Vamos a hacer esto en conjunto'..."*.

Formas de comunicación en la crianza

El lenguaje que la abuela utiliza con el niño es muy reducido, aunque le explica las razones de su sí o de su no, se limita a decirle lo necesario únicamente, ante lo cual el niño no asume ninguna posición y esto es atribuido a su corta edad: *"como está tan pequeñito no me reclama..."*

Aunque doña Esperanza interpreta las señales del niño (corporales, prelingüísticas, lingüísticas) y lo que quiere expresar con ellas, no puede explicarlo (justificar la pauta), ya sea las palabras que comienza a decir pero que todavía no lo hace bien, los movimientos que hace con su cuerpo como señalar con los brazos objetos que están a su alrededor, o su balbuceo acompañado de las expresiones de su cara. Identifica el llanto del niño y lo que quiere expresar con cada tipo, no sabe cómo explicarlo, simplemente lo distingue uno del otro, ya que estos diferentes tipos de llanto están acompañados de otras manifestaciones como movimientos expresiones de la cara, pujo, según la necesidad, *"mamá, papá... el tete'... y cuando no entonces empieza..., 'hummm... hummm'... hasta que se hace entender... él sabe donde colocamos el tetero... cuando quiere tete, muestra el tete... los bombones que llama, ya sabe dónde están... entonces señala... hace sonidos, pero no...";* cuando el niño está triste o de mal genio *"llorando... y ya trata de hacer 'grrrr'..."*, cuando se golpea, *"empieza 'mmm... mmm'..., a señalar la cabecita, porque él siempre que se pega... se pegue donde se pegue es acá... siempre en la cabeza..."*.

La abuela utiliza la comunicación no verbal cuando interactúa con el niño, tacto, abrazos, caricias, besos...; el niño responde retomando esos formatos, lo cual la llena de ternura. Doña Esperanza considera que le expresa su cariño por medio de las caricias, abrazos y besos que le da, en el momento en que lo necesita, cuando se golpea *"sobarlo, sobarlo y consentirlo... porque qué más..."*, cuando duerme *"a dormir... y 'shhh... shhh... shhh'..."*, de igual manera el niño responde a este vínculo afectivo *"sí... y él me abraza... ayyy... él nos coge, nos abraza... y nos mira y nos da picos 'mmuaaa'... así es con la tía... porque la tía también es muy especial con él..."*.

Sin embargo, en algunas ocasiones como la hora de dormir, su contacto físico con el niño no es muy cercano, ya que se limita a cogerle la mano ya que eso le gusta al niño.

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Es claro para la abuela de Diego, que para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas a los niños debe hablárseles claro, sin diminutivos. *"yo le hablo clarito...no le hablo a media lengua nada... le digo 'las galletas... el tetero'... 'el perro', no que el 'guaguau'... las 'yayetas' no... yo le hablo clarito..."* y

por consiguiente sus acciones están encaminadas a hablarle “como es”, sin reemplazar las palabras que puedan parecer difíciles por otras, con el fin de que aprenda a hablar bien. Entonces, las habilidades comunicativas son asumidas como un requisito necesario para que el niño hable rápido. Esta práctica la realizó también con sus hijos.

Cuando el niño se comunica con las personas que están a su alrededor (con balbuceos) éstos no le entienden, sin embargo siguen la conversación, sin comprender lo que el niño quiere decir, realizando un andamiaje que produce jalonamientos en su proceso de adquisición de la lengua materna, mostrando de esta manera las características de una conversación como seguimiento de turnos, relación bidireccional, integrándolo en la actividad y obviando las habilidades correspondientes a su edad, *“le pregunta ‘¿que qué... que qué?’ y le repite... sin entenderle ni jota de lo que está diciendo... pero vuelve y nos dice... la tía le pregunta ‘¿que qué papito?... ¿que qué pasa?’... y él vuelve y le dice... vuelve y le repite... pero, no le entendemos qué es lo que quiere ¿cierto?... nos quedamos con la duda... a ver qué es lo que quiere..”*.

Aunque se dinamizan algunas de las rutinas diarias con el diálogo, las formas de comunicación no son netamente discursivas. En algunas ocasiones doña Esperanza utiliza el diálogo para que el niño vaya comprendiendo las rutinas de aseo. Sin embargo, debido al escaso tiempo para dedicarle al niño, limita su lenguaje a la instrucción directa, como en las rutinas de alimentación, no utiliza ningún tipo de diálogo ya que afirma *“que comiendo es comiendo”*, o cuando está en peligro de lastimarse *“no señor... se cae Juan David, se cae... cuidado que se cae...”*, sin dar ningún tipo de explicación para que el niño comprenda. Adicionalmente, la abuela no participa en todas las rutinas diarias (baño) por lo cual no estimula esos momentos ni agrega cuáles son las interacciones comunicativas que se dan en esos momentos.

Si bien es cierto, la posibilidad que le brinden al niño de explorar e interactuar con el medio repercute en la adquisición de habilidades para comunicarse y participar, la abuela sólo deja hacer al niño lo que ya es capaz de hacer por sí mismo, siempre y cuando no se cause daño, temiendo por la seguridad física de Diego. Ante situaciones como esta, la abuela se reconoce en su papel de cuidadora como enseñante del niño *“enseñarle por lo que está tan pequeñito...”*.

Las rutinas de alimentación y sueño que se desarrollan son determinadas por la abuela, *“lo bajan a las diez... se le da tetero a esa hora... duerme hasta las doce y media o una... se despierta, se le da el almuerzo... está despierto tres horas, hace veinte minutos se durmió... y se despierta, se le dan las oncecitas y ya... ya es hora de subirlo...”*. En la lactancia es la madre quien decide los tiempos debido a su trabajo y la abuela elige la alimentación *“se le da avena... de tetero... y comida corriente se le da el resto... a su hora de almuerzo, a su hora de comida... la comida normal...”*.

La concepción de desarrollo infantil

Los espacios dedicados a la interacción son reducidos debido a las ocupaciones de los padres y la abuela, lo cual hace que exista poca interacción entre éstos y el niño, brindando escasos formatos y andamiajes para promover el desarrollo de todas sus dimensiones, *“porque estando acá... ¿cómo juego con él?... me queda difícil estarle con él todo el tiempo jugando...”*. *“lo sacamos a comer y a caminar y ya...”* *“por ahí los domingos cuando lo llevan al parque... lo ayudan a subir a los rodaderos, lo suben al columpio y eso... pero en otras actividades... no... por la falta de tiempo ellos no pueden hacer nada... la mamá sale de aquí a las nueve y vuelve una y media... y llega aquí a las nueve de la noche... el papá sale a las siete y media y vuelve a las once porque todavía está estudiando... entonces ellos entre semana no pueden tener ninguna...”*. Debido a esto, hay espacios donde se deja jugar al niño “solo” pero no con una conciencia de los diferentes momentos del proceso de desarrollo infantil, sino por comodidad del adulto.

Se concibe también, que las expresiones de cariño, la alimentación y el juego (solo o con pares) forma parte importante en el desarrollo del niño, pero dejan de lado otras dimensiones ya que consideran que el niño “todavía no puede...” y no realizan jalonamientos que promuevan el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones, la autodeterminación, entre otros.

Por otra parte, doña Esperanza concibe al juego como uno de los pocos espacios posibilitadores de participación, de aprendizaje y desarrollo, reconociendo el papel mediador que puede ejercer el adulto cuidador, para promover las habilidades necesarias para la participación infantil, *“porque así aprenden... así se desarrollan como mejor...”*, *“en conjunto si... cada uno le aporta algo al niño... lo que me falta a mi de pronto lo da el papá... lo que le falta al papá se lo da la mamá... así...”*; de esta manera se rescata de la narrativa de la abuela, la claridad ante los efectos que produce la interacción social en el desarrollo y la promoción de participación en Diego, equiparando la participación como promotora del desarrollo del niño, y que ella se logra por medio de la interacción que el niño tiene con su familia.

CASO No 7

Familia estrato 2 – Niña de 4 años

Perfil del cuidador(a):

Ana¹⁰, de 24 años, tiene una hija de 4 llamada Ivonne y está embarazada de su segundo hijo. Vive en una casa ubicada como estrato 2, la cual comparte con los suegros y con la familia del cuñado. El espacio que ocupan, en el segundo piso, lo tienen dividido en sala, habitación para los tres y baño completo. El hecho de compartir habitación, especialmente con los suegros, que viven en el cuarto de enfrente, así como le ha facilitado la crianza de Ivonne pues están pendientes de la niña y le ayudan a cuidarla cuando está enferma, también es motivo de presiones, conflictos y preocupaciones. En este sentido manifiesta una tensión que parece atravesar toda la crianza en relación con la rivalidad por el afecto y apego de Ivonne, con la toma de decisiones sobre ella, con la sensación de no ser tenida en cuenta como la responsable de Ivonne. Ana cuenta que poco la disfrutó cuando estaba bebé porque se la llevaban los suegros o ella se la pasaba allá metida o se iban con ella para la finca desde cinco hasta quince días. Este temor a perder a Ivonne se traduce en la creencia generalizada de que *Entonces ellos se apegan más a ellos* y en la pauta que de ella se deriva: *Pues la verdad yo siempre he dicho que no conviene que se apeguen a sus abuelos. Yo siempre he dicho eso.* Ana cuenta que sólo desde que Ivonne entró al jardín, pasa más tiempo, en su compañía, lo que le ha permitido disfrutar la crianza y apegarse más a ella.

