

Promoción del desarrollo infantil desde la ética del cuidado en la familia y en los centros de atención

Jhoana Patiño López*
Mauricio Orozco Vallejo**

Recibido: 05/05/2014

Aceptado: 25/05/2014



Resumen

Atendiendo al objetivo de proporcionar una mirada amplia sobre cómo los factores genéticos, neurobiológicos y ambientales interactúan para apoyar las trayectorias del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño/a, desde la gestación hasta la transición a la escuela, este artículo reflexiona sobre la necesidad de redimensionar el desarrollo infantil desde una perspectiva transdisciplinaria que permita incorporar a los procesos de atención nuevas prácticas y sentidos sobre el cuidado. Para tal fin se aborda una definición de desarrollo infantil entendido como proceso, posteriormente se presentan, brevemente, sus distintas dimensiones y se pasa a identificar los actores fundamentales de dicho proceso. En un segundo momento, el escrito muestra algunas estrategias de promoción del desarrollo infantil a partir de la implementación de una ética del cuidado en la familia y en los centros de atención. De tal forma, la pretensión central es facilitar herramientas teórico-prácticas que puedan ser puestas en marcha por los educadores y educadoras de diferentes territorios.

Palabras clave

Desarrollo infantil, ética del cuidado, familia, centro de cuidado.

Promotion of the child development from the ethics of the care of the family and the day care centers

Abstract

Taking into account the objective of giving a wide view on how the genetic, neurobiological, and environmental factors interact to support the trajectories of the socioemotional and cognitive development in the child, since gestation up to the transition to school. This article reflects on the necessity of reshaping child development from a transdisciplinary perspective which would allow to incorporate to the processes of attention new practices and sense on care. Having this purpose in mind, it is approached a definition of child development understood as a process, later and briefly its different dimensions are presented and then the fundamental actors of the already mention process are presented. In a second time, the paper shows some strategies of promotion of child development from the implementation of an ethics of the care in the family and in the day care centers. In this way, the main concern is to provide theoretical/practical tools which can be employed by the teachers in different areas.

Key words

Child development, ethics of care, family, center of day care.

* Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia. E-mail: jpatino@ucm.edu.co

** Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia. E-mail: maorozco@ucm.edu.co

1. ¿Cómo puede abordarse el desarrollo infantil desde una perspectiva transdisciplinaria?

Generar procesos de atención y educación integral desde antes del nacimiento y durante la primera infancia de los niños y las niñas, implica ampliar los marcos conceptuales, pedagógicos y éticos a partir de los cuales planeamos, desarrollamos y evaluamos dichos procesos. En este sentido, es necesario redimensionar el concepto de desarrollo infantil y entenderlo como un proceso dinámico de crecimiento y cambio que implica la expansión y organización en complejidad creciente de las diferentes dimensiones y relaciones que constituyen al niño y la niña en su cuerpo neurobiológico, como en su subjetividad e identidad. Esto significa asumir el desarrollo infantil como la base primordial de un proceso de desarrollo humano integral, no como una etapa de maduración biológica y cognitiva.

Dentro de las miradas tradicionales para comprender el proceso de desarrollo humano de los niños y las niñas se reconocen al menos dos tendencias: la propuesta evolutiva que, desde la psicología, centra la atención en los aspectos filogenéticos y de maduración biológica y, la perspectiva de las necesidades agenciada desde la economía.

Desde la propuesta evolutiva se considera que el ser humano, para alcanzar su mayor grado de madurez y capacidad, debe pasar por etapas o estadios que le van dotando de habilidades, cada vez más especializadas y complejas para su desempeño. Esta mirada está centrada en los aspectos filogenéticos y de maduración biológica del ser humano y enfoca su análisis en los procesos de desarrollo de distintas dimensiones de la vida humana para alcanzar un alto grado de madurez.

Esta perspectiva es sostenida, principalmente, por psicólogos evolutivos y del desarrollo, al igual que por algunos psicoanalistas que han descrito las distintas fases o etapas por las que van pasando las personas en este proceso; generado «normas» o parámetros desde los cuales es posible prescribir el grado o nivel de desarrollo alcanzado en distintos momentos de la vida del individuo. En esta perspectiva, se ubican autores como Freud (2006), con su teoría del desarrollo psicosexual de la personalidad, en la que describe la evolución de la sexualidad de las personas a través de las etapas oral, anal, fálica, latente y genital. Piaget (1987), con su teoría del desarrollo cognitivo, en la que identifica las etapas pre-operacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales; o Kohlberg (1992), con su teoría del desarrollo moral, en la que propone tres grandes estadios: el nivel pre-conventional, el nivel de la moral convencional, y el nivel de la moral post-conventional. En esta perspectiva el desarrollo infantil es simplemente una etapa más de dicho proceso.

Una segunda tendencia se refiere al abordaje del desarrollo humano a partir de la satisfacción de necesidades universales. Este segundo enfoque está asociado a la economía, a través de indicadores de calidad de vida. La perspectiva del desarrollo humano parte de los esfuerzos por ofrecer una alternativa positiva a las necesidades humanas en los diversos frentes desde los cuales pueden ser comprendidas, y muy especialmente, desde la óptica del desarrollo social y económico, en términos de los efectos de las políticas de los estados y los Organismos Financieros Internacionales. Se han propuesto tres enfoques distintos de esta perspectiva: el primero ligado al logro de metas desde indicadores referidos a la satisfacción de necesidades básicas desde las cuales se mide el estado de «bienestar de las poblaciones»; el segundo enfoque analiza el desarrollo humano, considerando la incidencia de las políticas sociales y de la cultura, en la satisfacción de las necesidades humanas;

y el tercer enfoque, propuesto por Max Neef (Max–Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1995), y conocido como el desarrollo a escala humana, amplía el espectro de necesidades, incluyendo el ámbito de lo axiológico y sus respectivos satisfactores, logrando proponer una manera diferente de comprender el desarrollo centrado en la calidad de vida de las personas. Desde esta perspectiva el desarrollo infantil se refiere a la adecuada satisfacción de las necesidades que tienen los niños y las niñas.

