

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El vínculo afectivo entre la madre y su bebé para optimizar la intervención temprana docente en una comunidad Kukama de Loreto.

Tesis para obtener el título de Licenciada de Educación Inicial, presentado por:

Selva Chirif Trapnell

Asesora: Mg. Luzmila Mendívil

Lima-Perú  
2011

## Dedicatoria

*Al pueblo Kukama- Kukamiria por sus grandes enseñanzas en relación a la crianza del menor de tres años y por su alegría de siempre.*

*A Lucy Trapnell y Alberto Chirif, mis padres, quienes me permitieron vivir una infancia amazónica maravillosa, por estar siempre ahí enseñándome y dándome su amor.*

*A mi nana, la señora Melita, quien con su sonrisa de todos los días estuvo silenciosamente alentándome.*



## Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento al pueblo Kukama-kukamiria, en especial a la comunidad Dos de mayo que me albergó durante todo el tiempo que duró mi investigación. Un profundo agradecimiento a la profesora Carmen Irarica quien me presentó a todas las madres con las que se trabajó en esta tesis. A las madres con las que trabajé durante la investigación, quienes me acogieron de la mejor manera. A la señora Martha quien me invito riquísimas comidas a base de pescado, a su nieta Saraí, quien me acompañaba al río a bañarme y me alegraba el día con su gracia y espontaneidad. Asimismo, a Don Alfonso López presidente de ACODECOSPAT (Asociación Cocama de Desarrollo y Conservación de San Pablo de Tipishca) por permitirme ingresar a la comunidad.

Gracias al FORMABIAP, en especial a Never Tuesta, Dubner Medina, Fernando García, Carlos Panduro, Angélica Ríos, Sandra Robillard quienes fueron el nexo para ingresar a Dos de Mayo.

A Ermeto Tuesta del Instituto del Bien Común (IBC) y a Manolo Martín de Agencia Española de Comparación Internacional (AECI) por facilitarme los mapas de la comunidad.

A mis padres, Lucy Trapnell y Alberto Chirif, quienes desde muy pequeña me introdujeron en el mundo amazónico y me enseñaron que todos tenemos los mismos derechos. Un agradecimiento muy especial a mi madre quien además de alentarme y confiar en mí, fue quien reviso esta tesis repetidas veces y brindó aportes sumamente enriquecedores. A Matías Pérez, quien a pesar de las distancias siempre estuvo ahí tomando mi mano y alentándome a hacerlo mejor cada día y no rendirme a pesar de los encuentros con serpientes y varadas de bote. A mis hermanas, especialmente a Paulina quien por casa dejó un libro que me permitió ver la importancia del vínculo afectivo. A la señora Melita, mi nana, a quien volví a tener cerca durante mi estadía en Iquitos, por su sonrisa de todos los días y las ricas comidas que hacía para mí, por sus engreimientos al traerme aguaje, curichis (marcianos), juanes del mercado y por dejarme volver a ser chiquita de nuevo.

A mi asesora de Tesis, Luzmila Mendivil por la confianza depositada desde el inicio, sobre todo por creer en el tema desarrollado, por sus enriquecedores aportes, por su chispa contagiante y sus correos que siempre me sacaban una sonrisa.

A la doctora Elena Valdiviezo, quien revisó mi tesis y me dio la oportunidad de seguir enriqueciéndola y reflexionando.

A Beatriz Oré por su apoyo y aliento, por disipar mis dudas y ayudarme a organizar el trabajo de una manera más ordenada y por involucrarme más en el mundo de la primera infancia.

A Pierina Traverso por ayudarme a enfocar mejor el tema y orientarme en fijar la mirada solo en el estudio de la tesis, por sus aportes bibliográficos y por contactarme con Beatriz.

A Mariana Assis, una chilena extraordinaria, quien a pesar de no conocer personalmente me ayudó a través del correo electrónico brindándome valiosa información y apuntes personales del diplomado en Teorías de Apego y Enfoques Actuales del Desarrollo en la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile con el doctor Leccanelier.

A la Asociación por el Arte Retama, quien fue no solo mi centro de práctica, sino también mi centro de aprendizaje y descubrimiento a nivel personal ya que me permitió entender que detrás de cada niño había una situación familiar diferente. Un agradecimiento especial a Mónica Mevius, quien con sus interesantes capacitaciones me llevó a leer un libro que me permitió decidir cuál sería el tema de esta tesis, unido a un reconocimiento de mi historia personal. A Bárbara Noguerras, quien durante estos años estuvo enseñándome y tendiéndome la mano cuando sentía que caía.

A la Asociación La Restinga de Iquitos, quienes trabajan con los niños de Belén, uno de los barrios más pobres de la ciudad. Por permitirme, durante mi estadía en Iquitos, poder realizar talleres con niños pequeños. Un agradecimiento especial a Natalia



Power, quien siempre creyó en mí y en la importancia de trabajar con los menores de tres años, quien estuvo alentándome con lindas palabras como “qué chévere Selvita”, “qué mostro”, “Selvita, vente a trabajar a la Restinga”

A Rocío Trinidad, una gran profesora, quien desde el primer ciclo de universidad fue una gran fuente de inspiración y admiración. Gracias Rocío por las clases tan motivadoras a las que asistí y me permitieron ver el Perú de una manera distinta.

A mis amigas profesoras, quienes se mostraron interesados en mi investigación y siempre estuvieron indagando más, lo cual me permitió seguir investigando, a Pamela Gutiérrez, Licet Reaño, Carla Cruz, Jimena Urquiaga, Karen Brack, Fiorella Calderón, Katherine Echegaray, Sandra Rivera, Karem Garragori. Un agradecimiento especial a Verónica Lozada quien me trajo desde Argentina un libro realmente importante para efectos de la tesis.

A mi amiga Carolina Perret, quien a pesar de la distancia siempre estuvo allí apoyándome y porque desde el momento en que nos conocimos nos conectamos de una manera extraordinaria, ya que ambas creemos en un mundo mejor, con más justicia.

A mis amigos de Iquitos, quienes estuvieron alentándome, a Karla Vargas, Katherine Reátegui, Faloon Chávez, Susan del Águila, Carolina Núñez, Rafael García, Ursula Portocarrero.

## Introducción

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones en las ciencias neurobiológicas que han ayudado a comprender los factores que influyen en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. A través de los avances de la ciencia se ha demostrado que en la etapa de 0 a 3 años el cerebro del niño se desarrolla más rápidamente que en cualquier otra etapa de la vida. Según Leccanelier (2006) esto ha generado el boom de la estimulación temprana, sin embargo, él explica que no basta con mostrar al niño miles de cosas nuevas, lo importante es garantizar la continuidad de las experiencias y que en estas participe un adulto que sea significativo para el niño o niña. Este estudioso además hace hincapié en la necesidad de trabajar sobre el desarrollo afectivo de los niños y niñas en la medida que éste tiene consecuencias a nivel cognitivo. Leccanelier (Assis 2009) afirma que “mientras más seguro es el apego durante los tres primeros años de vida más flexible es el niño para cambiar a lo largo de su vida.” De la misma manera Laura Gutman (2003) destaca que un niño que no ha sido nutrido emocionalmente desde sus inicios en la vida, tendrá más dificultad de establecer relaciones seguras con los demás.

El Estado peruano ha considerado importante priorizar el trabajo con la primera infancia, sobre todo con aquellos niños y niñas en situación de riesgo o pobreza con el fin de ayudar a reducir la brecha de desarrollo entre los niños ricos y pobres a través de la intervención temprana. Así se espera que estos últimos, ingresen a la escuela primaria con las mismas capacidades para aprender que los primeros. Sin embargo, en los programas de intervención temprana el Estado se observan dos limitaciones. Por un lado, ha priorizado el aspecto cognitivo y ha obviado lo afectivo. Asimismo, se ha obviado la variedad cultural y lingüística de nuestro país descuidando las diversas concepciones culturales acerca de la crianza, aprendizaje, vínculos entre la madre y sus niños, procesos de autonomía, etc, aun cuando la Ley General de Educación plantea que la educación intercultural se ofrece en todo el sistema educativo, promoviendo la valoración de la riqueza cultural.

Para poder superar esta limitación es necesario que los programas de intervención temprana consideren tanto las diversas formas de relacionarse que tienen las madres con sus hijos e hijas menores de tres años, así como las características del desarrollo de estos niños y niñas. El conocimiento de estas prácticas tendría que ser un aspecto fundamental en el diseño de los programas de intervención temprana desde el enfoque de educación intercultural que postula el sistema educativo peruano. Sin embargo, como señala Ponce (Gherzi 2006) “existen pocas investigaciones sobre el desarrollo infantil en pueblos indígenas” que aborde las relaciones vinculares, procesos emocionales, desarrollo de la afectividad y formas de socializar. A pesar de esto se vienen implementando diversos programas de atención a niños menores de 3 años en zonas indígenas que responden a patrones culturales occidentales que se basan en enfoques de crianza muy distintos a los de los diferentes pueblos indígenas.