No, porque es que... Igual uno no es monedita de oro para caerle bien a todo el mundo. Entonces yo acá tenía muchos inconvenientes por eso. Porque se querían meter mucho en la relación mía y de mi esposo, y con la niña. Y entonces... como yo le decía, él al principio pasaba por encima mío: "¡No!, se llevan la niña y ¡listo!". Y yo: "Bueno, pues que se la lleven, porque yo qué hago". Pero no, yo ahora soy la que tomo las decisiones sobre mi hija. O sea, al principio no, yo no podía decir nada de nada, sino que se llevaban la niña y ya.

Al parecer esta situación la ha llevado a pensar que es necesario dedicarle a Ivonne el mayor tiempo posible, hasta el punto de no separarse de ella a ningún momento, con excepción del tiempo que pasa en el colegio. De esta manera cuando está sin ella sufre pensando cómo estará o qué estará haciendo, aunque al mismo tiempo siente que a su favor está el que es ella quien ahora toma las decisiones sobre Ivonne, aunque ello pueda molestar a sus suegros. Como Ana lo expresa: *... gústete a quien le guste, yo soy la mamá de la niña y nadie más se va a meter.*

¹⁰ Los nombres de las personas han sido cambiados para guardar su privacidad.

El oficio de Martín, esposo de Ana es guardaespaldas y no siempre tiene trabajo. Ana, por su parte, en una época trabajó en un jardín con niños invidentes, como auxiliar de la tifóloga y se retiró porque consideró que *le estaba dando muy duro a la niña*. Ambos tienen una taberna en el primer piso de la casa (garage). Este conjunto de situaciones también ha dado lugar a conflictos en la crianza de Ivonne: primero, porque el trabajo es *esclavizante* y le quita tiempo para estarse con Ivonne, segundo porque Ivonne está más expuesta a riesgos, dado el tipo de negocio. A ello se une una crisis matrimonial que tuvieron, *no tanto económica sino emocional, él me trataba mal, yo lo trataba mal*, que acentuó la distancia con Ivonne porque las peleas conducían a que los suegros se la llevaran y la manera de ser de Martín, que Ana considera brusca para el trato que debe darse a una niña, tanto en el juego, como en el trato cotidiano. Ana teme que Martín reprenda a la niña con palmadas frente a lo cual ella se *pone a llorar y a alegarle*. Mientras Martín considera que de esta manera Ivonne tiene que aprender, Ana también piensa que *ella le tiene más respeto al papá*, mientras a ella la *pasa por la galleta*. Por eso, *si uno le dice: 'El papá -cualquier cosa-', y ahí mismo ella ya se queda... dice que no, que no le diga nada al papá*.

Ana cuenta que existen diferencias entre ellos dos. Mientras Martín *lo ha tenido todo en la vida*, ella no, nunca tuvo a los papás viviendo juntos y la mamá pudo darle el bachillerato con dificultad. Mientras Martín ha sido muy dependiente de sus padres, ella considera importante la independencia como pareja y como familia, mientras él tiene una actitud o manera de ser más autoritaria y represiva ella es más abierta y flexible.

A pesar de las diferencias y de los conflictos que han tenido, Ana afirma que en el momento actual la pareja vive un buen momento, *sin discusiones ni nada, nos la pasamos es hablando, él ahora cuenta más conmigo, en ocasiones, por ejemplo, Martín los domingos, se levanta, atiende a la niña y la dejan dormir a ella*.

Por último cabe señalar que tanto el primer embarazo de Ana, como el actual han sido experiencias conflictivas. Cuando quedó esperando a Ivonne lloraba mucho, se sentía muy sola y se *desesperaba, solamente quería estar con él y se asustaba por cualquier cosa*. Sin embargo, no se ha arrepentido nunca de tenerla, ni por ella siente impedimentos en la vida que lleva, pues, finalmente *ya no necesita salir, bailar*, porque disfrutó muchísimo antes de tenerla. En este segundo embarazo Ana cuenta que no estaba planeado y le dio muy duro al principio, pero ya lo asumió. Entre las confusiones están *qué hacer con Ivonne* pues teme que ella sienta que el afecto y el centro de atención se desplazan hacia el bebé y que ello le genere celos.

Ana refiere que hace un mes se vio en la necesidad de buscar ayuda de la psicóloga porque la hija *estaba en un plan de ser muy odiosa con ella, la actitud era como si le diera mamera estar conmigo, dice. Yo le decía algo y me hacía un*

gesto o se iba. Me dejaba acá sola todo el día y se iba para el otro lado (donde los suegros). Ana, afirma que la niña ha sido así desde pequeñita, pero ahora está peor, no sabe si es por lo del bebé y al mismo tiempo dice: Pero no, ya está cambiando.

PRÁCTICAS Y PAUTAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto-cuidador de la participación infantil en la primera infancia

La madre de la niña comenta lo que significa para ella participación, *“por lo menos, que uno vaya a hacer una actividad y que uno cuente con ellos, porque es que ellos también son de la familia. Ellos también cuentan, ellos ya son personas que entienden. Entonces... ¿sí? De pronto que los dejen participar en sus cosas, en sus actividades”,* identificando de esta manera a su hija como un sujeto en igualdad de condiciones a los demás, que necesita atención y cuidado y reconociendo a la participación como un medio para lograrlo.

En el proceso de crianza de la niña, Ana desde hace algún tiempo lucha por tener el control, ya que ha sentido que sus suegros se han involucrado mucho y tiene claro que ya no debe seguir así, por lo tanto sobreprotege a su hija y asegura que es ahora ella quien toma las decisiones sobre el cuidado de la niña *“Entonces yo acá tenía muchos inconvenientes por eso. Porque se querían meter mucho en la relación mía y de mi esposo, y con la niña. Y entonces... y entonces como yo le decía, el al principio pasaba por encima mío: 'No, se llevan la niña y listo'. Y yo: 'Bueno, pues que se la lleven, porque yo (qué hago)'. Pero no, yo ahora soy la que tomo las decisiones sobre mi hija. (O sea) al principio yo no, yo no podía decir nada ni nada, si no se llevaban la niña y ya. Entonces yo por eso digo que toca dedicarles tiempo...”, “al principio yo sentía que yo la estaba perdiendo a ella.”*

Ante esta situación la madre sobreprotege a la niña, por temor a que sus suegros juzguen su labor como madre, lo cual ocasiona que limite el proceso de exploración y de independencia de su hija, ante lo cual su esposo le reprocha *“a veces vamos a los parques así, y ella se va a montar y yo: 'No, la niña se me va a caer, la niña no sé qué, la niña...'. Me dice: 'Deja de sobre protegerla”*

Para la madre de Ivonne, es importante tener en cuenta los gustos de la niña, así que una de las acciones que lleva a cabo es consultar a su hija que quiere comer y mediar entre los intereses de ella y los de la niña *“Yo le pregunto a ella... Por lo menos ahorita, que me toca hacer la comida, yo le pregunto: '¿Qué te hago de comida?', eso sí, todos los días quisiera que le hiciera lentejas, pero yo, a mí no me gustan las lentejas {ambas ríen} Entonces... entonces me dice: 'Lentejas', y yo: 'No, otra cosa y después te hago lentejas”.*

En la cotidianidad, Ana comenta que hace “muy partícipe” a la niña de eventos como su embarazo. *“Por lo menos ella es la que me hace masajes por la noche, me aplica una crema que mi esposo me compró que es para las... por la noche. Y ella es la que me la aplica... eh... le tengo una linterna al bebé y ella se la pone, le cantamos. Entonces yo... o sea ¿sí? Como no hacerla a un lado. Eso es lo más importante, me da pesar. No solamente es importante que la niña esté presente sino que también haga parte de lo que se hace, “ella ya es una persona que siente y... que ya anda como al tanto de todo”.*

Otra de las actividades en las que la niña participa y toma decisiones, afirma la madre es en la organización de eventos sociales, *“de pronto cuando organizamos una fiesta, yo le pregunto a ella: 'Bueno, y tú a quien vas a invitar o... ¿tienes alguien a quien invitar?'. 'Sí', (ella me dice) más que todo. Cuando hacemos... de pronto... reuniones familiares, así, eh... ella a veces... ella a veces participa. Estamos hablando de tal cosa, y ella dice: '¡Ay, sí! Cuando tal cosa pasó y...'. En eso. En lo de la familia más que todo”.* La madre valora y promueve que la niña participe dentro de las actividades familiares, *“y que esté participando en las cosas de la familia, me gusta”.*

En cuanto a la toma de decisiones, la madre de Ivonne permite que la niña decida *“cómo vestirse y peinarse”, “Así, cosas como muy básicas. Pero de resto, no, así decisiones. Por lo menos ya de que... de que le vaya a contestar al papá o algo, tampoco. Por que es que ella es a veces, ¡ah!.*

La madre afirma primero que *“Ella hace todo sola”.* Sin embargo, se contradice ya que comenta que lo único que no hace sola es bañarse y dormir. También cuenta que aunque ella le dice que ya es capaz de hacerlo sola, la niña espera que todo se lo hagan, *“En vez de irse bañando, y irse... no. Esperando a que yo le haga todo. Entonces tampoco. Yo como le dije: 'Mami, tú ya vas a cumplir cinco años, ¿por qué no te metes a bañar tú sola? Hay agua caliente, no hay necesidad de calentarle agua, pues hay agua caliente, métete a bañar tú sola, y tú ya tienes que aprender'. No. Espera a que yo le haga todo: que le aliste la ropa, que le planche la r... bueno, planchar de pronto sí, pero...: 'Vaya alistando sus zapatos, váyase acomodando'. No. Ella espera a que yo la vista, a que yo la peine, a que...”.* a pesar de expresarle a la niña de manera verbal su deseo de que sea independiente, no le ofrece ni las estrategias ni los espacios para que se den estas situaciones que favorecen la toma de decisiones, de autodeterminación, y de seguridad, entre otras.