Estas dos miradas tradicionales del desarrollo humano, aunque resultan de gran utilidad para dar cuenta de los procesos de atención y estimulación integral de los niños y las niñas durante la primera infancia, en tanto aportan las condiciones mínimas de viabilidad de la existencia humana desde los determinantes biológicos y sociales, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de estos procesos, sobre todo porque desconocen la complejidad de los mismo y la capacidad de creación de los niños y las niñas, relegándoles a un papel de objetos pasivos.

Por lo anterior es urgente generar procesos de reflexión y resignificación que ayuden a entender que el desarrollo infantil no es únicamente una etapa por superar o un problema de satisfacción correcta de necesidades, sino que se trata de un proceso de desarrollo humano histórico, contextualizado, intersubjetivo, multidimensional y permanente a través del cual los niños y las niñas participan en la construcción de sus identidades y subjetividades. De esta manera se hace necesario ampliar la concepción de desarrollo infantil hacia un proceso base fundamental de desarrollo humano. Para ello es importante considerar aportes de diferentes disciplinas.

Desde *la neurociencia*, Mustard (2007) nos ayuda a comprender que el cerebro constituye la base para las emociones, el comportamiento, y el aprendizaje, pero para entender estas relaciones, es necesario integrar el conocimiento sobre cómo las neuronas se desarrollan e interactúan entre sí y sobre cómo la experiencia (el ambiente social) consigue «meterse bajo la piel», en todos los períodos de la vida. El desarrollo del cerebro se encuentra fuertemente influenciado por la experiencia en el útero y en los años tempranos del desarrollo. Algunas de las vías sensoriales como la visión, la audición y el tacto, tienen un período crítico para su desarrollo normal en la vida temprana. El desarrollo de la vía SPA¹ está fuertemente influenciado por la experiencia durante los primeros años de desarrollo (incluso en el período dentro del útero). Algunas regiones del cerebro, como el hipocampo y la memoria, así como el sistema olfativo, permanecen con su capacidad plástica a lo largo de la vida. La diferenciación de función neuronal y la formación de sinapsis son dependientes de la experiencia, que influye en qué genes se activarán y cómo ellos funcionarán. Por tanto, parece razonable concluir que el desarrollo del cerebro basado en la experiencia en los primeros años puede establecer trayectorias para la salud (física y mental), el aprendizaje y el comportamiento a lo largo del curso de la vida.

Desde *la psicología crítica*, Gergen (2006), con su teoría del construccionismo social nos ayuda a entender el papel del lenguaje en la construcción social de la realidad y del sujeto. Desde *la sociología*, Berger y Luckman (1983) con su teoría sobre la construcción social de la realidad, nos ayudan a comprender cómo los seres humanos nos autoproducimos socialmente, al mismo tiempo que creamos y resignificamos permanentemente y desde

¹ Es un acrónimo que se emplea para referirse a una vía que involucra al hipotálamo, la pituitaria, la glándula suprarrenal y el sistema nervioso autónomo: los sistemas simpático y vago (Mustard, 2007). [Nota del editor]

el lenguaje los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales vamos configurando nuestras maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad), y nuestras maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización.

Desde el *psicoanálisis crítico*, Lorenzer (1985) nos muestra como el desarrollo humano de los niños y niñas debe ser comprendido como un proceso de la intersubjetividad y relación pulsional, es decir, como procesos que son siempre conflictivos porque se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que sólo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro.

A partir de los aportes de la *filosofía política* de Héller (1991), sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, podemos comprender que los procesos de constitución de lo humano y lo social, se dan en el marco de la vida cotidiana, tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecen los seres humanos para ello (mundo social), y en los marcos simbólicos desde los cuales las personas representan su realidad y se hacen comunicables ante los otros (mundo simbólico).

Finalmente, desde la economía, los trabajos de Sen (2000) —con su teoría de la agencia— apuntan al desarrollo humano como expansión de las libertades a través del fortalecimiento de las capacidades, el reconocimiento normativo a nivel social y político de las titularidades de los sujetos y la creación de las oportunidades para su despliegue.

Esta mirada transdisciplinaria permite la comprensión holística del desarrollo humano que, aunque reconoce los aportes de la visión madurativa y la perspectiva de las necesidades, en la construcción de condiciones de viabilidad de la vida humana, trasciende dichas miradas para incluir en la comprensión de su sentido constitutivo y reconfigurativo elementos sociales e individuales, contextuales e históricos, esferas micro y macro, ámbitos públicos y privados, procesos biológicos y psicológicos, condiciones económicas y políticas, patrones culturales y construcciones simbólicas. Alvarado, H. Ospina, Quintero, Luna, M. T. Ospina y Patiño (2012) entienden el desarrollo humano como el proceso activo de constitución del sujeto en su dimensión social e individual, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción, cuyo fin es que el sujeto alcance la conciencia de sí y de su mundo para tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social.