Este estudio pretende contribuir al desarrollo de un trabajo culturalmente más pertinente en el campo de la educación inicial y que incorpore aspectos relacionados con el desarrollo afectivo a través de la exploración sobre la manera cómo se desarrollan los vínculos afectivos entre las madres y sus bebés en la comunidad Kukama-Kukamiria Dos de Mayo- San Pablo de Tipishca, a siete horas de la ciudad de Nauta por vía fluvial (Mapa: ver anexo). Esta comunidad cuenta con aproximadamente 42 familias.

Ante toda esta problemática se ha generado una pregunta base que guía el proceso de la investigación que es **¿Cómo se desarrolla el vínculo afectivo entre las madres y los niños menores de tres años de la comunidad Kukama-Kukamiria Dos de Mayo?** Esta se irá respondiendo a lo largo del estudio.

A nivel teórico esta investigación presenta las visiones que se tienen en el pueblo Kukama-Kukamira sobre la crianza y el tipo de relación y de trato que se debe tener con los menores de 3 años. En tal sentido ofrece un acercamiento a las teorías que las madres de este pueblo tienen sobre la crianza y la manera cómo las ponen en práctica

lo cual es fundamental para poder delimitar lineamientos culturalmente pertinentes para los programas de intervención temprana.

A nivel práctico esta investigación pretende aportar en la elaboración de lineamientos para una propuesta de intervención temprana en la comunidad Kukama-Kukamiria que responda a los patrones de crianza y las relaciones afectivas entre las madres y sus bebés, de manera que se respete y se intervenga a partir de sus propias teorías de crianza y sus concepciones acerca de los niños y niñas de 0 a 3 años.

Este estudio se enmarca en los siguientes tres objetivos:

- √ Identificar cómo se establecen los vínculos afectivos entre el bebé y su madre en el pueblo indígena Kukama-Kukamiria.
- √ Analizar las propuestas de intervención educativa para niños menores de 3 años.
- √ Formular lineamientos para una propuesta de intervención temprana culturalmente pertinente para el pueblo Kukama- Kukamiria.

Se ha organizado el estudio en cuatro capítulos. El capítulo I trata sobre el vínculo afectivo que se establece entre la madre y el bebé. En este marco se explicará la teoría del apego y las diferencias que se manifiestan entre este y el vínculo afectivo. Con relación a este tema se explicará la importancia que tiene el contacto corporal entre la madre y el bebé y como ayuda al bebé a sentirse seguro y protegido por su madre o cuidador durante sus primeros años de vida. Además se mostrará cómo las diferentes culturas indígenas y orientales establecen una estrecha relación con sus niños hasta la edad de dos años. Finalmente, se explicarán las diferentes teorías que existen sobre el desarrollo del vínculo afectivo a través del colecho (dormir con el bebé), la alimentación, la respuesta al llanto y el juego.

En el capítulo II se aborda la educación intercultural y su importancia en términos de apertura a la existencia de diferentes formas de percibir, de pensar, de relacionarse, comunicarse, de expresar emociones, etc. En este capítulo se explicará el concepto de educación intercultural que ha orientado el desarrollo de esta tesis; se incidirá en sus principios básicos que la rigen y en los enfoques que existen sobre ella. En la segunda parte de este capítulo se presenta una descripción y breve reseña histórica sobre el

Programa Integral de Estimulación Temprana en Base a la Familia (PIETBAF), ahora llamado Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET). Por último, en la tercera parte se explican los patrones y prácticas de crianza de los Kukama-Kukamiria.

En el capítulo III se presentan los resultados de la investigación realizada en la comunidad Kukama-Kukamiria Dos de mayo. En este análisis se hará referencia a diferentes teorías sobre la relación afectiva entre madre e hijo y a estudios realizados en otros ámbitos culturales.

En el capítulo IV se plantean lineamientos de mejora para la intervención temprana en comunidades Kukama-Kukamaria que respondan a las relaciones vinculares que se establecen entre la madre y su niño o niña. Este capítulo no sólo hace énfasis en el desarrollo de actividades por parte de la promotora, sino también en la necesidad de mejorar las capacitaciones a las promotoras de PIET.

La investigación realizada es de tipo descriptiva y formulativa. Es descriptiva ya que se describen los patrones de crianza y las relaciones afectivas entre las madres y sus bebés en el pueblo Kukama-Kukamiria. Es formulativa porque a partir de la información obtenida se proponen lineamientos básicos para optimizar el desempeño de las promotoras en su participación en los Programas Integrales de Estimulación Temprana.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo que se orienta a identificar cómo se establecen los vínculos afectivos entre la madre y el bebé, considerando que la madre es el primer actor social en la vida del niño. Se ha creído conveniente utilizar este enfoque porque se desea explorar las relaciones entre la díada y describir cómo se establecen los primeros vínculos afectivos en un contexto cultural, social y económico específico. Asimismo, se ha trabajado desde un enfoque interdisciplinario que trata de explicar las relaciones vinculares entre las madres y sus bebés a través de la psicología, los patrones y prácticas de crianza propios de la cultura a través de la antropología y la atención temprana al menor de tres años a través de la educación.

Asimismo, se ha trabajado desde un enfoque etnográfico que ha permitido un acercamiento a las visiones sobre la crianza del menor de tres años de una manera holística. La investigación etnográfica combina la observación participativa con notas in situ, largas conversaciones informales con las madres seleccionadas como parte de la muestra, así como el registro con cámara de fotos y grabadora de voz.

Este estudio fue realizado a lo largo de tres visitas a la comunidad, entre los meses de mayo y agosto del 2010. Cada visita duró un promedio de 7 días. El trabajo se desarrolló con tres madres de edades diferentes y sus niños cuyas edades fluctuaban entre los 10 meses y 3 años; el criterio de selección de la muestra se ajustó a la disponibilidad de las madres para colaborar en esta investigación. Por lo tanto, la información recogida en esta investigación es a partir de este pequeño grupo de familias del grupo indígena Kukama-Kukamiria y los hallazgos corresponden al estudio realizado con ellas.

Durante la estadía en Dos de Mayo se visitó las casas de los niños y se observó la relación entre las madres y sus pequeños. Durante la primera visita se explicaron los alcances de la investigación a las familias que aceptaron colaborar con el estudio y se les pidió permiso para visitarlas, tomar fotos y grabar.

Las visitas a cada familia tenía un promedio de dos a tres horas diarias, durante este tiempo de observación también se establecían conversaciones espontáneas con las madres. En total se tuvo un promedio de 70 horas de observación en dos de las tres familias seleccionadas, en el caso tres solo se tuvo 50, ya que recién se empezó a visitarla en la segunda entrada a la comunidad.

Las visitas se realizaban en diversos momentos del día de manera que se pudiera observar a los niños en diferentes situaciones. Los datos observados se registraron en una libreta de campo que se llevó al estilo de un diario antropológico. En esta libreta se documenta el día, la hora y la cantidad de tiempo que se observó al niño y su madre. Esta libreta acompañó a la investigadora durante todo el tiempo de su estadía en la comunidad y fue un elemento fundamental para el proceso de análisis e interpretación.



El proceso de observación en las dos primeras visitas se hizo de manera libre en base a los lineamientos centrales de la investigación: el sueño, la respuesta al llanto, la alimentación y el juego. A partir de la tercera visita se trabajó con una guía estructurada de observación con el fin de poder profundizar la mirada sobre algunos aspectos que habían salido en las dos primeras visitas.

El proceso de observación se combinó con conversaciones espontáneas con las madres con el fin de poder entender la manera cómo las madres conciben su relación con sus niños y niñas, y cómo entienden el tipo de vínculo que establecen con ellos y ellas. Éstas a su vez fueron complementadas con entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a partir de la tercera visita, las cuales permitieron establecer relaciones entre lo observado en las visitas y lo afirmado por las madres. Dichas entrevistas fueron ampliadas o modificadas según se vio necesario en cada uno de los tres casos. Durante el desarrollo de las entrevistas se trató de generar un clima de confianza que permitiera a las madres expresarse con libertad.

El trabajo de transcripción de la información se realizó después de cada salida a la ciudad de Iquitos. Durante la estadía en la ciudad de Iquitos se entablaba comunicación por correo electrónico con la asesora de este estudio, quien brindó enriquecedores aportes.