Por otro lado, Ana comenta que hay cosas en las que la niña no debe participar porque pone en riesgo su integridad, *“lo único que yo no la dejo que ella participe - es lo único-: que se esté en el negocio con nosotros,... Es una rockola, es donde toman cerveza. Hay mucha gente grosera, y mucha gente que, de pronto, no lo respeta a uno”.*

El manejo que la madre da al cumplimiento de las reglas, es que la niña cambie de actividad sin hacerla reflexionar acerca de lo que estaba haciendo, para que cumpla con las reglas, *“poniéndola a hacer otra cosa. Por lo menos, ella tiene jueguitos, así didácticos, y yo la pongo a armar fichas o... Y, o sea... Como ocuparle el tiempo en otra cosa”*.

Para finalizar, Ana da un consejo a las madres, *“sí, dejarlos participar en muchas cosas. Es que, hay muchas mamitas que no dejan participar a los niños y esas mamitas hacen perderse la confianza... o yo no sé, de pronto es por lo que yo he visto muchas cosas”*.

Formas de comunicación en la crianza

La madre establece una relación de diálogo discursivo con su hija, para jugar, para contarle acerca de su pasado, entre otras cosas, *“nosotras nos la pasamos hablando todo el día. 'Mami, cuéntame cuando yo era bebé'. Yo me pongo a contarle. Nos ponemos a jugar, nos ponemos a jugar que ella es la mamá de los niños y que yo soy la señora que se los cuida, y que no sé qué, así”*.

Así mismo, las formas de comunicación que mantiene con la niña, no se limitan a la oralidad, a pesar de que Ivonne ya ha adquirido un sistema de comunicación común, su madre lee en ella señales, gestos, actitudes, manteniendo una comunicación no verbal. *“Por lo menos yo sé cuando ella está enfermita ¿sí?; Sí, yo por lo menos ya sé cuando ella está enfermita, porque ella llega y se acuesta y no juega. Y yo... así uno: 'Mami, vamos a... vamos y le compro un helado, vamos al parque'. 'No, no mami'. Y se queda todo el día acostada”*.

La forma de comunicación en situaciones problemáticas por parte de la madre, en un primer momento, tiene la intención de convencer a cambio de regalos y salidas al parque o amenazas; sin embargo la niña se niega a obedecer y la madre debe recurrir a un trato mas fuerte *“subir la voz y pegarle una palmada”*. *“yo la despierto. Me dice: '¡No, yo no quiero ir!'. Yo: 'Ay, sí, vamos y yo voy temprano por tí, vamos al parque y le compro un helado, y no sé qué'. Y empieza y sigue llorando y sigue llorando, y yo: , no seas así conmigo, ¿sí ves? Me voy a poner triste, no sé qué'. Y sigue, y sigue, hasta que: 'Ya. Ya no más, me hace el favor y se levantó ya'. Y sigue y sigue”*. Como última opción explica y argumenta para que la niña comprenda; *“Es una obligación tuya, que tienes que ir a estudiar, para que seas una profesional, para que no te quedes en la casa. ¿Es que tú te quieres quedar haciéndole el oficio a todo el mundo, así como se queda tu primo?”. Me dice que no. Entonces ya... le recalco eso, de que ella tiene que ser alguien en la vida, que tiene que salir adelante, y todo”*.

La madre ante las preguntas de la niña trata de hablar sin tapujos, y de explicarle para responder sus interrogantes utilizando una comunicación discursiva, brindándole respuestas que aclaren sus dudas, en este caso acerca de la

sexualidad, de donde venimos, *“Yo siempre no he tenido ese tabú de: 'Ay, de que la cigüeñita, y que...'. No. No. Hablarle normal desde un principio. Igual tarde que temprano se van a dar cuenta de esas cosas. Pero entonces tampoco hablarle tan bruscamente. Saber cómo decirles y contarles, por lo menos... Yo cuando eso - cuando yo puedo-, yo me baño con ella. Entonces ella me pregunta que por qué de pronto tengo vello en tal parte, que no sé qué. Y yo le digo: 'Mami, porque las mujeres todas nos desarrollamos así'. Y le ex... le cuento”*.

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Ana, en su relato, comprende que es mediadora del desarrollo y adquisición del lenguaje de su hija. Sin embargo, expresa que las ventajas que le ve hablar con ella están en términos de establecer una relación de confianza y amistad, no se evidencia que tenga un interés por el desarrollo de sus capacidades comunicativas. *“De pronto la ventaja que tengo es que: me tenga confianza desde pequeña. Porque yo, o sea, yo he tenido muchos casos de que yo conozco niñas de que la mamá no les enseñó y no les tienen confianza, por lo menos la so... la primita de ella, ella me tiene muchísima confianza a mí: ella me cuenta los novios, me cuenta de que tal persona... en cambio a la mamá no le cuenta”. “Entonces yo trato de hacer eso con mi hija, para que ella me tenga confianza desde pequeñita y... para que no hayan de pronto inconvenientes más adelante”*

Así mismo, su madre ahora está interesada en promover otro tipo de aprendizajes del lenguaje y la comunicación, debido a su edad, *“No, cuando era más pequeñita sí, que uno: que el avioncito, que el aeropuerto es la boquita de ella, que no sé qué. Pero ahorita ya no. No, ella ya sabe que tiene que comer para ponerse bonita y ponerse grande”*. Tanto Ana como el jardín, tienen como objetivo que la niña aprenda las letras y sus combinaciones, y dejan a un lado las capacidades comunicativas, habilidades y competencias que estas implican además de la escritura de las letras.

La madre en casa apoya el proceso de desarrollo del lenguaje memorizando rimas y poesías, y para esto utiliza la instrucción directa para que repita, *“Repetir harto. Repetir... por lo menos que a ella le tocó aprenderse el «Rin rin renacuajo», y por ahí nos conseguimos la cartilla y ahí lo repetimos y lo repetimos, hasta que se lo aprendió. Pero entonces yo se lo hago con señas que empiezo: '¡Rin rin renacuajo!'. Y yo empiezo a salir y, ¿sí? Entonces ella ya sabe y... entonces ella ya aprende”*.

La madre interactúa con ella en juegos donde se posibilita la imitación directa de roles, *“Nos ponemos a jugar, nos ponemos a jugar que ella es la mamá de los niños y que yo soy la señora que se los cuida, y que no sé qué, así”*, en estas actividades se ve la ayuda que ejerce la madre para favorecer el uso del lenguaje en situaciones contextualizadas.

A pesar de esto, no llega a utilizar la pregunta para crear desequilibrios sociales o cognitivos, en donde la niña pueda argumentar o discutir su punto de vista.

Ana considera que las capacidades que tiene la niña para comunicarse de manera tan clara y fluida son debidas a que ha estado relacionada con adultos la mayor parte de su tiempo, *“yo creo que fue por lo que, de pronto, ella ha compartido más con adultos que con niños. Porque acá casi no hay niños. Acá niños casi no. Acá la... hace dos... hasta hace dos años que ella era la única”*... *“Entonces ella se la pasa más con adultos que con niños”*.

Concepción de desarrollo infantil

La madre de Ivonne, expresa constantemente la importancia del vínculo afectivo que se establezca con la niña para que éste promueva su desarrollo, y que se ve reflejado es su estado de salud, *“un tiempo en que mi esposo se tuvo que ir a viajar -porque él se quedó sin trabajo acá-, entonces uno se da cuenta de la reacción de ellos: ellos se enferman y de todo”, “entramos a trabajar los dos-, ella se me estaba enfermando”*. Ante la posibilidad de que la niña esté adquiriendo independencia, la madre se siente insegura *“Y ya se me estaba despegando, y de todo. O sea: se me estaba enfermando y se me... y tras del hecho, se me despegaba”* y cree que permaneciendo con ella todo el tiempo asegurará su desarrollo sano y afectivamente estable.

Cuando Ana habla acerca de las prácticas para promover el desarrollo, que lleva a cabo en el proceso de crianza de su hija, no hay una conciencia de las pautas que orientan sus prácticas en términos de “conciencia del desarrollo infantil”, sino que lo hace por que otros le dicen. A continuación agrega que debido a su condición de estudiante de técnico en Preescolar integra en su labor algunas de las cosas que aprendió *“entonces yo también supe muchas cosas que yo no sabía. Supe muchísimas cosas sobre el desarrollo de los niños. Supe muchísimas cosas de eso”*.

Ana cuenta su temor por la seguridad de su hija la ha llevado a limitar su participación en eventos que promueven el desarrollo como disfrutar de un parque o una fiesta infantil *“a veces vamos a los parques así, y ella se va a montar y yo: ‘No, la niña se me va a caer, la niña no sé qué, la niña...”*. Ante esto el padre de la niña le llama la atención *“Deja de sobre protegerla’. ‘Déjela que corra, déjela que sea libre, porque usted que saca con estar detrás de la cola de ella a toda hora”*, y afirma que es por esta razón que la niña no le hace caso.

Para la madre es importante que los padres estén juntos, para el buen desarrollo de su hija, además piensa que estando muy pendiente de ella el brinda seguridad y cuidado, y ha contratado a alguien para que atienda el negocio con el fin de poder compartir con su hija un poco más, *“nos ponemos es a jugar y... o sea, yo me la paso mucho tiempo con ella”*.