Así, el desarrollo infantil como base del desarrollo humano está caracterizado por su dinamismo y complejidad, es decir por su indeterminación, pues si bien existe una influencia biológica de orden genético que predispone ciertos cambios en el desarrollo, el proceso de interacción que ocurre entre el niño y los demás agentes y ambientes sociales, es fundamental para su constitución como sujeto y también para su desarrollo multidimensional. Este proceso también tiene la característica de ser continuo y flexible, no lineal, porque si bien la tendencia es hacia el avance, no puede considerarse que éste se da en forma natural e igual en todos los sujetos, en el proceso ocurren movimientos diferentes según las relaciones que se establecen en él. Es un proceso integral, lo que indica que a lo largo del proceso, el niño y la niña, desarrollan múltiples capacidades que incluyen las dimensiones físicas, fisiológicas, afectivas, comunicativas, cognitivas, corporales, creativas, políticas, éticas. Es, además, un proceso singular cuyo ritmo de expansión tiene que ver; por un lado, con las capacidades y características individuales y; por otro, con las condiciones físicas y simbólicas ofrecidas por los contextos familiar, escolar, comunitario y social en el cual interactúa el niño y la

niña. De tal forma que el proceso de desarrollo infantil es un proceso intersubjetivo y participativo en el cual el niño y la niña son agentes, no objetos pasivos.

Esta mirada transdisciplinaria nos obliga a reconocer que los indicadores que se han establecido como medidores universales del desarrollo infantil deben ser considerados de forma parcial, es decir, como ayudas técnicas para tener marcos de referencia de hacia dónde se deben direccionar la atención, la educación y la estimulación. Pero, estos indicadores no pueden convertirse en el objetivo de los procesos de atención, no pueden reemplazar al niño y la niña en su complejidad e indeterminación. Han de tenerse en cuenta; sin embargo, no pueden limitar las capacidades y características propias de cada sujeto. Esto obliga a diseñar e implementar estrategias múltiples, dinámicas y continuas que respondan a las particularidades del contexto y del niño y de la niña, que sean capaces de identificar y potenciar el ritmo y multidimensión de desarrollo de cada sujeto.

El diseño de estrategias de atención, educación y estimulación del desarrollo infantil requiere reconsiderar el tipo de relaciones que establecen los adultos (padres, madres, cuidadores, médicos, docentes, etc.) con los niños y las niñas. Dichas relaciones deben partir del reconocimiento de la plasticidad cerebral, de la capacidad expansiva a nivel cognitivo, de la particularidad subjetiva y emocional y de la indeterminación del contexto en el que viven los niños, las niñas y sus familias. Esto significa que las relaciones de atención y estimulación integrales deben ser entendidas como procesos de interacción y construcción conjunta en los que intervienen factores internos y externos, relacionales y contextuales, biológicos y psicológicos, colectivos e individuales.

Desde este punto de vista los procesos de atención, estimulación y educación integral de los niños y las niñas requieren, al menos, de dos condiciones fundamentales: la primera se refiere a la formación integral y permanente de los actores que intervienen en dicho proceso. La segunda se refiere a la evaluación y resignificación constante de los procesos de atención a partir del establecimiento de indicadores propios y locales que den cuenta de la especificidad de los desarrollos en cada contexto y cultura.

2. Algunas dimensiones del desarrollo infantil desde una mirada transdisciplinaria

Esta reflexión no pretende imponer una mirada sobre las dimensiones del desarrollo infantil, sino promover la posibilidad de identificar y potenciar las múltiples dimensiones que intervienen en los procesos de desarrollo de cada niño y niña, teniendo en cuenta las particularidades históricas, contextuales, económicas y sociales del entorno y la familia. En este sentido, se mencionan algunas de las dimensiones que para el contexto latinoamericano pueden significar apertura y construcción de otros sentidos y prácticas de atención, estimulación y educación temprana.

Neurobiológica: se ancla en el reconocimiento de que el comportamiento de los niños y las niñas es obviamente, en parte, una manifestación del desarrollo del cerebro a edades tempranas. Los comportamientos pueden variar desde un comportamiento antisocial, hasta problemas de salud mentales como la depresión y la esquizofrenia. Según Mustard (2007), una niñez temprana adversa afecta las vías neurobiológicas que influyen en el comportamiento, por lo cual afirma que el descuido en la niñez a edades tempranas puede llevar a un desarrollo pobre y a problemas del comportamiento significativos. Este autor ha mostrado, el efecto de las consecuencias del maltrato y del estrés durante la niñez a edades tempranas, en las estructuras del cerebro. Los cambios estructurales mayores incluyen la reducción en el tamaño del cuerpo calloso y un pobre desarrollo del hipocampo y de la

amígdala. Estos cambios estructurales fueron asociados con los cambios en los niveles de las hormonas del estrés y los neurotransmisores: norepinefrina y dopamina.

El maltrato y el estrés en la niñez a edades tempranas, puede llevar a una variedad de desórdenes incluyendo la depresión, la ansiedad, los pensamientos suicidas, la agresión, la impulsividad, la hiperactividad, la tendencia delictiva, o el abuso de sustancias tóxicas. De este modo, se infiere que:

Las condiciones en el útero, particularmente respecto al peso y talla del recién nacido afectan los riesgos de padecer enfermedades de la coronaria y de tensión arterial alta en la vida adulta. Las circunstancias en la vida a edades tempranas influyen sobre los riesgos de padecer problemas de salud mental en la vida adulta. Ahora se comprenden mejor las vías biológicas que explican la relación entre el pobre desarrollo del niño a edades tempranas y la depresión, particularmente la vía límbica y el eje SPA.

(Alvarado, 2011: 13)²

La estimulación de esta dimensión debe darse desde la gestación a través del acceso a los medios de salud, alimentación, vivienda, recreación, cultura y afecto necesarios para que desde el vientre de la madre el niño y la niña cuenten con los elementos externos e internos requeridos para la formación de conexiones neuronales sanas.