El análisis de la información se realizó a partir de cada variable con el fin de identificar todos los aspectos que pudieran parecer relevantes. Los elementos recurrentes fueron organizados en cada variable y se confrontaron con el marco teórico.

## Capítulo I

### I.1. El vínculo afectivo

#### I.1.1. Concepto de vínculo afectivo.

Bowlby (1976,203) ha descrito la conducta afectiva como aquella dirigida a buscar y mantener la proximidad con otro individuo. A través de diferentes investigaciones realizadas por (Bolwby, 1976) Ainsworth, Lorenz, (Valdiviezo, 2002) Harlow, Shaffer y Emerson, (Leccanelier, 2006) tanto con animales como con seres humanos, se ha descubierto que los recién nacidos necesitan de un adulto protector que les permita sobrevivir. Los bebés humanos nacen en un estado de inmadurez mayor al de cualquier otra especie, por ende necesitan de alguien que cuide de ellos.

Shore (Leccanelier 2006,28) propone que las interacciones afectivas entre la madre y el bebé afectan el desarrollo del sistema de regulación cerebral responsable, a su vez, de la regulación de la conducta, los afectos, las cogniciones y la fisiología del bebé. Además se sabe que la etapa de 0 a 3 años es crítica en lo que respecta al desarrollo y



crecimiento del cerebro, mientras mejor sea el vínculo entre el niño y su madre se producirán mayores sinapsis neuronales. Asimismo, Shore (Leccanelier 2006,28) asevera que el ambiente al que debe adaptarse el cerebro en este periodo sensible es dentro de un contexto de relaciones afectivas continuas y coherentes con un número limitado de cuidadores.

Como bien lo explica Bowlby (1976,204) el niño tiene un serie de necesidades fisiológicas que deben satisfacerse (en especial la necesidad de recibir alimentos y calor). El hecho de que el bebé se interese por un figura humana (en especial, la madre) con la cual se crea un vínculo de afecto se debe a que aquella satisface sus necesidades fisiológicas y el pequeño aprende a su debido tiempo que la madre constituye la fuente de su gratificación.

Asimismo, Bowlby (1976,207) establece que en la mayoría de la especies, los bebés ponen en manifiesto un tipo de conducta que tiende a asegurar la proximidad con la madre. El grito del bebé por ejemplo atrae a la madre de todas las especie.

Cabe recalcar, que según Leccanelier, (2006,26) los bebés nacen con habilidades muy específicas para relacionarse y coordinar afectivamente con el cuidador.

Se tiende a confundir vínculos afectivos con apego. Sin embargo, Leccanelier (2009,18) señala que **Vínculo afectivo** es la categoría más general de las relaciones afectivas, que son necesarias y estables. El **vínculo de apego** es una sub categoría del vínculo afectivo. Este último es más específico, más potente, más íntimo. Esto significa que todo vínculo de apego es un vínculo afectivo pero no todo vínculo afectivo es necesariamente un vínculo de apego.

Los vínculos afectivos pueden determinarse a través de las sonrisas, el balbuceo, la succión, el seguimiento de la madre y la conducta de aferrarse a la madre. En su investigación con el pueblo indígena Ganda en Uganda, Ainsworth (Bolwby 1976,227) demostró que los bebés expresaban su afecto a la madre con mayor fuerza y coherencia que al resto de los adultos y que a partir de los 6 a 9 meses se notaba el vínculo con los otros miembros de la familia.

Los vínculos afectivos no solo se generan con la madre o cuidadora, aunque ella es el principal referente del niño, ya que como se ha explicado antes, la madre es quien le da continuidad al niño después de nacer. Los vínculos se van afianzando a medida que el bebé crece, alrededor de los cuatro meses ya responde de manera diferenciada a la madre en comparación a las otras personas (Bolwby 1976,225).

Es importante destacar que el vínculo materno filial constante y coherente desarrollará en el niño la confianza y seguridad que le permitirá relacionarse con otras personas y tener vínculos más seguros y estables con los demás a lo largo de la vida (Gutman, 2003).

En síntesis, el vínculo afectivo es la relación que se da entre el bebé y la madre o persona que la sustituye, que le permite al niño no solo la supervivencia a través de la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, sino que también desarrolla en el niño la seguridad y confianza necesaria para el desarrollo posterior de la autonomía.

## 1.2. El apego como vínculo afectivo.

Se dice que el apego comienza en el embarazo cuando la madre se conecta mentalmente con el bebé. Esta conexión se ha llamado “representaciones fetales” (Leccanelier, 2009,15) y es en estos momentos que la madre comienza a imaginar al bebé, a partir de esto se puede predecir mucho de la posible relación entre ambos.

El vínculo con el bebé se construye sobre las relaciones previas con un hijo imaginario. Esto quiere decir que desde el momento en que los padres deciden tener un bebé se genera expectativas y fantasías en torno al niño y esto se considera parte de la prehistoria del vínculo (Brazelton y Cramer 1993,8) Los padres se van adaptando física y psicológicamente al feto en crecimiento durante los nueve meses del embarazo.

Apenas el bebé nace busca con quién vincularse, aunque la madre no esté presente, él buscará cualquier ser humano con quien tener esta vinculación. K. Lorenz (Valdiviezo, 2002,39) en sus estudios con gansos descubrió que las aves siguen a la madre o al

primer objeto u persona que responda a su acercamiento aunque, no sea de su especie, a esto Lorenz lo denominó imprinting (impronta). El apego facilita la supervivencia pues mantiene a las crías cerca de la madre mientras no puedan valerse por sí mismas.

Bowlby (Valdiviezo, 2002,39) desarrolló el concepto de apego como aquella relación afectiva que se produce entre el niño pequeño y quien lo atiende. Sin embargo, desde el punto de vista de Leccanelier (2009,17) “para que haya apego tiene que haber dolor”, esto significa que para que se genere el apego se tienen que presentar situaciones de estrés. Shaffer y Emerson así como Ainsworth (Bowlby 1976,229) puntualizan que “la conducta afectiva es más intensa cuando el pequeño se siente alarmado” es decir cuando existen elementos ambientales u orgánicos que activan el estrés del pequeño. Entendiendo por estrés al temor, el hambre, la fatiga, enfermedad, dolor, etc. De igual manera Leccanelier (2009,18) establece que el apego se da en la regulación del dolor y que la calidad de apego se da en cómo los padres regulan el stress del niño. De esta manera, para que haya apego tiene que haber un niño que esté en stress y un adulto que calme ese estrés.

Cuando hay estrés tiene que haber contención por parte del cuidador y cuando no hay estrés que haber exploración por parte del bebé. Es muy importante tomar esto en cuenta porque el niño explorará cuando tiene un buen apego, cuando se siente seguro. Asimismo, por esta razón explorará más cuando está cerca de la madre.

Se suele confundir mucho cariño con buen apego, sin embargo las madres muy sobreprotectoras no generan buen apego, ya que no permiten que el niño descubra y explore. Asimismo, se ha visto que los padres por lo general son muy cariñosos cuando lo niños están bien, no cuando se generan situaciones de estrés.

En estos últimos años se habla mucho de la importancia de los tres primeros años de vida con relación al desarrollo del cerebro. Ante esto se han realizado investigaciones que indican que el cerebro no nace listo, depende de la calidad de vínculo para desarrollarse (Leccanelier 2006,35).

En el mundo del apego, “la cantidad es mejor que la calidad”, alega Leccanelier (2009,19). Para que haya apego tienen que darse tres condiciones:

1. Tienen que haber duración en el tiempo, cantidad, cotidianidad.
2. La relación tiene que ser **estable, consistente y específica**. Específica en el sentido que es con una persona, por ejemplo, con la madre. Consistente en el sentido que no debieran haber separaciones muy prolongadas. Es preferible que un niño tenga una mamá siempre distante a que tenga una mamá que a veces es distante y otras veces muy cariñosa. Esto causa angustia e inseguridad en los niños porque no saben qué esperar de ella. Leccanelier (2009,19) establece que lo importante no es tener una buena vida, sino una vida predecible, es decir saber qué es lo que va suceder.
3. La última y la más importante es que para que haya apego tiene que **haber estrés y alguien que lo regule**.

Liedloff (2008,71) señala que si el bebé se siente seguro, deseado y en casa, sus experiencias posteriores serán muy distintas de la de un niño que no se sienta bienvenido. El apego seguro le da a la persona habilidades para encontrar herramientas para salir de situaciones dolorosas, de tal manera los niños que han tenido un buen apego con sus padres tendrán mejores estrategias para enfrentar situaciones de crisis de aquellos que por ejemplo han perdido a la mamá al nacer, que han sido institucionalizados o que tienen padres o cuidadores negligentes.