En términos de desarrollo, la madre considera que todo lo que se proponga el adulto llevar a cabo con su hijo lo puede hacer, puede promover el desarrollo de sus hijos, “o sea... sí, todo lo que uno se proponga lo logra.”, pero entendiendo el deseo del adulto como un capricho o deseo y no como una mediación necesaria para alcanzar el desarrollo y el aprendizaje.

La madre de Ivonne comenta con respecto a la participación, que ésta promueve un desarrollo social en los niños, ya que les enseña *“a no ser tímidos en muchos aspectos que son importantes, que no sean tímidos. Por lo menos: en una universidad, en un trabajo”*. Es así, como la niña ingresó al jardín por decisión de los padres ante su poca capacidad de socialización con otros niños, *“para que aprenda y para que se adapte con otros niños. Porque es que el problema de ella era... Lo que les digo: ella iba conmigo a algún lado y ella era al lado mío. No jugaba ni nada. Era como solamente a escuchar la conversación de los grandes”*.

CASO No 8

Adulto cuidador estrato 3 – Niño de 3 años

Perfil del cuidador(a):

Amanda¹¹ en su segundo matrimonio con Juan tiene un hijo de tres años llamado Jeison. Viven todos con los dos hijos del primer matrimonio, y con otro hermano de Jeison del matrimonio actual, en una casa de tres pisos¹², ubicada en el estrato 3, donde también tienen una microempresa familiar de confección de muñecos de tela de la cual derivan el sustento. Amanda terminó este año su bachillerato nocturno y continúa estudiando, pues su preocupación es no sólo levantar la familia sino dejarles un negocio *bien fundado, reconocido, y para eso uno necesita preparación*, dice Amanda, y agrega, *por eso trabajamos duro los dos*.

El oficio lo aprendió *desbaratando y echando a pique*, y se lo propuso así porque quería *ser independiente*, propósito que considera logrado. Solo durante un año trabajó en una fábrica de confecciones, de resto *siempre he sido independiente*. Amanda considera que aprendió a serlo muy niña, prácticamente a los seis años, porque su mamá lo era y le enseñó. Desde ese entonces maneja dinero y trabaja. Al principio fabricaban *forritos para el control* de la televisión y los muñecos iban saliendo por la temporada de navidad y cerraban la producción, lo que considera un error que corrigieron hace cinco años cuando decidieron mantener la producción durante todo el año especializarse en esa línea. De esta manera han logrado organizarse.

Toda la familia, menos Jeison, trabaja en la confección de muñecos mientras no estén estudiando, en esta época por ejemplo, es una obligación, mientras que cuando están estudiando lo hacen porque quieren y les gusta. Igual tienen el incentivo de la remuneración y poder contar así con dinero para sus compras de navidad, entre las que se encuentran los regalos que se dan entre los hermanos, porque valora enseñarles a compartir.

Ello es así después de la crisis económica que tuvieron, hicieron unos malos negocios, que les cambió un poco la rutina de vida, pues contaban con recursos suficientes para pagar una niñera. Ahora, están tratando de recuperarse, todos tienen que colaborar tanto en los oficios de la casa como en la fábrica. Amanda, en este sentido se refiere a un proyecto de familia, donde todos luchan por salir

¹¹ Los nombres de las personas han sido cambiados para guardar su privacidad.

¹² La casa es de una hermana de Amanda que vive fuera del país. En su familia de origen fueron cinco mujeres, una de ellas ya no vive.

adelante, por ayudarse mutuamente, entre hermanos.

Los gastos de la casa los asumen ella y Juan, pero les inculcan que *'si uno quiere algo... lo tiene que ganar'... porque ellos hasta hace un año estaban enseñados que pedían y todos se les daba... 'tome, tome y tome'... no hacían nada... y mal en el colegio, entonces se les quitó todo eso... fue más bien como un castigo que se les impuso por no dar el rendimiento que se necesitaba... en ese plan andamos ahora... y luchan.*

Amanda considera que ha ido formando a sus hijos para la independencia, de tal manera que si los dos mayores le llegan a decir que quieren irse con el papá, ello no opone resistencia, porque ya los sacó adelante. Lo que si no permite es que le llegen a decir que no van a estudiar, de pronto una carrera intermedia, *porque para eso me estoy matando la espalda o nos estamos matando la espalda el papá y yo.* Claro está que al pensar en situaciones extraordinarias, como que la hija quedara embarazada, *con un embarazo no deseado le diría: 'mamita...se le acabaron los privilegios'... ahí cambiaría todo... Pero, mientras ella esté firme, nosotros, en cuanto al estudio y ante lo que tenemos que darle, así yo tuviera yo esposo... pues ... tengo que asumir las consecuencias de mis actos...*

PAUTAS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto-cuidador de la participación infantil en la primera infancia

La madre de Jeison, reconoce al niño como una persona con características definidas de personalidad y manifestaciones que lo identifican (activo, extrovertido, a veces confianzudo,...). Agrega también, que el carácter expresivo y comunicativo del niño, le permite resolver situaciones en donde necesita ayuda, ya que la solicita sin ninguna dificultad, *"él le hace a uno pensar a pesar de que él es muy pequeño... pero, él tiene esa personalidad de ser muy extrovertido, de ser muy confianzudo... se le facilita a uno mucho entrar a jugar con él..."*.

Por ser "el bebé" de la casa se le permite hacer algunas cosas como pasarse a la cama de sus hermanos en la noche *"entonces como es el bebé se deja... pero, por lo general, duerme solo..."*.

La señora Amanda no guía la participación de Jeison, complejizando las responsabilidades, sólo le permite al niño realizar tareas elementales como comer y limpiarse la cola y esto por sugerencia externa, a pesar de que afirma promover la independencia de su hijo y creer en las capacidades que él posee, no permite que haga parte activa de los procesos de crecimiento y desarrollo, en rutinas como cepillarse los dientes, elegir la ropa a usar, sino que es el adulto quien está a cargo, puesto que considera que el niño aún no es capaz de hacerlo por sí mismo, *"lo único que se le está enseñando, y ya por sugerencia del jardín, la*

limpiada de la cola... eso si se le ha dejado... la subida de los pantalones... él lo hace solo, pero, que se bañe solo, que se vista solo... no... todo a Jeison se le hace...". La única tarea que se le asigna es "comer solo... eso ya es responsabilidad de él...".

A Jeison, se le deja interactuar con lo que la madre cree que es capaz de hacer sólo, en la empresa familiar, *"lo manda uno a que lleve allá... a que alcance, viene, él prende una maquina y juega con ella..."*, sin embargo la madre está pendiente que no se haga daño, *"por ejemplo, con la silicona no puede jugar... ya se quemó una vez... con los destornilladores tampoco porque eso es peligroso... procura uno lo que él puede... que lleve, que traiga, que vaya... un momentico, se cansa y se va..."*.

La madre de Jeison considera que la participación es importante en los individuos ya que una persona pasiva no es tenida en cuenta, en cambio los que participan de manera activa (demostrando sus habilidades y cualidades), que experimentan y aprenden y no tienen temor al fracaso, triunfan, y por su parte, tiene el propósito que su hijo sea así.

Para Amanda, un indicador de participación activa es cuando *"la persona que demuestra lo que es, sin tapujos... de pronto si la embarra... no la embarra, pero entonces...se le abren más puertas... y son más echados para adelante que las personas como que... si tengo ese concepto..., ... si... si yo veo una persona que no participa... que no son tenidas en cuenta... una persona así activa, que se les ve el carisma, son personas que... tienen futuro y que salen adelante... las demás también, pero, un poquito más... o la que le gusta experimentar, aprende... persona que le gusta experimentar, aprende... que echando a pique aprenden... que dañan cosas... pero aprenden..."*.

Es decir, para Amanda la participación en general esta asociada a demostrar lo que es alguien, sin tapujos, que demuestra su carisma y por consiguiente tiene éxito. Pero la participación infantil está referida a las responsabilidades que debe cumplir el niño con los oficios de la casa, dejando de lado la toma de decisiones, la autonomía, la conciencia del niño de las actividades que realiza, acercándose más a la obediencia que a la promoción de la autonomía.

En cierto momento comentaba que: *"Jeison participa en todo... incluso ayer nos salió con que estaba trapeando el piso... regó agua, echó escoba... estaba trapeando el piso... o sea, él se busca qué hacer... como si fuera demasiado activo, entonces él anda buscando qué hacer..."*.

No obstante, mas adelante detalla por qué es importante que el niño participe en las actividades cotidianas de la familia: *"así se van enseñando... van aprendiendo... van participando, para mi es muy importante que ellos participen en lo que uno hace... en cuanto a lo de la casa, para mi es importante... lo... por*

enseñarle que tiene que echar la ropa a la lavada... que tiene que recoger sus cosas, porque es lo de él y tiene la obligación... y si no, más adelante van a tener problemas... más bien para que no tengan problemas... es cuestión de educación... por eso para mi es tan importante que él vaya asimilando todo eso... si él no lo hace, igual lo cojo de la mano porque es que lo tiene que hacer... es su obligación... recoger la loza, donde come... recoger la ropa que se pone, porque tiene que mantener orden... eso es importante..."