Afectiva: esta dimensión se refiere al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de relaciones, vínculos y sentidos. Por ello se ancla en la comprensión y vivencia del cuerpo como límite de la materialidad del ser humano y como definición inicial de quiénes y cómo son los niños y las niñas en el mundo físico, social y simbólico. Esta dimensión alude a la capacidad del niño y la niña para desarrollar conciencia del cuerpo y de sus afectos. De modo tal que potenciar esta dimensión es apuntar a la formación de niños y niñas capaces de establecer relaciones consigo mismos y con los otros basadas en el afecto y la equidad como principios de la vida en común, es decir, niños y niñas capaces de respeto por el otro y lo otro, sujetos que reconocen desde su biografía y su condición histórica los acontecimientos que dan cuenta de quiénes son, de dónde vienen y qué historia van construyendo en la intersubjetividad. La conciencia del otro como igual les permite a los niños y las niñas y a sus agentes socializadores desarrollar el potencial de ser con los otros, es decir, la configuración de colectivos sociales para actuar creativamente sobre las realidades humanas y sociales que viven.

Comunicativa: la dimensión comunicativa se refiere al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de comunicación, es decir, como sujetos de lenguaje generativo. Esto significa entender la comunicación como un proceso inherente al desarrollo humano, en el cual se trascienden las transmisiones verticales de mensajes entre emisores y receptores pasivos. Lo anterior implica la necesaria tarea de resignificar el papel del lenguaje en la construcción social de la realidad y del sujeto. Echeverría (1994) resalta la importancia del lenguaje para construir realidades, se aleja de la visión del lenguaje como un medio transparente para transmitir y describir la información, y lo asume más bien como un proceso generativo de condiciones de vida, subjetividad y relación.

La estimulación de esta dimensión desde edades antes del nacimiento y durante los primeros años de vida permite que, en sus actos comunicativos, los niños y las niñas reconoz-

² En este caso, la numeración es nuestra. [Nota del editor].

can a los otros como interlocutores válidos, para que hagan uso consciente del lenguaje y logren dotarlo de sentidos propios en los cuales reconozcan la intersubjetividad como principio constitutivo de lo humano y lo social, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común. De acuerdo con Arendt (1997) —en sus planteamientos de introducción a la política— es, precisamente, en la ausencia de poder que la violencia domina absolutamente, y esto ocurre desde las primeras interacciones de la vida humana, cuando emerge el lenguaje como mediación simbólica.

Estética-creativa: la dimensión estética parte del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos con potencial creador. La estimulación de esta dimensión fomenta la capacidad de generar múltiples lecturas y significados ante las diferentes situaciones que cotidianamente viven los niños y niñas en sus familias, escuelas y comunidades. Este potencial busca la formación con apertura de pensamiento, para la identificación de los problemas y de las posibles soluciones desde el reconocimiento y vivencia legítima del conflicto entre subjetividades e identidades, en el que indefectiblemente median relaciones de poder, y para ello se busca formarlos en la capacidad de sensibilidades y argumentaciones que no sólo pasan por la razón, sino que también están atravesadas por las emociones, los sentimientos y las necesidades.

Ética-política: como bien lo afirma Arendt (1995), la dimensión política es algo inherente al ser humano desde su nacimiento, es decir, parte del reconocimiento de la condición de ciudadanía plena de los niños. En tal sentido, la política es un ejercicio innegociable, que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, y que está dirigido a la configuración de relaciones y prácticas que garanticen el bien colectivo de los grupos y las sociedades. Se refiere a una forma de ser, vivir, relacionarse y entender el mundo, con la conciencia de la necesidad de participar con otros en la creación de mejores condiciones para todos. Esta creación se realiza a través de discursos y acciones colectivas que transformen los sistemas de valor y las prácticas sociales, que afectan el bienestar individual y colectivo, afectando las maneras en que las personas se relacionan entre sí, y cuestionando y transformando los ejercicios de poder que se dan en éstas.

De acuerdo a lo expresado, la construcción de otredad involucra procesos cognitivos (esquemas de descentramiento), procesos de orden ético-moral (respeto, dignidad, justicia) y en el orden de los sentimientos morales (culpa/reparación, indignación/solidaridad con la víctima, y resentimiento/perdón) según lo planteado por Strawson (1995). En este sentido, construir otredad, significa reconocer y dar legitimidad al rostro y a la voz del otro. Es así como, esta perspectiva asume la política como la creación humana del mundo que se comparte con los otros y lo otro, es decir, como la posibilidad que tiene el ser humano de transformar-se y transformar el rumbo de la historia colectiva, mediante la construcción de marcos de sentido y actuación comunes capaces de integrar y potenciar la pluralidad sin suprimirla. Es así como la formación de agentes capacitados para acompañar éticamente el proceso de desarrollo infantil temprano es necesariamente un proceso para la actuación política en la construcción de nuevas y mejores posibilidades de vida y desarrollo, que inicia con el autoreconocimiento y posicionamiento del sujeto y la desprivatización de los derechos.

3. Agentes del desarrollo infantil

En los procesos de atención, estimulación y educación temprana, participan muy diversos actores sociales: sectores de la organización social; el Estado y la sociedad civil; los agentes socializadores institucionales y los agentes socializadores naturales; los académicos, los grupos sociales comunitarios, etc. Por ello, es fundamental generar procesos de articulación entre esos actores que garanticen adecuadas prácticas de atención, cuidado y estimulación según las particularidades de los niños y las niñas y sus contextos de desarrollo.

En primera instancia están los diseñadores de política y quienes toman decisiones sobre destinación de presupuesto en el Estado y en las entidades internacionales y nacionales que financian la puesta en marcha de la política social. En este nivel se define el direccionamiento de los procesos de Atención a la Niñez y se decide sobre la asignación de los recursos en las diferentes líneas de acción propuestas. Estos actores sociales necesitan conocer muy bien los contextos locales y las distintas alternativas que hagan eficiente, efectivo y significativo el uso de los recursos, hacia metas de Desarrollo Humano y Social Sostenible. Requieren, además, de información permanente que les permita lograr mediciones del impacto de la política, pero fundamentalmente precisan estar en contacto con las realidades cotidianas de los sujetos, por ello es fundamental que los procesos de formación de estos actores tengan el componente de reconocimiento de contexto, mediante los resultados de investigaciones y sistematizaciones en el tema. No basta sólo con el conocimiento de la política pública que regula la atención.