En conclusión, el apego es la relación afectiva que se da entre el bebé y su madre (cuidador), esta relación se basa en la regulación del estrés del niño por parte del cuidado, esta se da cuando el cuidador da la contención necesaria al niño. El niño se sentirá más seguro en compañía de una madre que le brinde contención y confianza y por ende explorará más su medio circundante.

A continuación se explicará con mayor detalle algunas de las maneras en las que se establece el vínculo afectivo.

### 1.3. El vínculo afectivo a través del contacto corporal

Diversas investigaciones han dado cuenta de la necesidad de los seres humanos de contacto corporal.

El recién nacido después de estar en íntima relación con su madre y de llegar al mundo “con la placentera experiencia de haber tenido una serie de expectativas que han sido colmadas en el útero esperará de que sus nuevas expectativas también sean satisfechas” (Liedloff 2008,63). Montagú (1981,64) también afirma que los primeros meses que siguen al nacimiento pueden considerarse como una prolongación directa del estado intrauterino. Y esta misma autora considera que la satisfacción de lo corporal o kinestésico se logra con el estrecho contacto con la madre, para esto hay que cogerlo en brazos, amamantarlo, mecerle, acariciarlo, hablarle, tranquilizarlo.

En el siglo XVIII Emmett Holt (Montagú 1981,98) escribe su obra llamada *The care and Feeding of children* que se convirtió en un manual para las madres. En esta se decía que no había que coger a los niños en brazos, tampoco acariciarlos mucho y que se debía dar una alimentación basada en el reloj, así como abolir las cunas. La idea subyacente era que los niños se acostumbraban a estar en brazos y se volvían dependientes de su madre o protector. Se alentaba la independencia y confianza en sí mismos desde que el niño era un bebé. Asimismo, los puericultores orientaban a los padres a no ser tan efusivos con sus hijos.

En aquellas épocas los bebés morían de una enfermedad conocida como marasmo (Montagú 1981,98) y esto solo pasaba en los hospitales a donde asistían las personas de una estatus social elevado de Gran Bretaña. En cambio los niños de las personas pobres quienes nacían en casa eran atendidos cuando lloraban, disponían de la leche de su madre en todo momento y además eran acariciados y acunados no corrían la misma suerte. Consternados por el alto índice de muertes en los hospitales se comprobó que los niños necesitaban de ternura y cuidado ya que estos tenían un efecto tranquilizador. Por ello J. Brennemann (Montagú 1981, 100) introdujo la norma que todo niño tenía que ser cargado en brazos y paseado.

Se ha comprobado a través de investigaciones con diferentes animales como ratones, monos, etc. que la piel guarda importante relación en la comunicación afectiva. La piel es el órgano más grande de todo nuestro organismo, ya que es ella la que recubre todo nuestros órganos internos. Montagú (1981,104) asegura que el contacto piel con piel así como los movimientos de la cuna y la mecedora son realmente positivos en el desarrollo de los bebés, tanto a nivel afectivo como a nivel fisiológico.

La cuna con balancines que en 1916, que fue vetada por los doctores, enfermeras y demás especialistas de la época constituye un importante instrumento para tranquilizar a los bebés. Montagú (1981,104) explica que la cuna “le recuerda al bebé las oscilaciones naturales a las que se veía sometido en la matriz”. Asimismo, los movimientos de la cuna provocan estimulación visceral y el funcionamiento adecuado del aparato gastrointestinal. Igualmente, los movimientos de la cuna comunican al lactante la impresión de no estar aislado. Montagú (1981,98) además afirma que las mecedoras son también beneficiosas ya que el balanceo aumenta el ritmo cardíaco y favorece la circulación, activa la respiración, evita la congestión pulmonar, estimula el tono muscular y origina una sensación de contigüidad con el medio ambiente. Cuando mece al recién nacido la madre “tiende a establecer sincronía entre su ritmo cardíaco y el de su hijo” mientras que cuando lo acaricia “aproxima el ritmo cardíaco de este al suyo propio” (Montagú 1981,105).

En 1934, Zabovsky (Blásquez 2003,41) afirmó que “los lactantes que son mecidos después de cada comida muestran, por regla general una menor propensión al cólico y a los espasmos intestinales, que los que son depositados en la cama sin ser acunados” Balancear produce un efecto hipnótico y relajante sobre el sistema nervioso y provoca una suave estimulación en todas las regiones cutáneas. En casos de gemelos prematuros, se comprobó que ganaba más peso el gemelo acunado que el no acunado.

Liedloff (2008), Montagú (1981) y García (2008, 4) explican las relaciones de contacto que se dan entre las madres y sus bebés en tres culturas indígenas. La primera a través de su experiencia con los Yequana de Venezuela, la segunda cuenta la experiencia de los Indígenas Bali en su libro “*El sentido del tacto: Comunicación humana a través de la*



piel” y por último García investiga las relaciones afectivas entre las madres aucarinas de Ayacucho con sus bebés.

En las experiencias por García y Montagú se observa que los indígenas cargan a sus bebés continuamente hasta por lo menos los dos años de vida. Las mujeres balínés cargan a sus bebés junto a su cadera mientras trituran arroz, y el movimiento y el contacto corporal hace que el pequeño se duerma y se sienta acogido y tranquilo. Mientras las mujeres aucarinas, de Ayacucho, cargan a sus bebés en la espalda sostenidos por una manta, así los bebés pasan la mayor parte del día en contacto con su madre (García, 2008,4).

Estos ejemplos demuestran como los pueblos antes mencionados aseguran el contacto corporal continuo con el bebé. Esto no pasa en ciertos grupos sociales de cultura occidental como Estados Unidos y otros países Europeos en los cuales más bien se prioriza la independencia del niño sobre la necesidad de que éste en estrecha relación con su madre o cuidador.

### 1.3.1. Vínculo a través del sueño

*“Mantener un contacto íntimo y cálido con el cuerpo de otra persona mientras se concilia el sueño es una necesidad primigenia y connatural a todo niño... La necesidad biológica del lactante de la presencia constante del adulto que lo cuida ha sido completamente ignorada en la cultura occidental, donde se expone a los bebés a largas horas de soledad, debido a la idea errónea de que es más saludable que los pequeños duerman solos” Anna Freud. (Montagú 1981,207)*

Diversas investigaciones han demostrado que el dormir junto al bebé tiene efectos muy beneficiosos tanto para el niño como para la madre. Se ha comprobado que los lactantes que comparten el lecho con sus madres maman con más frecuencia y a libre demanda. Esto promueve menor tensión durante las horas de sueño y como consecuencia un mejor descanso para ambos.

Asimismo, Blázquez (2003,43) asegura que se produce mayor desarrollo cardiorrespiratorio en los bebés que están más tiempo en contacto corporal y-o en el pecho con sus madres. De la misma manera se asegura que se regula la temperatura del cuerpo cuando se da el colecho (compartir la cama con el bebé) y esto ayuda a regular la respiración. Esto se debe a que el bebé se acostumbra al ritmo respiratorio de la madre, de esta manera se sincroniza ambas respiraciones. Por otro lado, la misma autora asegura que se presenta mayor sensibilidad de la madre hacia el bebé cuando estos duermen juntos.

Se han realizado investigaciones en la que se ha comprobado que los niños que duermen habitualmente con la madre se alimentan por la noche durante un periodo de tiempo tres veces superior al de los niños que duermen separados de su madre (Blázquez 2003,42). Esto permite aseverar que el colecho facilita la lactancia materna de manera natural.

Además existe una relación entre la necesidad de sueño y la necesidad de contacto cutáneo: el lactante que se encuentra apartado del calor corporal de su madre tarda más en conciliar el sueño.

Liedloff (2008,64) en su investigación con el pueblo indígena Yequana de Venezuela escribe que el bebé duerme al contacto con su madre; si se despierta con hambre y no encuentra el pecho expresará un suave gemido, en ese momento la madre le ofrecerá el pecho y el bebé volverá a sentirse a gusto. Lo que esta investigadora relata a través de su largo tiempo de convivencia con los Yequana es que los niños tiene el pecho de la madre a libre demanda, debido a que ésta se encuentra en estrecho contacto por lo menos hasta que el niño tiene dos años.