Así pues, a esta práctica, la experiencia vivida con sus dos hijos mayores la constituye de sentido, *"hago esto con los pequeños, porque no quiero cometer el mismo error que cometí con los dos grandes... de que ellos no hacían nada, de que ellos todo lo tuvieron... y ahora están sufriendo las consecuencias de que les toca hacer... y pelean conmigo por eso... es de pronto trato de corregirlo con los dos pequeños... los estoy enseñando desde chiquitos... para no tener más adelante problemas con ellos... los que he tenido con los grandes..."*

Para la madre de Jeison, ha sido muy difícil que el niño asuma y cumpla reglas en lugares fuera del hogar que le permitan la integración exitosa en las rutinas establecidas para la convivencia, ya que considera que se le ha consentido bastante, *"sí ha sido difícil... por ejemplo en el jardín ha tenido problemas, ahora está en terapias... precisamente para eso... para que asuma reglas, para que asuma muchas cosas que, por ejemplo, a él se le consentían y era juego... y ahorita tenemos esos problemas... tiene que cumplir y tiene que tener reglas... eso es lo que él no entiende... porque él aquí en la casa se crió casi hasta los tres años y él andaba por donde quería..."*, olvidando que, para que cumpla con las reglas debe entenderlas y hacer parte de la construcción de las mismas.

Por otro lado, la madre cree que colabora en el proceso de participación del niño dando continuidad a iniciativas en las ideas, en los juegos, así se participa y entonces es más fácil todo, *"no, se le lleva la idea... todos, por lo general... que va a jugar... por ejemplo, al jardín que va corriendo... que hay que tocarle la mano para que corra... darle energía... todo... por ejemplo, que la empujadora es jugando, entonces uno le hace las cosquillas... así se participa y entonces es más fácil... y pues a comer no... comer sí... come mucho y él es muy juicioso para comer... en ese punto no hay que..."*

También es claro que la madre relaciona el juego con la promoción de participación; reconoce que a su hijo le encanta jugar *"porque es que Jeison es una persona muy especial... a todo él le halla juego... todo... si usted lo va a vestir, usted juega con él... si usted va a comer, usted juega con él... pensar que tiene tres años, pero, él sale con unas cosas... de adulto... es una espontaneidad... chévere, entonces con él... hasta para llevarlo uno al jardín toca jugar con él... para él el juego es como el diario vivir... todo cree que es un juego..."*; al igual que cuando se comporta inquieto, *"cuando arma relajo está participando, arma el*

relajo... ellos son muy dados como al relajo... son así, espontáneos..." afirma que es una manera de participar.

Formas de comunicación en la crianza

La madre de Jeison comenta que su hijo es muy abierto a relacionarse con otros, aunque sean extraños y en ocasiones a pasarse a "confianzudo" dice ella, y que esta característica de su personalidad es debido a la influencia de su familia.

La capacidad de Jeison para comunicarse con los que están a su alrededor es buena, poniendo en práctica sus competencias comunicativas, puesto que en el momento que debe solicitar ayuda o algún objeto lo hace sin problema, hasta el punto de abusar de la confianza *"en el colegio ha tenido problemas porque es muy confianzudo con los celadores, llega y 'qué hubo bacán'... así le dice a los celadores... se va a pedirle comida a las cocineras... o si es algo rico él pide más... no le importa pararse y decir 'eso está rico, yo quiero más'... él es muy abierto, no le da pena..."*.

Aunque su madre lo ha ayudado a desarrollar habilidades comunicativas en el contexto de la crianza, el niño presenta dificultades fonológicas del lenguaje (pronunciación), brinda modelos y explica,... *"que toca dormir porque hay que madrugar al jardín... por lo general nosotros salimos a estudiar a las seis, seis de la mañana... y por lo general él se está levantando tipo... cinco y media... faltando un cuarto para las seis... unos días... entonces se le dice que toca acostarse temprano porque hay que madrugar para ir a estudiar..."*.

Al parecer la madre tiene poca comunicación en ciertos momentos del día, debido a su agitada rutina de trabajo, comenta que *"no, más bien no..."*, dinamiza las rutinas diarias con diálogo, *"... por lo general se le dice que toca dormir... 'papi ven'... que toca dormir porque hay que madrugar al jardín..., entonces se le dice que toca acostarse temprano porque hay que madrugar para ir a estudiar... nosotros tenemos que irnos... entonces él entiende eso... sale uno trotando..."*

Igual sucede en las rutinas de aseo personal, la comunicación que se da es instructiva, debido al poco tiempo que disponen los padres en las mañanas *"cuando hay que madrugar, igual... la orden es que se levanta y se levantó y a la ducha... y se sacó..."*.

Amanda establece comunicación no verbal; a pesar de que el niño ya maneja una comunicación lingüística elemental ella sigue siendo especial y cariñosa, a diferencia de su padre que es un poco mas distante en el trato, *"yo le hablo con más cariño, con más...claro que el papá también es muy cariñoso... lo que pasa es que él de pronto le habla más duro, pero, sí hay bastante diferencia... yo si 'voy'..."*

que 'venga'... que 'bebé'... en cambio el papá '¡Jeison venga!'... como más... pero, lo quiere”.

Si bien la madre trata de ser tierna, considera que, momentos que el niño no responde al llamado de atención ante una falta, ella considera que es necesario utilizar el castigo físico para que se corrija el error, *“lo tengo que corregir... lo tengo que castigar, que le tengo que dar su correazo cuándo no hace caso... yo se lo doy, si me toca darle su fuetazo... se lo doy... si ya le he prohibido varias veces, no me hace caso y vuelve y comete el error... entonces, le doy su juetazo...”*.

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

La madre de Jeison expone que el juego es el mediador principal que ejerce en las rutinas diarias, pero que no establece muchos diálogos fuera del juego en dichas rutinas, no le habla al niño sobre la “dormida”, pero más adelante comenta que a su hijo le gusta mucho jugar, entonces ella le juega para comer, para vestir, etc.

Los padres del niño han estado al tanto de su proceso de desarrollo del lenguaje, y en el momento que necesitó apoyo ellos se lo brindaron. Es el caso, que hasta los dos años empezó a hablar, *“Aprendió a hablar, inclusive está en terapias de lenguaje... no habla mucho, habló casi a los dos años...estábamos preocupados por él porque casi no hablaba y vino a hablar a los dos años”*.

Es así como Amanda reconoce el papel fundamental y mediador que ejerce el medio y los que lo habitan, en el proceso de adquisición del lenguaje, evocando el ambiente familiar que rodea a sus hijos y afirma que lo que ha ayudado al niño a desarrollar sus habilidades comunicativas es el contexto en el cual lo está criando. La madre explica que de manera intencional promueve espacios de interacción comunicativa para que las habilidades de sus hijos se desarrollen, *“porque el ambiente en que los estamos criando es ese... que recocha uno, que habla, que esto... que se juega, que se comparte... entonces... de pronto ese es el ambiente en que los estamos criando... yo no le veo problema a eso, los demás sí...”*.

La madre de Jeison describe que tiene poca comunicación con el niño en rutinas como ir a la cama y el sueño, lo cual le impide comprender las dinámicas comunicativas y lograr avances en su desarrollo, puesto que dichas rutinas son instructivas, debido al poco tiempo que tiene para el cuidado (con dedicación) *“cuando hay que madrugar, igual... la orden es que se levanta y se levantó y a la ducha... y se sacó...”*, *“ porque nosotros estamos organizados... ese es el trabajo del papá... como yo me levanto a cocinar... el papá se encarga de Jeison ... Mayerly se encarga de Brigitte... que es la bebé... y se alista para dejarlas listas...”*

Concepción de desarrollo infantil

Amanda explica que los avances, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en su hijo, como la comunicación son atribuidos a condiciones genéticas o hereditarias afirmando que la personalidad del niño es heredada, *“de pronto, de mí no la heredó... del papá... la familia de ellos son como muy... abiertos... muy confianzudos”, “de pronto son como los genes que tienen los niños”*.

Sin embargo complementa su narración, refiriéndose a la interacción con sus familiares, dado que el ambiente familiar también ha favorecido las habilidades comunicativas que posee el niño.

Para la madre de Jeison, las actividades referidas al proceso de crecimiento y desarrollo son responsabilidad del adulto no del niño, pues éste no es capaz de hacerlo por si solo, es el caso de ser parte activa de algunas rutinas *“lo único que se le está enseñando, y ya por sugerencia del jardín, la limpieza de la cola... eso si se le ha dejado... la subida de los pantalones... él lo hace solo, pero, que se bañe solo, que se vista solo... no... todo a Jeison se le hace...”*. La única tarea que se le asigna es *“comer solo... eso ya es responsabilidad de él...”*.

Además de las rutinas diarias como el baño, la hora de acostarse, la alimentación, entre otras, para Amanda no solamente estas situaciones promueven el desarrollo de Jeison, también participar en las actividades familiares es de gran importancia, ya que en ellas se producen aprendizajes importantes para la vida futura *“porque así se van enseñando... van aprendiendo... van participando, para mí es muy importante que ellos participen en lo que uno hace... en cuanto a lo de la casa, para mí es importante”, “Jeison si está acá, lo manda uno a que lleve allá... a que alcance, viene, él prende una máquina y juega con ella... ese es un auto para él... toca desconectársela, pero medio la sabe mover... intenta rellenar... decorar... él está muy metido en este cuento...”*. La madre se siente orgullosa cuando su hijo participa de estas actividades laborales.