En segundo término están los diseñadores de macroprogramas nacionales, de microprogramas locales o institucionales y de proyectos específicos quienes operacionalizan la política y canalizan los recursos en el marco de líneas de acción aprobadas. Estos actores necesitan conocer a fondo las políticas de Atención a la Niñez; tener una visión clara y crítica de las especificidades de los contextos en los cuales se operacionaliza la política; desarrollar una mente prospectiva que les permita agenciar la política hacia el logro de metas y manejar elementos claves de planeación y evaluación de programas y proyectos.

En tercera instancia están los administradores y ejecutores de programas y proyectos, para quienes el conocimiento profesional que está a la base en las distintas estrategias de intervención resulta fundamental. Lo anterior requiere, al mismo tiempo, de conocer a fondo los procesos de monitoreo, control y evaluación y el desarrollo de habilidades gerenciales; manejar los procesos de ejecución presupuestal y gestionar recursos y procesos de cooperación intersectorial e interinstitucional. Necesitan un diagnóstico cualificado sobre los procesos de desarrollo humano de los niños y las niñas en los contextos particulares y desarrollar una mirada amplia sobre sus culturas.

En cuarto término, están los agentes o promotores comunitarios que se refieren a aquellos actores sociales que en las comunidades pueden tener un contacto directo o con los niños y niñas o con sus agentes socializadores primarios naturales en contextos especialmente vulnerables, a través de su rol de formadores en dichos proyectos específicos. Estos actores sociales necesitan desarrollar una visión clara y crítica de su contexto local, de su cultura e historia, un conocimiento cualificado sobre las diferentes dimensiones del desarrollo humano de los niños y niñas. Así mismo se requiere que estén en capacidad de interactuar con las familias y demás actores comunitarios que participan en el proceso de atención y formación. Para ello es muy importante que cuenten con un bagaje amplio de conceptos y metodologías sobre desarrollo social y comunitario, participación, educación popular,

familiar y comunitaria, procesos familiares como la socialización, las formas de comunicación y relaciones familiares, las tipologías familiares y las formas de organización en la familia, que les permitan dinamizar la participación de dichos agentes en el análisis y transformación de las prácticas, discursos, valores y sentidos que inhiben la atención oportuna y equitativa de los niños y niñas.

En quinta y última instancia están los agentes socializadores cotidianos (padres, hermanos mayores, abuelos, vecinos etc.), quienes son, finalmente, los que tienen que enfrentar los procesos de Atención a la Niñez en sus contextos cotidianos. Estos actores deben agenciar un conocimiento que les permita fortalecer sus saberes y prácticas; por ello, es fundamental que los agentes educativos o comunitarios que trabajan con ellos estén capacitados para ayudar a identificar tanto los aspectos potenciales como los aspectos inhibitorios que hay en sus contenidos simbólicos. No se trata de cambiar a las familias y desconocer lo que ellas construyen como pautas de crianza, sino ayudarles a ampliar el horizonte de sentido desde el cual configuran las relaciones al interior del grupo.

4. Algunas estrategias de promoción del desarrollo infantil a partir de la ética de cuidado en la familia

Tradicionalmente, el cuidado ha sido considerado como una actividad naturalmente «femenina». Dicha feminización del cuidado está sustentada en la división sexual del trabajo y en la instauración de prácticas y sentidos de socialización tendientes a la producción de un único tipo de mujer y un único tipo de hombre. Según Cortés y Parra (2009), la sociedad occidental y globalizada ha llevado a que la socialización de género se dé a partir de estereotipos establecidos por una cultura patriarcal acerca de ser mujer y ser hombre, manteniendo así unas relaciones de subordinación, que participan de la construcción social del ser hombre o ser mujer y que responden a momentos históricos determinados. Estas autoras llaman la atención frente a cómo la socialización, a partir de la cultura patriarcal, conlleva a que exista deseabilidad frente a las actitudes y comportamientos que han sido asociados a lo masculino, desconociendo el sentir y accionar de las mujeres, o valorándolos como inferiores a los del hombre.

La responsabilidad se entiende como cuidado y atención y, lo moral se concibe como tal responsabilidad, que parte de la no violencia y de no dañar a nadie (Santacruz, 2006). De acuerdo con Cortés y Parra (2009), los distintos agentes de socialización política generan claves diferenciadas para hombres y mujeres. La familia, por su carácter privado, se convierte en un ámbito de socialización política más determinante para las mujeres que para los hombres, mientras que los demás agentes de socialización estudiados tradicionalmente en la literatura sobre socialización política (escuela, grupos de pares, medios de comunicación) ejercen su influencia sobre todo en la transmisión de los roles tradicionales de género.

Igualmente, Cortés y Parra (2005, en Cortés y Parra, 2009) mencionan que la ética del cuidado marca la participación de la mujer en el ámbito social, la cual apunta a satisfacer las necesidades de las personas, teniendo en cuenta el contexto, la sociedad y la vida cotidiana o privada, lo cual es complementario a la ética de la justicia mantenida por los seres humanos, en la construcción de una sociedad igualitaria y equitativa. En este sentido, se hace necesario ampliar la concepción ética del cuidado como responsabilidad social compartida hacia los demás sujetos que hacen parte de los procesos de atención y cuidado de los niños y niñas durante los primeros años de vida.