El doctor James McKenna (Blázquez 2003,41), profesor de antropología en la Universidad de Notre Dame alega que “la mayoría de las ideas sobre el sueño infantil son una construcción cultural, en peligroso desacuerdo con las necesidades biológicas y emocionales de los bebés”



Por lo general, los padres occidentales rechazan el dormir en la misma cama con sus bebés debido a que piensan que al hacerlo fomentarán dependencia emocional, también el temor de aplastarlos o asfixiarlos durante la noche. El doctor McKenna (Blázquez 2003,41) dice:

*“Estamos de acuerdo con otros autores en que hay que tomar precauciones especiales para reducir el riesgo de accidentes catastróficos. Sin embargo, la necesidad de tales precauciones ya no es un argumento en contra del colecho en su totalidad y especialmente el compartir el lecho ya que los accidentes de niños estrangulados, asfixiados o muertos a causa del síndrome de muerte súbita suelen suceder en cunas donde los bebés duermen solos y cuyo sueño no está debidamente supervisado”.*

Laura Gutman (2010-1,2) asevera que el término muerte súbita está mal llamado, ya que se debería nombrar “muerte en la cuna mientras está solo” debido a que es imposible que bebés sanos mueran en brazos maternos. Sin embargo, se deben considerar ciertas medidas de seguridad para que esto no suceda. UNICEF (2004) considera que no se debe dormir con el bebé si los padres, fuman, se drogan, son alcohólicos o han tomado licor, han tomado alguna pastilla muy fuerte o si son obesos.

En la cultura occidental se acostumbra que el bebé duerma en su propia cama y cuarto. Assis (2009,7) establece que “los etnopediatras creen que el sueño solitario es lo totalmente contrario a lo que la naturaleza ha dispuesto para la evolución y por lo tanto a las necesidades del bebé”

En conclusión, diversos autores manifiestan la importancia de dormir con el bebé debido a que regula algunas funciones fisiológicas, se establece la lactancia a libre disposición y de manera natural, le da continuidad y seguridad al bebé durante el sueño y disminuye el Síndrome de la Muerte súbita, entre otros.

### I.3.2. Vínculo a través de la alimentación

#### I.3.2.1. Lactancia materna

Diversas investigaciones dan cuenta de que la leche materna es la mejor fuente nutritiva para los niños menores de 6 meses. La OMS y UNICEF (Cordero 2005,XV) destacan que la lactancia materna es un requisito fundamental para que el niño alcance el nivel más alto de salud.

Es sabido que la leche materna no solo es buena por su composición, sino también porque la lactancia establece un vínculo afectivo entre la madre y el bebé. La lactancia es un acto de amor que se da entre la madre y su bebé, ya que ella además de dar alimento, expresa todos sus sentimientos hacia su niño. Al respecto Gutman (2010-2,3) asegura que la separación física a la que se someten a los bebés, por lo general en la cultura occidental, entorpece la fluidez de la lactancia, ya que dar de mamar es una actividad corporal y energética constante. Asimismo, señala que los bebés también se alimentan de calor, brazos, ternura, contacto corporal, olor, ritmo cardíaco, transpiración y perfume. Todo esto hace del momento de la lactancia un momento de afecto y contacto permanente.

Es importante recalcar que, el amamantamiento es una experiencia satisfactoria para ambos por el contacto piel con piel que se produce entre los dos, Morillo y Montero (2010,2) establecen que el contacto con la piel suave y caliente de la madre le da tranquilidad y placer a ambos. Asimismo, aseguran que se refuerzan los lazos afectivos de la familia.

Algo similar sucede con los primates como lo ha demostrado Harlow (Montagú 1981,29) en su investigación con monos rhesus bebés. Harlow descubrió que “la principal función del amamantamiento radica desde el punto de vista afectivo, en la frecuencia e intimidad del contacto que este asegura entre la madre e hijo”

Traverso (2007,89) explica que a través de la lactancia se establece el reflejo afectivo o affective mirroring, esto significa que “cuando un infante mira el rostro de la madre devota y amorosa, el bebé se puede mirar a sí mismo como él se siente reflejado en la expresión de la madre” El affective mirroring, nos dice Traverso (2007,89), vocal como facial es una característica central de las interacciones armoniosas durante el primer año de vida del niño. De la misma manera, Berman (1992,13) asegura que la

reflectación materna del bebé es un factor crucial en el desarrollo del sentido de sí mismo ya que el niño cuando nace no se reconoce como una entidad aparte de su madre, es como si su cuerpo y el de su madre estuvieran fusionados. Este mismo autor alega que, el crecimiento del reconocimiento de uno mismo es a través de otras personas y que este proceso comienza con la madre.

Este proceso de reflectación se da durante la lactancia cuando el bebé y la madre se comunican a través de gestos y vocalizaciones, mientras el bebé se alimenta, la madre lo mira, arrulla, hace sonidos con la boca, le sonríe, ante esto el bebé responde sonriendo, succionando, aferrándose al pecho de la madre, balbuceando. Montagú (1981,76) dice “la madre produce diferentes sonidos con los labios para acallar al lactante, quien suele responder placenteramente ante estas”.

Por otro lado, Ribble (Montagú 1981,152) indica que el lactante necesita de una alimentación por medio de estímulos cutáneos que posibilite el desarrollo de su sistema nervioso.

Es necesario considerar que existen diferentes formas de alimentación y de patrones alimenticios en las diferentes culturas. Creed-Kanashiro (2004,32) en su investigación con los Lao establece que el periodo de lactancia en este pueblo se da por lo general hasta que la madre queda embarazada nuevamente, se cree que esa leche ya no sirve y enferma, o que la madre está cansada de seguir con la lactancia. Según las entrevistas a las mujeres, ellas consideran que esto las debilita. Este principio del nuevo embarazo para interrumpir la lactancia también ha sido investigado por Camino (1995,35), quien asegura que en muchos lugares del Perú la lactancia se establece hasta el momento en que la madre se embaraza nuevamente, en ese momento se desteta inmediatamente al niño, pues la leche de la mujer embarazada e inclusive el contacto con ella puede hacerle daño.

### 1.3.2.2. Alimentación de semisólidos y sólidos.

Como ya se ha mencionado anteriormente la lactancia permite un acercamiento placentero tanto a la madre como al bebé, sin embargo habría que preguntarse qué es

lo que sucede cuando el bebé empieza a ingerir alimentos sólidos. ¿Acaso se quiebra el vínculo que se ha ido forjando durante los 6 primeros meses de lactancia exclusiva?

Tanto la lactancia como la alimentación con semisólidos son situaciones interactivas que están ligadas a la procuración del placer. Anna Freud (Duhald, 2004,6) considera que el paso de la “lactancia a la alimentación con semisólidos es la vía al aprendizaje de la auto-alimentación, que se instalará más tarde en el desarrollo” Asimismo, Constanza Duhald (2004) en su investigación sobre las representaciones de las madres del paso de la lactancia hacia la alimentación con semisólidos con mujeres de Buenos Aires, pudo constatar que este es un cambio significativo tanto para la madre como para el bebé. Muchas de las madres con las que trabajó en su investigación consideran que al pasar a la alimentación con semisólidos se pierde el contacto físico que se tenía durante la lactancia. Asimismo, mientras que durante la lactancia la madre es irremplazable, durante la alimentación con semisólidos ellas dejan de ser la fuente de alimentación para el niño (Duhald 2004,19).

Sin embargo, ambos tipos de alimentación constituyen un intercambio afectivo entre la diada. Cuando se alimenta con semisólidos, se establece la distancia física entre madre y bebé y el diálogo visual entre ambos se ve mediatizado por objetos que son de interés para el bebé. A pesar de esto, Duhald (2004,23) considera que esta situación abre otras perspectivas en la dimensión comunicativa, tanto entre la madre y el bebé como entre el bebé y su entorno.

La alimentación con semisólidos es el paso para la independencia creciente del bebé, que le permite establecer la distancia entre su “propio yo” y el de su madre. Además, en la investigación de Duhald (2004,33) varias madres entrevistadas manifiestan que “este es el momento en que el bebé puede comenzar a manifestar su deseo de aceptar o rechazar el alimento”.

Como ya se mencionó, Creed-Kanashiro (2004,35) en su investigación con los Lao demostró que según las madres, los niños pequeños demuestran su hambre a través del llanto, ellas consideran que es el niño quien determina cuánto deben comer y no los adultos. Madres y cuidadores dejan de alimentar al pequeño cuando él rechaza la

comida. Por otro lado, las madres o cuidadores alimentan a sus niños con pequeñas porciones de comida ya que los niños comen menos que los adultos, de esta manera las madres y cuidadores alimentan a los niños solo tres veces al día, de manera que ellos se van acostumbrando a los hábitos de los adultos.