Para la formación de identidad, la madre cree que el niño debe tener claras las reglas que pertenecen a cada rutina y lo que ellas implican para que sean desarrolladas con éxito. Por lo tanto, en el desarrollo de la personalidad de Jeison, es fundamental el establecimiento de normas, y con estas la posibilidad de que su hijo sea independiente, exitoso y que pueda participar asertivamente, *“muchas... por ejemplo, ahora sabe que tiene que ir al jardín... que tiene que comer en el comedor... que tiene que empujarse para acostarse... con la ayuda de nosotros... tiene que comer a sus horas... ahora tiene bastantes reglas... eso le está ayudando a él para la personalidad...”*.

CASO No 9

Adulto cuidador estrato 5- Niño de 4 años y medio

Perfil del cuidador(a):

Adriana¹³ es una mujer de 32 años, quien ha vivido la mayor parte de su vida en Neiva- Huila, es Técnica profesional en administración Hotelera y trabaja actualmente como secretaria ejecutiva en una empresa, de tiempo completo y con un horario laboral legal establecido.

Adriana no ejerce su profesión, y aunque ha tenido diferentes ofertas de trabajo, afirma que lo que la ha hecho desistir de las mismas, para ejercer su profesión, tiene que ver con las exigentes jornadas que tendría que asumir incluyendo los fines de semana, por lo cual ella ha desistido de acceder a esas propuestas; ella prefiere disponer de un horario más cómodo, y que le permita estar y compartir con su familia mayor tiempo, en especial los fines de semana.

Su grupo familiar está compuesto por su esposo, un hombre de 44 años, quien trabaja de manera independiente en una empresa de transporte y comercializando diferentes productos; su hijastro, un joven de 20 años quien actualmente está cursando sus estudios universitarios, y su hijo Daniel, un niño de cuatro años y medio, quien ya ha cursado los primeros niveles de educación inicial en un jardín infantil, cercano a su residencia.

Adriana y su familia, viven en un sector residencial estrato 5, y por sus afirmaciones, cuentan con unas condiciones socio- económicas que le permiten tener una empleada doméstica interna, de tiempo completo, encargada además de las labores domésticas generales, también asume la responsabilidad de cuidar a Daniel, después de que él llega del Jardín en la tarde.

Sin embargo, Adriana también es consciente que el horario de oficina, así no labore los fines de semana, no permite estar con su hijo el tiempo que ella desearía. Entre semana, ella es consciente del poco tiempo que puede compartir con su hijo, pero a pesar de llegar cansada y con deseos de acostarse, y ante las demandas de Daniel, trata de dedicar algo de tiempo en diferentes actividades.

El padre de Daniel, no culminó sus estudios profesionales en Administración de empresas, y actualmente labora como independiente en la comercialización de tecnología, y también tiene una camioneta de servicio escolar. Adriana afirma, que el trabajo de su esposo le permite tener más tiempo para estar con Daniel, y para compartir más con él niño, por lo que en ocasiones, y generalmente en periodo de

¹³ Los nombres de las personas han sido cambiados para guardar su privacidad.

vacaciones escolares, Daniel acompaña a su padre constantemente en sus jornadas como trabajador independiente y se convierte en un acompañante: "...se trastea a Daniel para arriba y para abajo".

A pesar de tener empleada doméstica, Adriana afirma que no le agrada mucho, que Daniel permanezca mucho tiempo con la empleada, pues afirma, que con ella no aprende nada y prefiere, que el niño en las tardes se quede en la casa de una cuñada, que vive cerca, y en donde hay otros niños y primos, que aunque sean mayores que él, le permiten compartir juegos y actividades.

PAUTAS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

Sentidos del adulto-cuidador de la participación infantil en la primera infancia

Adriana, la madre de Daniel, en su narración, reconoce que el niño como un sujeto con todas las capacidades, aunque es pequeño tiene toda la posibilidad de desarrollar sus competencias, habilidades y destrezas necesarias para asumir retos. De modo que, desde la niñez debe promoverse la asignación de responsabilidades, no hay que esperar a que el niño ya lo sepa hacer; en la práctica lo va internalizando y esto facilitará su desarrollo.

Guía entonces su participación en actividades como bañarse, "*entonces se baña él solo... ya sabe bañarse, porque es que cuando estaba bañándose conmigo yo le enseñaba 'báñese bien... restriéguese' y todo el cuento... entonces él ya sabe bañarse...*"; permite participar en la elección de los alimentos que va a consumir, reconoce que el niño tiene algunos gustos, y entiende que ella debe respetarlos, esta situación ha ocasionado que el niño no coma de todo, sino solamente lo que a él le gusta, "*para comer... le hago el pollito de una forma... mejor dicho le toca a uno inventarse las mil y una cosa para que coma algo... porque él... pues come... come poquito*". No solamente aprovecha esta rutina para promover la toma de decisiones y el reconocimiento de su individualidad sino que también es una buena ocasión para reconocer a su hijo como un integrante de la familia, asigna un puesto para que se integre en esta rutina familiar, "*ahí mismo... en el mismo comedor... antes cuando era bebecito tenía una sillita... de esas que son de puestico para ellos... entonces lo poníamos en el comedor... ahí con nosotros... siempre con nosotros... y ahora ya tiene su puesto... y le hemos puesto, en el comedor, para que no vaya a ensuciar la silla, una toalla... y ya come solo...*". El tiempo de la comida es un espacio para compartir en familia, allí se habla y el niño participa de las conversaciones.

Consecuentemente, la madre reconoce que Daniel tiene una personalidad definida, es tierno "*claro que a veces es de un genio... pero, ya al ratico como que se..., Dani es súper tierno*"

Adicionalmente la madre afirma que está en la edad de los por qué, pero no solamente por los fenómenos de la naturaleza, sino que también cuestiona actitudes, valores, decisiones de las personas que le rodean; él pregunta por qué a todo pues ya conoce sus derechos; el niño es conciente de esto ya que verbalmente lo manifiesta, *“yo tengo aquí mis derechos y me los tienen que respetar... y ustedes tienen, mejor dicho, que”, “... a veces le decimos ‘Santiago, cuando los adultos están hablando, usted no interrumpe’... él ahora es ‘¿puedo hablar?’... ‘y ¿por qué yo no puedo hablar?... ¿por qué solo hablan ustedes?’... ‘porque usted no sabe de lo que estamos hablando’... ‘sí, yo estoy poniendo cuidado’... él quiere meter la cucharada y todo el cuento... de pronto eso... hay cosas, pero, ahora no me acuerdo bien de que... como que reglas, pero lo que le digo... él ya dice ‘¿por qué?... si yo quiero...’, y él le dice a uno ‘si ustedes no están aquí todo el día, entonces, yo quiero estar ahorita con ustedes jugando...’”. A pesar de que la madre afirma que a veces la situación “es complicada”, no limita esta actitud crítica sino que da importancia a las preguntas del niño.*

El niño no solamente cuestiona a los adultos, sino que se posiciona en un lugar de igualdad con respecto a los derechos que tienen tanto los niños como los adultos. Daniel cuestiona lo que hacen los adultos y se instala en la posición de ser igual que los ellos, es decir, tiene claro que está en igualdad de derechos, cuando dice, *“¿puedo hablar?... ‘y ¿por qué yo no puedo hablar?... ¿por qué solo hablan ustedes?’...”*, *“y le pelea a uno por cosas que... que él está pequeño y ya sabe sus derechos...”*.

Adriana escucha al niño en sus inquietudes tanto de conocimientos (por qué de las cosas) y de gustos o afinidades e integra las peticiones del niño dentro de lo que a ella le parece sano para él. *“cosas de paquete, casi no me gusta comprar... yo le mandaba sándwich, o algo así en la lonchera, y los amiguitos sí llevaban papas y cosas de esas... entonces ya me hizo el reclamo ‘mami... tu porque nunca me das un paquetico de...’ y me da pesar, entonces, a veces le compro cosas de paquete... el sándwich, por ejemplo, ya no... ‘no me mandes sándwich, mami’... y yo ‘¿por qué?’... ‘porque es que no puedo jugar mucho’... se demora más comiéndose un sándwich, entonces no puede jugar en el jardín tanto... ‘es que la miss no me deja salir si no me termino mis onces’... entonces, ahorita solo le tengo que mandar la tajadita de jamón... sin pan para que él se la coma rápido... y... le mando la tajada de jamón y la tajada de queso”*.

Adriana toma decisiones por el niño, que favorecen su bienestar sin atropellarlo, es decir, explica las razones. *“si ya es hora de que se acueste o algo... ‘no, yo quiero jugar otro rato, porque ustedes no han estado mucho rato conmigo’... y en eso... considero que tiene razón en eso... en una parte, en que uno no está todo el tiempo... entonces le digo ‘no, Dani... pues no hemos estado, pero, toca dormir ya... porque mañana hay que madrugar y mañana te va a dar pereza levantarte’...”*, *“el otro día ‘ayyy... es que hoy no quiero ir al jardín porque tengo muuuucho sueño’... ‘no, Dani hay que ir’... ‘pero, ¿por qué tengo que ir al*

jardín?... es que tengo mucho sueño'... 'pues, para que vayas y aprendas'... 'es que yo allá ya no aprendo más'...". Dani, ¿quieres estudiar acá en este colegio?... o te dejo en el jardín donde estás'... 'no, mami... cámbiame porque ya quiero aprender otras cosas'...". La madre escucha a Daniel, sin embargo a pesar de que toma en cuenta lo que dice, en ocasiones toma decisiones que favorecen el bienestar de su hijo sin ignorarlo, es decir le explica las razones por las cuales toma determinadas decisiones, guiando la participación del niño en todas las actividades rutinarias, abriendo un espacio para que juntos expongan su punto de vista y lo defiendan.