Esto implica asumir una actitud democrática y participativa en el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado. Es decir, asumir el reto de desnaturalizar el cuidado como función femenina y reconstruir su sentido a partir del reconocimiento del cuidado como una acción política que nos compromete con el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones. Desplazar la comprensión del cuidado de la mujer hacia otros actores permite la incorporación de múltiples perspectivas y voces en los procesos de socialización. La diversificación de sentidos y prácticas en los procesos de cuidado, estimulación y educación temprana, estimula también el reconocimiento de la familia como un grupo social heterogéneo en directa relación con el contexto y otros agentes sociales.

Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) plantean la ampliación del círculo ético como una posibilidad de asumir el cuidado de los niños y niñas en términos políticos, es decir, en términos comunitarios. Con la ampliación del círculo ético, estos autores hacen referencia a una ética del cuidado que trasciende los espacios de la vida privada y cotidiana de las personas y sus relaciones más cercanas, asumiendo la responsabilidad y el cuidado frente a la sociedad en general, especialmente frente a las personas que se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad, desprotección, exclusión y pobreza. Este concepto implica ampliar el círculo de personas cuyas vidas importan y por quienes se está dispuesto a jugarse la existencia. Los lazos afectivos trascienden, en este sentido, el contacto con las personas cercanas, importando el otro a partir de su humanidad. Más allá de una lucha comunitaria, implica un pensamiento de país y de mundo asumiendo responsabilidad y cuidado, tanto por las generaciones presentes como por las futuras.

La ampliación del círculo ético parte del cuidado de sí y avanza hacia el cuidado de los otros. La ética del cuidado implica la responsabilidad en las relaciones sociales, en la medida que se comprende el cuidado como una manera de solucionar los conflictos en una relación permanente con los otros y la persona misma.

Desde este punto de vista los procesos de atención, estimulación y educación de niños y niñas durante sus primeros años de vida deben estar sustentados en la resignificación familiar, escolar y comunitaria del cuidado. Esto implica generar procesos y estrategias educativas que permitan a las familias, cuidadores y demás agentes reflexionar sobre los sentidos y prácticas de atención y relación con los niños y niñas, que se han ido naturalizando en los procesos de socialización. Esta resignificación debe darse desde los procesos y prácticas cotidianas a partir de la identificación de otras opciones y los beneficios que generan en el desarrollo infantil.

Así mismo es importante mencionar que los procesos de atención, estimulación y educación temprana sean agenciados a partir de principios como la equidad y la pluralidad, los cuales ayudan a desprivatizar el cuidado y a entenderlo como una acción humana destinada a proteger la vida y a estimular la creación. En esta línea, se hace fundamental que los diferentes actores que hacen parte de los procesos de atención y estimulación del desarrollo infantil aboguen por la reconstrucción simbólica, afectiva y práctica de aspectos como la lactancia, el cuidado en la enfermedad, las labores domésticas, el juego como parte de los procesos de socialización, la expresión del afecto, entre otras.

En concordancia con lo precedente, a continuación se esbozan algunas de las estrategias que desde los centros de cuidado pueden implementarse para fomentar con las familias procesos de resignificación del cuidado como práctica familiar.

Promoción de la lactancia como práctica de cuidado familiar: generar espacios colectivos de análisis de los sentidos y prácticas de lactancia materna es una posibilidad de estimular la construcción de otras formas de concebir, nombrar y hacer la lactancia. Esta estrategia educativa permite generar diálogos alternativos frente a la democratización del cuidado como práctica ético-política. Por tanto, se facilita la problematización de los procesos de socialización inequitativos que están sustentados en el modelo patriarcal. De igual forma, se estimula el reconocimiento de los vínculos afectivos durante los primeros años de vida. Pensar y promover la lactancia como una práctica de cuidado familiar ayuda a generar procesos de trabajo con la familia centrados en la participación de ésta como elemento fundamental del desarrollo infantil. Que la lactancia deje de ser vista como un proceso de mera alimentación y pase a ser comprendida como un proceso social de relación, sentido, vinculación y cuidado es una posibilidad de fortalecer las prácticas a partir de las cuales las familias participen del desarrollo infantil de los niños y niñas.

Promoción de la alimentación y el deporte como prácticas de cuidado familiar: incorporar la promoción de estilos de vida saludables en las familias es una estrategia educativa que parte del reconocimiento de éstas como agente de cuidado y educación capaz de generar transformaciones en su dinámica y contexto. En tal sentido, generar procesos de trabajo con las familias, encaminados a construir estilos de vida sanos que ayuden a potenciar el desarrollo de sus integrantes, especialmente de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, es una posibilidad de fortalecimiento de las capacidades y conocimientos de las familias para generar prácticas de alimentación y deporte a partir del aprovechamiento de los recursos propios y del entorno que contribuyan al mejoramiento de su calidad de vida individual y colectiva. Para ello es fundamental que los centros de atención, las escuelas y demás instituciones de cuidado abran espacios de reflexión familiar y comunitaria desde los cuales se puedan identificar y comprender los sentidos y hábitos que las familias tienen frente a la alimentación, los que muchas veces están ligados a la alimentación como una actividad rutinaria y funcional.

Estimulación y afecto como prácticas de cuidado familiar: generar procesos y acciones tendientes a que las familias se involucren en los procesos de estimulación temprana es una posibilidad de ayudar a democratizar las relaciones entre los géneros y las generaciones. Así mismo favorecer la estimulación como una práctica de cuidado familiar permite potenciar el establecimiento de relaciones mediadas por el afecto, el juego y el contacto, por el reconocimiento y el diálogo, por la solidaridad y la responsabilidad compartida. En este sentido es fundamental que los centros de atención y cuidado incorporen en sus planes espacios concretos en los cuales se trabaje con las familias en el desarrollo de sus potenciales afectivos, creativos y éticos. De esta forma tendrán más herramientas que les ayuden a estimular a los niños y niñas. Para ello es preciso que se construya con las familias una concepción propia y contextualizada de la estimulación, que les permita apropiarse del concepto y llevarlo a la práctica, no como una imposición del medio social, de las políticas o de los educadores, sino como oportunidad real de ayudar a que los niños y niñas tengan mejores procesos de desarrollo infantil. Esta estrategia educativa debe estar orientada hacia la creación de múltiples opciones de estimulación mediadas por el afecto, a que las familias reconozcan en ellas los recursos necesarios para participar de forma creativa en los procesos de atención y estimulación.