Es importante también mencionar que la cultura Lao los niños de entre 6 y 12 meses, son alimentados con caldos de búfalo, rana, cerdo, vaca. Por lo general, reciben pequeñas cantidades de proteínas que son mascadas por las madres o cuidadores, pero a menudo solo se les proporciona el caldo y no la proteína, ya que consideran que esto causa diarreas y parásitos en los niños (Creed-Kanashiro, 2004,36). Asimismo, las madres aseveraban que sus niños prefieren tomar leche materna que alimentarse con semisólidos (Creed-Kanashiro, 2004,39). Esto puede ser explicado según los hallazgos de Duhalde (2004,21), quien asegura que el paso del contacto piel a piel que es la lactancia a la alimentación con semisólidos parece ser no muy placentero para los niños.

En conclusión, se ha demostrado que el paso de la lactancia a la alimentación con semisólidos constituye un importante proceso tanto para la madre como para el bebé, ya que a través de esto los niños adquieren mayor independencia que luego se verá reflejada en la autoalimentación. En este proceso, también se establece una separación física entre la diada ya que el niño pasa del contacto piel a piel a la mediación de la cuchara o en otras culturas, de la mano. Asimismo, del contacto íntimo y silencioso durante la lactancia (relativamente, ya que se llega a escuchar las succiones del bebé, palabras de la madre, etc.) se da paso al contacto más bien ruidoso, donde se establecen diálogos entre la madre y el bebé, quién se encuentra en la vía hacia sus primeras palabras. Sin embargo, se ha podido comprobar, que la relación vincular también se establece durante la alimentación con semisólidos, a través de palabras, cantos, sonrisas, rechazo y aceptación de los alimentos.

### 1.3.3. Vínculo a través de la respuesta al llanto.

Liedloff (2008,69) escribe que en los países más desarrollados las mamás compran manuales de cuidado del bebé en donde se instaura la idea de dejar llorar al bebé hasta

que se duerma. Muchos de estos manuales alientan a las madres a no atender al niño mientras llora ya que se podría crear dependencia. Sin embargo, se sabe que el llanto es la única manera que tiene el bebé de comunicarse con los adultos, ya que a esta edad no han desarrollado el lenguaje. Si es que el bebé llora es porque algo le está produciendo malestar, sueño, miedo, hambre o lo más frecuente la falta del contacto físico con su madre u otra persona de su entorno afectivo.

Assis (2009,14) plantea que por lo general se atribuye el que un niño sea más o menos llorón a su carácter o temperamento; sin embargo, los etnopediatras adhieren más a la idea de que el tipo de vínculo que se establece entre padres e hijos y la atención que se les brinde determina en gran medida la personalidad e irritabilidad que ellos puedan presentar durante su niñez.

El doctor Lee Salk, director de Psicología pediátrica del Centro Médico del Hospital Cornell, de Nueva York, (Blázquez 2003,42) ha escrito que

*“El niño pequeño, a cuyo llanto se responde ahora, más adelante será el niño lo bastante confiado para demostrar su independencia y su curiosidad. Pero, el niño al que se deja llorar puede desarrollar cierto sentido de aislamiento y desconfianza y puede volverse introvertido, apartándose del mundo que no responde a su llanto. Y más adelante en su vida, ese niño puede seguir enfrentándose al estrés tratando de desconectarse de la realidad.”*

Con relación a este tema el doctor Newton PHD, profesor de la División de Psiquiatría de la Universidad de Illinois y Herbert Ratner, MD editor de “Child and family Quarterly (Blázquez 2003,43) dicen “las necesidades que se satisfacen a su debido tiempo, cuando el niño las necesita, hacen que el niño sea más seguro, independiente y emocionalmente estable en su futuro”.

Es importante recalcar que el llanto, si no es atendido, produce estrés en el niño. Leccanelier (2006,54) asegura que cuando ocurre una amenaza al bienestar personal se inicia una respuesta de estrés. De la misma manera, Assis (2009,15) aclara que cuando los niños están llorando claramente están estresados, en estos momentos se libera cortisol o bien llamada “hormona de estrés”, cuando este tipo de situaciones es constante y permanente para lo niños es un factor de riesgo ya que el exceso de cortisol influye negativamente en el cerebro del bebé predisponiéndolo a tener baja



tolerancia ante eventos estresantes a lo largo de su vida. Con relación a este tema Gunnar ( Leccanelier, 2006,65) asegura que una relación cuidador-bebé que sea cariñosa, sensible, protectora y contenedora previene la hipo e hiper activación de cortisol, lo que a su vez escuda al cerebro del proceso de toxicidad, retraso madurativo y/o muerte neuronal.

Algunas personas creen que llorar es bueno para el bebé, que de esa manera se fortalecerán sus pulmones o que hace que llegue oxígeno a su sangre, sin embargo como ya lo mencionaron Assis (2009) y Leccanelier (2006) no hay nada más amenazante que dejar al niño llorar sin ser atendido y Liedloff (2008,69) explica que cuando un recién nacido llora su continuum esperaría que fuese acogido y tomado en brazos. Ella cuestiona el hecho que en el mundo occidental desde el nacimiento se aparte a los niños a menudo del continuum, se les deje solos, se les deje llorar en pro de la anhelada independencia, se les prive de experiencias esenciales como el continuo contacto físico.

En conclusión, si el bebé llora debemos calmar ese llanto, ellos tienen el derecho de ser tomados en brazos, arrullados, acunados y mecidos, esto es en definitiva ser amados.

#### 1.3.4. El vínculo a través del juego

El juego es la razón de ser de la infancia, a través de este los niños expresan múltiples manifestaciones emocionales. Se ha constatado que en sus inicios el juego requiere de la presencia de otro (madre, padre o adulto significativo) que lo facilite en el ámbito de una relación dual que permita que el niño comience a desplegar su potencialidad lúdica (Paolicchi et al, 2007,177)

En este sentido, Montagú (1981,231) en concordancia con Liedloff asegura que los niños que se vinculan mejor con la madre son niños más seguros y por ende exploran más el mundo que los rodea. Sin embargo, arguye Montagú (1981,231) “la independencia del niño es aún muy precaria, y este experimenta la necesidad de mantener un contacto visual con su madre o, cuando menos, de saber dónde está para sentirse seguro”.

Del mismo modo, Clay, (Montagú 1981,233) en base a sus investigaciones con niños que iniciaban el gateo, descubrió que “la evolución del juego se verificaba según una alternancia de períodos de interacción entre madre e hijo, y de períodos durante los que este jugaba a cierta distancia de aquella”. Se observó que el niño al ir creciendo pasaba menos tiempo cerca de la madre y aumentaba el tiempo para la exploración.

A pesar de la información recogida, se puede precisar que se conoce mucho acerca del juego como medio para lograr fines cognitivos, sociales, habilidades perceptivas, etc. Sin embargo, poco se conoce sobre el juego en la relación vincular entre los adultos y los niños como una actividad libre y placentera en sí misma.

Cuando el bebé ha recibido plenamente la protección y el estímulo que le brinda la experiencia de la etapa de estar en brazos, puede entonces empezar a conocer el exterior, el mundo que está más allá de su madre, sintiéndose seguro de sí mismo (Liedloff, 2008,111). Esto es sumamente importante ya que un niño que se sienta seguro en su entorno y haya tenido una relación estable y coherente con su madre va a tener la posibilidad de explorar el entorno de manera confiable, esta es la base para el juego y por consiguiente para que las relaciones materno-filial se establezcan en un entorno afectivo y libre. En otras palabras, los niños que han recibido suficiente contacto con su madre o persona sustituta se sentirán más seguros de explorar su mundo circundante. Winnicott (1967,16) dice que los niños que reciben una atención adecuada son los que con mayor rapidez se afirman como personas. De la misma manera, Leccanelier (2006,34) explica que el contacto íntimo entre madre y bebé activa los sistemas opiáceos que estimulan la conducta lúdica en ambas partes.

Se considera que el primer juego del bebé se desarrolla a través de las conversaciones que se establecen con la madre o cuidador, estas han sido llamadas por Mary – Catherine Batenson (Leccanelier 2006,95) como “protoconversacion”, refiriéndose a una especie de patrón de interacción de dar y recibir entre la madre y el bebé, ocurría a través de los diferentes canales sensoriales miradas, vocalizaciones, sonrisas, expresiones motoras. Asimismo, Trevarther ( Leccanelier 2006,96) ha evidenciado que este mismo patrón protoconversacional en diferentes culturas.



Por otro lado, en una investigación realizada en el sur andino por la Fundación Bernard van Leer y el Ministerio de Educación del Perú, (Sánchez y Valdivia, 1994,42) se manifiesta que los primeros actos lúdicos están circunscritos a la relación con el cuerpo de la madre, las voces y los tocamientos por parte de esta complacen al niño. Cuando el bebé comienza el gateo, los juguetes adquieren mayor significación para el menor, estos juguetes son hechos por los padres o comprados en las ciudades.