La madre de Daniel ha permitido que participe en todos los eventos de su vida, tomando sus propias decisiones de acuerdo a sus gustos. En algunos momentos se apoya en el consejo de su mamá sin dejar de lado lo que piensa y quiere. El niño ante algunas situaciones como la elección de su ropa, toma sus propias decisiones *"Daniel es un niño bastante autónomo en su toma de decisiones... es consciente de lo que quiere y de lo que no..."*, *"por ejemplo, hay ropa que no se pone... le han regalado"*, el niño expone su punto de vista y lo defiende *"mami, pero, es que mira... si combina'... porque esto tiene acá una letra azul... 'no, Daniel... pero eso no'... 'sí, mami, mira... si combina'... él dice así..."*.

Adriana es consciente de que, la posibilidad que le da a su hijo de escoger lo que quiere ponerse le permite aprender a tomar decisiones. *"le insisto y todo, y termina él poniéndose bravo o haciéndome poner a mi de mal genio... yo me digo 'para qué me voy a poner a pelear'... lo dejo que se ponga lo que él dice... igual aprende a tomar decisiones..."*. es así, como identifica y promueve las diferentes habilidades que son necesarias para ejercer la participación (toma de decisiones, actitud crítica y activa, independencia y autonomía), *"Daniel, ¿le pongo esto?'... 'no, espere'... entra al closet y coge la ropa que él quiere y se la pone... 'mami... ¿esto combina?' y yo 'sí' o 'no'..."*.

Las diferentes habilidades que hacen parte de las cualidades que debe tener y desarrollar Daniel para ejercer la participación la madre las identifica con facilidad (toma de decisiones, elección personal, autónoma, cuestionamiento ante las situaciones, independencia básica, entre otras). *"Daniel es un niño bastante autónomo en su toma de decisiones... es consciente de lo que quiere y de lo que no..., por ejemplo, hay ropa que no se pone... le han regalado... o sea, mis cuñados, los tíos le regalan... siempre le traen ropa... ellos no viven acá en Colombia, entonces, le mandan harta ropa... hay ropa que ni siquiera se estrena..."*

Se evidencia en el discurso de Adriana, la convicción de que las habilidades para la participación se adquieren en la práctica, por lo tanto genera espacios en donde el niño pueda tomar decisiones reales, permitiendo explorar y encontrar límites.

En concordancia con lo anterior, Adriana expone que es en el ejercicio que su hijo aprende y que ella lo apoya permitiendo que participe en la toma de decisiones "yo lo dejo, si él decide... lo pongo a escoger '¿esto o esto?... Daniel'... '¿qué quiere Daniel, qué le gusta?'... entonces 'este mami'... así como que lo pongo a veces para que vaya aprendiendo... es mejor...", dando de esta manera valor a los avances que obtiene el niño y respetándolos.

La madre presenta situaciones en las que realiza jalonamientos para que Daniel tome decisiones pensando en factores que antes por su edad no lo había hecho como la elección de sus juguetes, no solo cuál quiere sino que agrega otros factores como 1. escogerlo, 2. comparar precios, 3. reflexionar acerca de la situación económica y la relación con la posibilidad de comprarlo "mami... ¿esto cuesta mucho?... ¿este es mucha plata?'...".

A partir de situaciones como la anterior, el niño, hace otro tipo de construcciones de conceptos junto con el desarrollo de habilidades comunicativas para la participación, que le permiten tener criterio para tomar decisiones de manera correcta y equilibrada "los ve pequeñitos y 'este no cuesta mucho', porque los ve más pequeños...".

Aunque la participación es asumida por la madre de Daniel como la capacidad de ser autónomo e independiente, no necesitar la ayuda permanente del adulto para tomar decisiones acertadas, no estar sobreprotegido y ser capaz de asumir sus propias responsabilidades con los asuntos personales, también propone al niño (sin imponer), otras alternativas para que éste amplíe su espectro de conocimientos y de habilidades, "y eso que yo he tratado de que le gusten..., ...yo había cogido y... él tiene un cangurito y saqué y le puse un billete ahí... entonces él vio... le dije 'Dani lleva el cangurito, para yo llevar el celular y la plata'... 'y esa plata'... 'no, déjala ahí'... íbamos pasando y vio el carrito de los helados... 'mami... y ese billete ¿te alcanza para un helado?'... y yo 'no, no me alcanza'... '¿y para que te alcanza?'... y yo 'para mis buses mañana'... 'ahhh... y ¿no te alcanza para un heladito?... mami'... y yo 'no, no me alcanza'... 'ahhh... bueno' y seguimos...".

La participación infantil, dentro del ámbito familiar es asumida por Adriana como una herramienta esencial, para que el niño, además de ser reconocido como un sujeto con necesidades especiales e intereses propios, pueda servir para que cuando esté solo, pueda obrar acertadamente en situaciones que se le presenten, "yo creo que se vuelve autónomo en sus cosas... y como independiente... de pronto que en el momento en el que uno no esté... ya saber él cómo tomar sus decisiones y saber que le conviene y que no... pienso mucho eso... que cuando nosotros no estemos, un niño que sea solo, como ahí... tan sobreprotegido, que no hable, que no nada... no está uno ahí y se deja convencer fácilmente de otras personas que de pronto le pueden o no le pueden convenir... entonces..".

Formas de comunicación en la crianza

Entre Adriana y su hijo existe una relación muy cercana, aunque el niño ya tiene un lenguaje establecido, las caricias y el acercamiento corporal todavía son un lenguaje para expresar cariño, *"además que me coge y me consiente así la cara... y me coge de todo y 'te quiero mucho mami' me dice... todo consentido...", "le acaricio, las cosquillas... 'mami... hazme cosquillas por la espalda'... entonces le hago cosquillas por la espalda, que en el cuello... a veces me dice que en los pies... bueno así... las cosquillas le encantan, entonces siempre le hago cosquillas y todo... o le digo que me lo como a picos y se queda..."*

La madre de Daniel considera que la comunicación que establece con su hijo es clara, le habla "normal" refiriéndose a contarle con claridad las cosas que pasan a su alrededor, no solamente a pronunciarle bien, *"yo le hablo normal, normal... por ejemplo el otro día me salió 'mami... ¿que es...?'... él está jugando y está el noticiero de televisión prendido... 'mami... ¿qué es el alcoholismo?'... él ya le hace y yo le explicaba..."*

Adriana utiliza una comunicación lingüística discursiva, por medio de la cual le explica al niño las preguntas que le surgen por exploración de su entorno, lo cual le permite al niño analizar esa información y tener un dominio de ella para su diario vivir, *"'mami y ¿qué es el alcoholismo?'... entonces... le explicaba 'que las personas que toman y no se que'... 'O sea, que tu eres... porque yo te vi el otro día tomarte una cerveza'... y yo 'ayyy, no Dani...' y ahí como que... 'y ¿que es la drogadicción mami?'... entonces le explicaba... por ejemplo por las noches él reza... por las noches siempre lo pongo a rezar... él ya se sabe sus oraciones... entonces es 'diosito... protégeme de las malas cosas... del alcoholismo, de los cigarrillos y de no se que'... tiene cuatro años y eso le pide un montón de cosas a dios..."*. Esto le ha permitido a Daniel establecer diálogos con su madre, analizando y asumiendo un punto de vista a partir de su cotidianidad.

Son aprovechados algunos momentos de encuentro para establecer comunicación entre madre e hijo, lo cual le ha dado un formato a sus interacciones, abiertas y bidireccionales a pesar de que el tiempo es corto, *"no, siempre ha estado ahí con nosotros y yo creo que son los momentos en que uno comparte con ellos... porque, uno acá en la oficina de lunes a viernes... sábado y domingo son los días que uno tiene como... entonces, compartimos y hablamos...", "entonces le cuenta a uno, uno cuenta y habla... es como el momento de compartir..."*

Por medio del lenguaje que maneja la madre con Daniel, el niño no solamente aprende nuevas cosas sino que también le brinda seguridad y confianza en sí mismo, *"'mami... y ¿verdad que ahí me van a pegar los grandes?'... no se quién le habrá dicho eso... yo le dije 'no... Dani... ¿quién te dijo?'... y le dió risa y dijo 'eso es mentiras... ¿cierto?'... le dije 'sí'... dijo 'ahhh...y ahí ¿también voy a poder*

jugar?’... y yo ‘si, claro... vas a poder jugar’... ‘ahhh bueno’”, “ya tienes que aprender a montar sin rueditas’... ‘ahhh... pero... y ¿será que sin rueditas puedo hacerlo?’... ‘claro, cuando aprendas a montar bien vas a poder saltar hartito’...”

Adriana en las actividades cotidianas, justifica y explica con detalle las situaciones que ocurren para que el niño las comprenda y las asuma brindándole un modelo de comunicación discursiva (no silábica).