La vida en familia como primera experiencia de vida comunitaria: esta estrategia está orientada hacia la vinculación de la familia en los procesos de socialización política desde

edades tempranas. Se trata de generar acciones educativas encaminadas a crear condiciones de reconocimiento de las familias como un agente socializador fundamental en los procesos de formación ciudadana de los niños y niñas. Dichos procesos, generalmente, se han pensado como una función o competencia de los agentes socializadores como la escuela y los grupos de pares; sin embargo, desde una concepción integral, compleja y transdisciplinar del desarrollo infantil, es necesario resignificar el lugar que se le ha asignado a las familias en la formación de ciudadanos y ciudadanas. Sobre todo porque es la familia el primer ámbito de convivencia y relacionamiento social que conoce el individuo. En este sentido, el potencial político de las familias debe ser fortalecido para que puedan participar de forma activa en los procesos de socialización tendientes a la formación del pensamiento crítico desde edades tempranas. Esto obliga una mirada sobre las familias que desprivatice su sentido y que amplíe las narrativas que sobre ella se han construido. Para esto es necesario incorporar en los procesos de atención, estimulación y educación de los niños y niñas, espacios y estrategias de trabajo con las familias que partan de su reconocimiento como grupos sociales heterogéneos y como sistema relacional indeterminado. A su vez se precisa de técnicas e instrumentos que permitan acercamientos a la realidad familiar capaces de escuchar legítimamente sus conocimientos y experiencias como punto de partida para la construcción de otras formas de vida en familia y en comunidad.

5. Posibles estrategias de promoción del desarrollo infantil desde los centros de cuidado

Participación y género como principios pedagógicos: los centros de cuidado y estimulación deben propender a la generación de procesos integrales que le permitan al niño, la niña y su familia desplegar sus potenciales y libertades. Para ello es fundamental que se planeen, evalúen y actualicen espacios, estrategias e instrumentos pedagógicos centrados en la participación como posibilidad de educar en autonomía y reflexividad. La participación debe ser un principio pedagógico que estimule el auto-reconocimiento como parte de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. Entendemos que: *“La participación es un proceso formativo e informativo que permite a niños, niñas y adolescentes, ser protagonistas de sus cambios y del curso de su vida”* (Sauri, Negrete y Viveros, 2000: 6), es decir, la participación debe ser comprendida como una condición de libertad y como un derecho fundamental a través del cual los niños y niñas pueden emprender procesos de concientización sobre sus condiciones de vida.

En la perspectiva de Alvarado (2011) quien sigue en esto a Hart (1993), la participación ha de ser comprendida como un derecho que, como medio y fin, requiere de procesos progresivos e integrales tendientes a la construcción de la persona y la ciudadanía. En efecto:

[...] la perspectiva participativa implica transitar de una noción de titularidad en la cual la participación queda circunscrita a la dimensión simbólica, hacia un ejercicio de participación real que se concrete en los espacios de la vida cotidiana que permita el posicionamiento del niño como sujeto de derechos y con capacidad de agencia expresada en la posibilidad de expresar sus sentires, saberes, necesidades, puntos de vista y oposiciones y participar en la toma de decisiones frente a los distintos asuntos que los involucran tanto en la familia como en la escuela y demás escenarios y espacios públicos de su comunidad.

(Alvarado, 2011b: 15)

Lo anterior implica reconsiderar las prácticas y sentidos desde las cuales los agentes de socialización y cuidado se relacionan con los niños y niñas, de modo tal que puedan inventar múltiples formas de aproximación a ellos y ellas poniendo en marcha ambientes pedagógicos en los cuales circule el poder y la palabra, donde los niños y niñas efectivamente sean el centro del proceso y puedan hacer parte constitutiva de las decisiones que en él se producen cotidianamente. Para ello es fundamental ayudar a los agentes (adultos) que participan en el proceso a deconstruir las relaciones y modos de comunicación basada en la jerarquía e imposición como forma de enseñanza y patrón de socialización.

En este mismo sentido, los procesos de atención y estimulación deben estar orientados, desde una perspectiva de género con equidad, que abogue por la construcción de identidades y subjetividades más allá del sexo biológico, a través del reconocimiento de las distintas necesidades, potencialidades y aportes que hacen hombres y mujeres en la construcción social de la realidad, mediante la desnaturalización de los roles, funciones, valores, prácticas y sentidos que socialmente se les atribuye. Esto implica la necesaria tarea de problematizar y transformar las formas jerárquicas y violentas mediante las cuales se construyen las relaciones de poder entre hombres y mujeres, entre adultos y niños, tanto en los espacios íntimos y privados, como en los espacios públicos, con el fin de ayudar a la construcción de una contracultura que modifique aquellos patrones de relación basados en un orden patriarcal, que legitiman la superioridad de un sexo sobre el otro y que niegan la existencia de múltiples formas de hacerse y nombrarse como hombre o mujer, y que además contribuye al sostenimiento y reproducción de la violencia social.

Interculturalidad y derechos como principios éticos: resulta fundamental una perspectiva de derechos de la infancia que supere las pretensiones homogenizantes para posibilitar:

[...] una mirada crítica sobre las condiciones particulares de los niños y las niñas en sus contextos, y se torna en concepciones y prácticas pedagógicas que posibiliten el giro de aquellas que se orientan a suplir carencias, a otras que transiten hacia la promoción de las potencialidades aprovechando la diversidad y pluralidad de contextos en los cuales crecen los niños y las niñas.