Con relación a lo mencionado, Page (1967,14) resalta la importancia de los grandes movimientos musculares del niño. A nivel sensorial sabemos que el mundo es aprehendido por el niño a través del tacto, el olfato y la vista. La boca es el primer acceso de comunicación entre el Yo del niño y el mundo circundante.

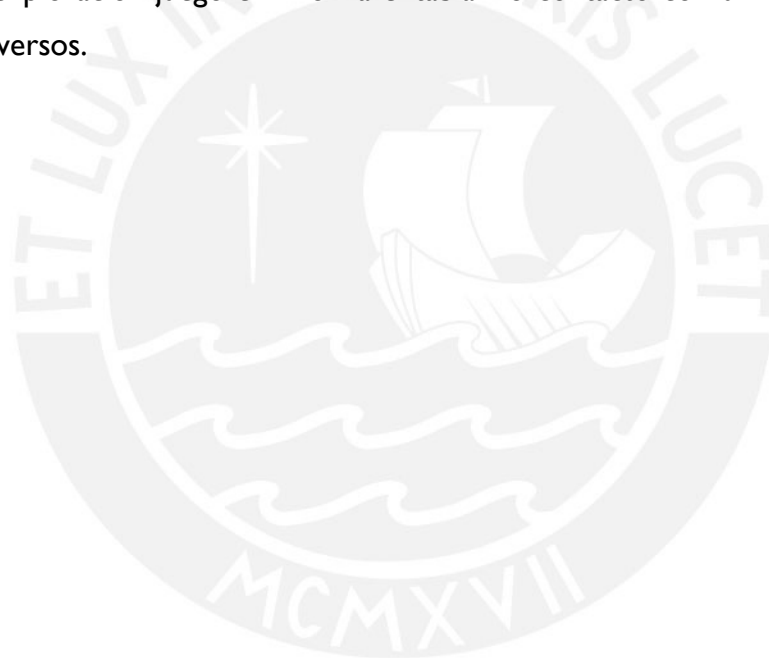
Para efectos de esta investigación, es necesario aclarar que el juego en “el medio rural es una actividad primordialmente social y el medio de comunicación más eficaz que el niño y la niña tienen desde su mas temprana edad” (Gherzi, 2006,73). En el caso de niñas y niños pequeños, nos dice Gherzi, (2006,74) el juego con sus padres es una forma de interacción afectiva y de comunicación altamente positiva para su desarrollo.

Asimismo, esta autora aclara que en las familias rurales los momentos de juego, comunicación y afecto con los niños se da de manera espontánea y están incorporados en a las rutinas de sus vida. No existen momentos y espacios especiales para jugar, aunque los padres y madres digan que no tienen tiempo para jugar, lo cierto es que sí lo hacen y esto lo ha evidenciado Gherzi (2006,74) en la investigación desarrollada en diversas comunidades rurales de la selva y sierra del Perú. De la misma manera, Sánchez y Valdivia (1994,42) aseguran que en el sur Andino se ha observado que una forma de juego entre la madre y el bebé consiste en tomarlos por los costados del pecho y hacerlos saltar sobre los muslos maternos, animando al niño con cánticos.

Igualmente, Gherzi (2006,79) afirma que “en los Andes y la selva, los árboles, las acequias y las orillas de los ríos son lugares especiales para divertirse, los animales además se convierten en juguetes, sirven para expresar afecto”. De igual manera, en el sur Andino (Sánchez y Valdivia, 1994,42) observan que el niño a los 2 años juega con

tierra, arranca pasto, chapotea en el agua, cruza acequias, sube y baja cerros, etc. Por otro lado, (Gherzi, 2006,80) en la entrevista a padres y madres se indica que entre los 6 y 7 años u 8 y 9 años los niños se irán separando de los juegos. A diferencia de esto, en el sur Andino, Sánchez y Valdivia (1994) afirman que los niños tienen libertad de jugar hasta los 3 años, luego el juego se verá limitado por las múltiples obligaciones.

En conclusión, una relación vincular coherente y consistente entre la madre y el niño, dará la posibilidad al menor de despegarse de ésta para poder explorar con mayor seguridad. Al principio esta exploración-juego se desarrollará en constante contacto visual y táctil con la madre que le permitirá ir preparándose para un juego independiente, siempre y cuando la madre haya sido un objeto de seguridad y afecto. A través de la exploración-juego el niño irá entablando contacto con un número mayor de objetos diversos.



## Capítulo II

### 2.1. La educación intercultural y los programas de intervención temprana

#### 2.1.1. Educación intercultural

Es necesario reconocer que somos un país diverso tanto geográfica, cultural y lingüísticamente, sin embargo nos cuesta aceptar esta riqueza cultural y lingüística, este es uno de los problemas principales por los que atraviesa el país ya que vivimos en un lugar de conflictos y marginaciones, en donde se trata con desprecio al “otro” aquel que no se parece a uno, que tiene diferente color de piel o aquel que no tiene un buen manejo de castellano.

Es por esta situación que se ha considerado necesario plantear una educación intercultural que se base en el respeto y la tolerancia hacia las culturas. Ansión (2002) asegura que la educación intercultural se esfuerza por formar ciudadanos dispuestos a escucharse mutuamente con profundidad, a aprender unos de otros, a valorar la interpelación de quienes construyen su mundo diferente y construir una unidad mayor y más compleja en la que las identidades no sean ocasión de exclusiones ni de muerte, sino enriquecimiento, de desarrollo y libertad.

Según Aikman (2003,211) la educación intercultural se convierte en un medio para dirigirse hacia una sociedad más justa, siendo parte de un proceso dinámico de interacción y comunicación entre miembros de diferentes tradiciones culturales, las cuales se hallan también cambiando como resultado de interacciones entre ellas.

Por otro lado, Zavala (2003,36) establece que la interculturalidad no supone solamente un estado de armonía entre las culturas sino que implica un proceso de contacto que (...) está en constante evolución. López y Kuper (2004,39) asegura que el concepto de interculturalidad se introduce más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura (...), para dirigirse al “otro” para conocerlo y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y cultura que no le son propias

Es importante recalcar que la educación indígena en América Latina está basada en premisas no indígenas siendo moldeada a partir de conceptos de escritura dirigida a pueblos cuyas tradiciones son sobre todo orales. Debido a esto los indígenas se empezaron a cuestionar tanto la base cultural como las metas esenciales de los programas de educación desarrollados en su nombre. En oposición crítica a esta situación ellos han ido desarrollando sus propias organizaciones y sus propios programas de educación que incluyen a expertos indígenas. Dos grandes experiencias son el Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN) y el programa FORMABIAP co-ejecutado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana y el Instituto Superior Pedagógico de Loreto. La meta de este último es impulsar programas educativos con bases culturales intrínsecamente indígenas. En ellos dice Aikman (2003,223) se logra transmitir un conocimiento culturalmente apropiado por medio de prácticas pedagógicas culturalmente apropiadas.

### 2.1.2. Principios básicos de la Educación Intercultural

Xavier Etxebarria (2001,17-20) establece como principios de la interculturalidad al diálogo, la autoafirmación etnoidentitaria y a la igualdad de condiciones sociales.

El diálogo significa el encuentro entre culturas que permitirá que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente. Asimismo, la autoafirmación etnoidentitaria apuesta por encontrar modos positivos de afirmación identitaria colectiva porque entiende que son los que suponen mayor respeto a las personas y mayores posibilidades de riqueza si se sabe prevenir sus riesgos. Por último, la igualdad de condiciones sociales, necesaria para que el diálogo se de realmente entre iguales.

Asimismo, Nila Vigil (2010,50-51) basándose en Aguado, Cabello y Diez plantea que la educación intercultural se formula y desarrolla sobre la base de los siguientes principios

- El convencimiento de que si bien la educación no puede resolver las desigualdades que crea la injusticia económica, la desigualdad entre regiones, entre familias, entre grupos étnicos, entre barrios, etc. sí puede optar por la toma de conciencia ante esas realidades y puede elegir no profundizar en la desigualdad y no ser en si misma injusta. Esto lleva a:
  - El respeto por todas las culturas coexistentes, la aceptación de todas las identidades sociales y culturales en contacto y el rechazo a las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria. Es necesario reconocer que los problemas que plantea la diversidad no tienen una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global.
  - El convencimiento de que las condiciones educativas de la interculturalidad no pueden tratarse sin tomar en cuenta las relaciones de poder en el encuentro de dos o más culturas, en este sentido la educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no solo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales.
  - El reconocimiento de que aceptar y respetar las diferencias pasa necesariamente por comprender las desigualdades sociales y a trabajar activamente en cambiar la sociedad. Es necesario reconocer que no existe una sola manera de ver el mundo. En consecuencia, se

acepte la existencia de múltiples formas de comprender la realidad y de la posibilidad de incorporar y desarrollar nuevas formas de conocimiento.