Ha sido a partir de estas interacciones en donde Daniel ha integrado a su lenguaje la pregunta como medio para encontrar la explicación a las acciones que su madre ha establecido como normas, *“pero... ‘a bañárselas’... ‘y ¿qué pasa si como con las manos así?’... ‘no ve que tienen bacterias’... ‘mami... ¿y que pasa?, se me llenan en el estómago’... y yo ‘si señor, son gusanitos que se...’, además es terco y le contesta a uno... ‘y ¿por qué?... ¿que pasa?’... pregunte y pregunte y pregunte... ya sabe que se le llenan... que le da dolor de estómago, que no se qué... se puede enfermar del estómago... igual con los dientes...”*

Daniel, además de expresarse claramente, no solamente utiliza el lenguaje para responder, o repetir, lo emplea para encontrar la razón de ser de las cosas, para encontrar explicaciones, lo utiliza para analizar y producir su propio discurso, *“mami... ¿qué es la drogadicción?’... uno le va diciendo y a él se le queda porque... como te digo, por la noche que reza él me dice... le dice ‘diosito protégame del alcohol’... dice ‘y apártame de los cigarrillos’... él ya va sabiendo como qué es bueno y qué es malo... eso he tratado, y el papá igual...”*

Las formas de comunicación que han utilizado sus padres le han permitido a Daniel reconocerse como alguien importante, ya que su madre cuenta que el niño reclama ser escuchado cuando los grandes, como dice él, no lo escuchan, cuestionándolos por lo que hacen *“Daniel ya... no más televisión’... ‘¿y por qué?... es que yo soy pequeño y por qué no me dejas ver mis muñecos’... entonces yo ‘Daniel, vamos a ver... vamos a cambiar, vamos a poner otro programa’... ‘pero... ¿por qué?... yo quiero ver muñecos y a mi no me gusta lo otro... ustedes los grandes solo quieren ver lo que ustedes quieren’... pelea por lo que él es pequeño y nosotros somos grandes y queremos lo de los grandes... entonces, le digo ‘Daniel, usted ya ha visto mucho tiempo televisión, entonces los papás también quieren ver’... y coge y voltea la cara y se va por allá y se pone a llorar... se pone a llorar por allá ‘iiiiihhhhh’, llora...”*

El niño participa en todos los eventos de su vida, toma sus propias decisiones de acuerdo a sus gustos. En algunas ocasiones pide el consejo de su mamá claro está, sin dejar de lado lo que piensa o quiere, *“mami... ¿yo puedo hacer eso?’... ‘no creo Dani, no creo’... va con su bicicleta con las dos rueditas atrás... entonces, ve un andencito ‘mami... ¿puedo saltar acá?’... y yo ‘listo, salte Daniel’... y pum... salta...”*

Otra de las interacciones comunicativas que la madre propicia en las rutinas diarias es la lectura. Una de las formas de interactuar con su hijo es leyendo cuentos, lo cual hace en las noches como rutina para dormir "y a veces le leo cuentos, porque le gustan, entonces tenemos ahí un cuento que ya él se lo sabe... pero, le encanta el cuento de Peter Pan... se lo leo y... bueno... y ya... le apago el televisor y me acuesto con él...".

La madre justifica y explica con detalle las situaciones que ocurren para que el niño las comprenda y las asuma brindándole un modelo de comunicación discursiva, la madre no es silábica (sí o no) argumenta y justifica sus respuestas haciendo que el niño comprenda y pueda tener elementos para estar en contra o a favor, "ahhh... le digo 'Dani, pero, es que uno no todas las veces gana... quién dijo que todas las veces ganabas tu... porque mira... yo estoy sacando es lo que es la suerte... mira... salió fue mi ficha'... le decía yo... 'entonces ahora repartes tu para que veas'... porque él me decía que yo le hacía trampa... y no se le hacía trampa... porque una vez se le dijo 'no, Daniel... está haciéndome trampa'... porque él si cogía y miraba y la devolvía... y yo 'ahhh no... Daniel, me está haciendo trampa'... entonces me decía 'es que tu me haces trampa'... y yo 'no, no señor'... 'repartes tu, y verás... pero, sin mirar las fichas'...".

La madre reconoce las habilidades comunicativas que tiene su hijo "porque eso sí no se queda callado... va por allá y pelea, y no se que dice, pero, termina haciéndolo", "pregunto a la profesora y me dice 'no, acá él es super bien y con todo el mundo habla y todo'... si habla bien y se expresa y todo el cuento... pero, frente a uno es como tímido como que... no se porque será así... yo le preguntaba el otro día a la profesora y me decía 'no se... porque acá el super bien... habla y todo'...".

Formas de ayuda social para la promoción del desarrollo del lenguaje

Adriana ha apoyado el desarrollo del lenguaje de su hijo hablándole claro, desde cuando estaba pequeño lo hace, "y yo siempre le digo las cosas por el nombre... siempre le he dicho, entonces él habla así... y nunca le hable 'ayyy, nanana'... nunca le hable... entonces Daniel habló clarito... siempre ha hablado claro... en el jardín me decía la profesora que... él era el niño que hablaba más claro...", "...así consentido no, no me gusta... había niños que hablaban y casi no se les entendía entonces decía... entonces Daniel un día me llegó hablando así... yo 'Dani ... ¿qué pasó?... ¿qué pasó?... no le entiendo lo que me está hablando Dani'... 'es que así habla no se quién' y yo 'no... tu no hablas así, tu ya eres un niño grande y hablas bien'".

El uso de la pregunta por parte de Adriana como de Daniel ha permitido que su comunicación se complejice, y por consiguiente que el lenguaje se desarrolle de manera mas amplia. Daniel utiliza la pregunta, está en la edad de los por qué,

quiere saber acerca de todo lo que sucede a su alrededor. La madre ha motivado a que sea así ya que es evidente que mantiene conversaciones con el niño que le han permitido establecer esa relación, *"ahora ya él me mira y se mira él y me dice el otro día 'mami... y tu... y tu, tu no tienes pene'... ¿sí?... yo le dije 'no, yo no tengo pene'... 'ahhh... entonces a ti... ¿por donde te sale el chichí?'... "*

La pregunta entonces, media todas las interacciones comunicativas, ampliando el espectro de información a partir de las preguntas que le surgen, y de esta información que extrae Daniel, va configurando su propio discurso, lo integra a sus conversaciones, sus oraciones, en sus creencias... *"mami y ¿que es el alcoholismo?... entonces... le explicaba 'que las personas que toman y no se que'... 'o sea, que tu eres... porque yo te vi el otro día tomarte una cerveza'... y yo 'ayyy, no Dani..' y ahí como que... 'y ¿que es la drogadicción mami?'... entonces le explicaba... por ejemplo por las noches él reza... por las noches siempre lo pongo a rezar... él ya se sabe sus oraciones... entonces es 'diosito... protégeme de las malas cosas... del alcoholismo, de los cigarrillos y de no se que'... tiene cuatro años y eso le pide un montón de cosas a Dios..."*

Adriana ofrece ayuda para que el niño comience a utilizar otros lenguajes como el escrito, guiando su participación sin hacer por él lo que ya es capaz de hacer, ofrece ayuda al niño para que desarrolle su lenguaje oral y expresivo, y también promueve otras formas de comunicación brindando la ayuda necesaria para que él comience a utilizar la lengua escrita. A pesar de que todavía no ha adquirido el código alfabético convencional, ella lo apoya sin hacer por él lo que ya sabe, *"mami... ¿me ayudas a hacer la carta al niño dios?... entonces yo 'listo'... le dije, él ya se sabe las vocales, yo le hago las otras letras... le llevo la manito con las otras letras, lo dejo que escriba las vocales... y... 'mami... ¿qué hago?... ¿cómo escribo todo esto?'..."*

Concepción de desarrollo infantil

La madre de Daniel considera que para alcanzar desarrollos, el niño debe mantener una interacción bidireccional con las personas de su entorno y ser estimulado con actividades culturales, deportivas y lúdicas, que le permitan explorar y lograr avances en su desarrollo, *"antes lo tenía en... en vacaciones lo meto, por ejemplo, a clase de natación, alguna cosa...", "eso si le gusta que uno salga al parque a jugar pelota... pero, prefiero eso... que haga deporte y a veces lo pongo a que se entretenga pintando... le gusta pintar, pero, con témpera...", "al menos que haga deporte o alguna cosa de esas... eso siempre me ha gustado... siempre lo he metido es... lo llevo es a natación, ahí en la liga de natación lo tenía..."*

Para que el niño tenga la capacidad de participar en su proceso de desarrollo y aprendizaje, la madre afirma que siempre le ha brindado espacios donde él sea

quien realice las actividades y tome las decisiones y que las ha respetado a pesar de que no sean las mejores. Le ha permitido al niño explorar y encontrar los límites.

La madre ofrece ayuda de manera que le permite ir avanzando en sus procesos de aprendizaje *"entonces yo le digo 'no... a Daniel yo lo he dejado vestirse... desde pequeñito lo enseñé a que se fuera vistiéndolo solito'... que se fuera aprendiendo a poner las medecitas, la pijamita... y ya él se viste solo... y en el jardín también los enseñaron... porque allá le enseñaban que a ponerse la sudadera, que a quitársela... es que el jardín también era bueno... les enseñaban tantas cosas y uno les refuerza en la casa... entonces ya Daniel se viste solo, se peina... eso sí no se peina bien, pero... yo le digo que está bien... porque, aparte, si él se peina y usted lo va a arreglar 'mami... yo ya me peiné'... me toca dejarlo como él se dejó"*. Adriana reconoce que el niño posee un potencial que debe poner en práctica para mejorarlo y así producir desarrollos.

La mayoría de las veces, Adriana proporciona los andamiajes que va necesitando el niño según sus necesidades *"entra al closet y coge la ropa que él quiere y se la pone... 'mami... ¿esto combina?' y yo 'sí' o 'no'... entonces, le digo yo, por ejemplo, que si es un pantalón caqui tiene que ponerse de ese color... el otro día sacó un jean, una camiseta verde que no le gustaba y tenía por acá algo azul... 'mami, pero, es que mira... si combina'..."*.