(N. Pineda, Isaza, Camargo, C. Pineda y Henao, 2009: 633)

Debido a ello, es importante que los centros de cuidado trabajen con las familias y la comunidad en el empoderamiento de estos actores para ser corresponsables de la garantía de los derechos de los niños y niñas a partir de su reconocimiento como sujetos plenos con autonomía progresiva, es decir, como sujetos en proceso permanente de desarrollo, y no, como seres débiles e incapaces moral, ética, psicológica, efectiva, cognitiva y políticamente, a partir de la creación de prácticas y ambientes de relación sustentados en el interés superior del niño, la equidad y la inclusión.

Según la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1989) los derechos de los niños y niñas son inalienables, universales, integrales, inviolables, imprescriptibles, indisolubles y progresivos y; por otra parte, deben estar sustentados en los principios de igualdad, participación, autonomía, corresponsabilidad, prevalencia y no discriminación como condiciones fundamentales para garantizar el interés superior del niño y la niña en las diferentes acciones que se desarrollen.

Asumir los derechos como marco de relación, atención, cuidado y estimulación implica,

en primer lugar, pasar desde una perspectiva de las necesidades a una de los derechos. Se trata entonces de una superación de la visión asistencialista del desarrollo infantil. Así mismo se debe transitar desde una mirada desarticulada a una integral de los derechos de la infancia, en tanto abarca todas las dimensiones de la vida y del desarrollo y, finalmente, moverse de la concepción del niño y la niña como sujeto dependiente hacia una mirada del niño y la niña como personas en desarrollo (Pineda *et al.*, 2009).

Lenguaje generativo como estimulador del pensamiento crítico del niño, la niña y su familia: los centros de atención y estimulación deben favorecer el reconocimiento del lenguaje como proceso de construcción. Para ello es necesaria la puesta en marcha de una concepción holística y apreciativa que sea capaz de reconocer su potencial generativo, es decir, que permita asumir al lenguaje como una pre-condición del pensamiento, ya que la posibilidad de ser, sólo está en el lenguaje. Desde esta perspectiva: “[...] *tendría que pensarse el lenguaje como estimulador de procesos de resignificación y construcción de historias posibles [...]*” (Alvarado, 2011b: 15). Se trata de que los niños, las niñas y sus familias conciban unas formas de relación otras desde las cuales construir sus propios significados.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, S. (2000, marzo). *Formación continua de talento humano para una atención integral de calidad a la niñez latinoamericana*. Ponencia presentada en Primer Simposio Mundial de Educación Infantil (inicial o preescolar). Una educación infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile.
- ALVARADO, S. (2011a). *Repensando el concepto de desarrollo humano como marco de comprensión y de agenciamiento de los procesos de atención integral a la niñez de 0 a 3 años en contextos indígenas y amazónicos*. Derecho a un buen comienzo. OEA, Bernard Van Leer Foundation, CINDE, Universidad de Manizales.
- ALVARADO, S. (2011b). *Algunas consideraciones para agenciar procesos de formación continua de talento humano en procesos de atención y educación temprana en contextos amazónicos e indígenas*. El Derecho a un Buen Comienzo. Parte II de Seguimiento, Jornada de Iquitos, Perú.
- ALVARADO, S. OSPINA, H. BOTERO, P. & MUÑOZ, G. (2008). “Tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19–43.
- ALVARADO, S., OSPINA, H., QUINTERO, M., LUNA, M. T., OSPINA, M. C. & PATIÑO, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO/ Universidad de Manizales/ CINDE.
- ANDERSON, H. & GOOLISHIAN, H. (1991). “Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar”. *Revista de Psicoterapia*, 2(6–7), 41–72.
- ARENDRT, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS [AG] (1989, noviembre, 20). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25.
- BERGER, P. & LUCKMAN. T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BERGER, P. & LUCKMAN. T. (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- CORTÉS, D. & PARRA, G. (2009). “La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías”. *Psicología desde el Caribe*, 23, 183–213.
- ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- FREUD, S. (2006). *Tres ensayos sobre teoría sexual y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva gente.
- HELLER, A. (1989). *Teoría de los sentimientos. Filosofía y cultura contemporánea*. Barcelona: Fontamara.
- HELLER, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS [IIDH] (2007). *Atención integral a víctimas de tortura en procesos de litigio. Aportes psicosociales*. San José de Costa Rica: IIDH.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LORENZER, A. (1985). *Bases para una teoría materialista de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. & HOPENHAYN, M. (1995). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEP/AUR/ Fundación Dag Hammarskjöld.
- MUSTARD, F. (2007). *Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta*. Washington: OEA.
- PIAGET, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- PINEDA, N. ISAZA, L. CAMARGO, M., PINEDA, C. & HENAO, D. (2009). “Perspectiva de Derechos en Programas Universitarios que forman Para la Educa-

ción Inicial”. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 7(2), 621–636.

SÁNCHEZ, C. (2006). *La perspectiva de género en la educación inicial*. Tesis para la obtención del grado de Licenciado en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México D. F., México.

SANTACRUZ, M. C. (2006). “Ética del cuidado”. [Consultado el 17 de enero de 2010] <<http://facultadsalud.unicauca.edu.co/fcs/2006/junio/ETICA%20Y%20CUIDADO.pdf>>.

SAURI, G., NEGRETE, N. & VIVEROS, F. (2000) “Participación infantil: herramienta educativa y de desarrollo”. *Espacio para la Infancia*, 14, 4–9.

SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.

STRAWSON.P. (1995). *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.