### 2.1.3. Enfoques de Educación Intercultural

En lo que a educación intercultural se refiere existen dos enfoques que son:

- Interculturalidad crítica: no busca eludir el conflicto, busca la transformación de la sociedad sobre la base del respeto a la diversidad. Desde este enfoque (Trapnell y Vigil, 2010,15) se cuestionan las aproximaciones que solo se centran en la diversidad cultural y principalmente étnica. La interculturalidad crítica nos dice Walsh (Trapnell y Vigil 2010,15) reconoce que no solo hay un conflicto social sino que también hay un conflicto epistémico debido a que se han impuesto unos conocimientos y se ha desconocido que existe conocimientos, prácticas políticas, poderes sociales y formas de pensamiento otras. En este sentido la interculturalidad crítica según Walsh (Trapnell y Vigil 2010,16) supone la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta.

Quijano (Vigil 2010,45) establece que la interculturalidad crítica cuestiona la “colonialidad del saber”, esta se entiende como la subordinación del conocimiento y la cultura de grupos oprimidos y excluidos que acompañó al colonialismo y que hoy en día continúa con la globalización.

La escuela ha sido el lugar de dominación cultural por excelencia en donde las culturas llamadas minoritarias pudieron aprender y asimilar el discurso de los dominadores. Los grupos dominantes nos dice Quijano (Trapnell y Vigil 2010,16) consideran que los saberes de los sujetos subalternizados son locales, tradicionales, folklore, mientras que los saberes del grupo dominante se consideran “universal-científico”

- Interculturalidad funcional: según (Trapnell y Vigil 2010,15) se queda en los discursos de diálogo, negociación y consensos entre culturas diferentes y oculta los problemas reales de subordinación y neocolonialismo existentes. De esta manera se limita a reconocer la asimetría entre culturas y a buscarle soluciones remediales al conflicto. En relación a la educación esta se desarrolla desde la integración al modelo cultural hegemónico. La interculturalidad funcional nos presenta una visión de diálogo entre culturas en condiciones de igualdad, sin embargo, esto es difícil dado que vivimos en una sociedad discriminadora. Durante siglos esta diferencia ha sido clave para construir inequidad político-social y para establecer imaginarios sociales que han naturalizada tal inequidad.

En conclusión es necesario que se ponga en práctica una educación intercultural para todos los peruanos, ya que no basta enseñar a los indígenas a respetar a los demás y a respetarse a si mismos cuando el resto de la sociedad seguirá ejerciendo prácticas discriminadoras. Es importante que desde pequeños los niños aprendan a respetar y valorar las prácticas culturales tan valiosas para el ecosistema y la humanidad que ejercen los pueblos indígenas.

## 2.2. Programa de Integral de Estimulación Temprana en Base a la Familia: PIETBAF

### 2.2.1. Descripción de PIETBAF

El Programa Integral de Estimulación Temprana en Base a la Familia (PIETBAF) se experimentó y validó en 1978. El PIETBAF (Valdiviezo, 2007) nace del modelo PORTAGE de Estados Unidos, que atendía a menores de 3 años. Debido a que el PORTAGE era un modelo conductista, de la misma manera lo fue el PIETBAF, sin embargo, lo novedoso del programa radicaba en la visita a los hogares y la idea de capacitar a los padres para la mejora en la atención de sus niños. A raíz de esto se adaptan las guías y los manuales de trabajo para docentes y para los padres de familia con unas fichas muy detalladas que describían paso por paso lo que deberían hacer los niños.



El Ministerio de Educación fue el encargado de llevar a cabo este programa por varios años, hasta que en 1996 el PIETBAF (Altamirano, 2004,172) fue transferido al Ministerio de la Mujer (MIMDES). Tanto el PIETBAF como el PAIGRUMA (Programa de atención integral a través de grupos de madres) se convirtieron en Wawa Wasi. Pese a haber sido convertido (MINEDU 2003, 28) en Wawa Wasi, en algunos lugares se conservó gracias al impulso de especialistas que conscientes de su importancia los mantuvieron.

En la década del 90 (MINEDU, 2003,28) en la que desapareció la Dirección de Educación Inicial, se empezó a notar la ausencia de un sistema de capacitación permanente a docentes y animadoras, esto se reflejó tanto en la pérdida de la calidad docente como en la selección de las animadoras por parte de la comunidad y las participaciones de las familias en la gestión y no solo en la colaboración y ayuda material.

Debido al impulso de especialistas de ciertas regiones del país, el PIETBAF se sigue forjando a través de las diferentes UGELs (Unidad de Gestión Local) del país. Algunos especialistas introdujeron ciertas modificaciones y es así que surgen otras modalidades de atención a menores de 3 años, como el Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET), Programa de Estimulación Temprana (PET) o Salas de Estimulación Temprana (SET). Estos programas son responsabilidad de la Unidad de Gestión Educativa Local y estas de las Dirección Regional de Educación, ambos son órganos descentralizados del Ministerio de Educación. La elección de las promotoras está a cargo de dichos órganos de gestión. El Área de Gestión Pedagógica es parte de la UGEL y es responsable de los Programas de Atención No Escolarizadas y Programas para Prácticas de Crianza de Educación Inicial. Asimismo, las promotoras están a cargo de las profesoras coordinadoras quienes además de desarrollar la tarea pedagógica se encargan de coordinar con los programas de salud y alimentación.

Tanto el PIETBAF como el PIET (Programa Integral de Estimulación Temprana) (MINEDU, 2003,27) tienen como estrategia la visita de animadoras capacitadas a los hogares. Ellas efectúan sesiones de estimulación temprana con los niños menores de 3 años frente a las madres de familia con el fin de que luego las madres desarrollen



habilidades y actitudes en sus hijos. Durante la visita (MINEDU, 2005,4) la animadora “conversa con los padres de familia o tutores y observa el desenvolvimiento del niño durante el juego y la relación que establece con su familia orientándolos en el desarrollo y bienestar infantil”. Además de las sesiones de estimulación temprana, las animadoras también se encargan de orientar a los padres en cuanto a la salud y nutrición infantil. Las animadoras o promotoras están a cargo de una coordinadora quien es responsable de capacitarlas, asesorarlas y supervisar su trabajo. En teoría, en cada sesión de trabajo con niños y padres, se evalúa los logros de la semana anterior y se deja una tarea para la semana siguiente. El programa se desarrolla en base a un material consistente en fichas de trabajo para cada edad de los niños, que se programan en función de los resultados. Los materiales mencionados son elaborados por las promotoras. Este programa tiene como objetivo principal (MINEDU, 2005,4) propiciar el desarrollo de actitudes sociales, cognitivas, corporal y comunicativas.

A pesar del traslado del PIETBAF Ministerio de la Mujer y el cambio de nombre a Wawa Wasi se ha seguido desarrollando el PIETBAF y los otros programas de atención a menores de tres años desde el Ministerio de Educación, debido al impulso de los especialistas de las regiones y distritos en los que se llevaba a cabo desde su creación.

### 2.3. Cultura y crianza en el pueblo Kukama-Kukamiria

El contexto de crianza de los niños y niñas es su espacio natural y social en donde se dan procesos de socialización. En los diferentes contextos culturales se dan formas de socializar muy distintas que responden al medio ambiente, a la dinámica familiar y economía de la cultura. Margaret Mead (Assis, 2009,25) fue una de las primeras en señalar que la cultura afecta al individuo y que este efecto se produce desde que nace el bebé, dependiendo de las decisiones que toman los padres sobre su crianza influidos fuertemente por su entorno cultural.

Gherzi (2006,25) conceptualiza el término de “cultura de crianza” que resume al conjunto de conceptos, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, actitudes, tipos de organización familiar, pautas y prácticas relacionadas con la crianza

de niños y niñas, e involucra a toda una comunidad o población. El Minedu (2003,40) aclara el concepto de cultura de crianza como “las prácticas de atención a niñas y niños que tienen todas las culturas y que responden a su concepción de la niñez, de sus posibilidades y de su vulnerabilidad”

En este sentido, es necesario aclarar que, como bien señala Formabiap, la cultura modela el proceso de desarrollo de las niñas y niños e influye en sus formas de pensar y en sus maneras de relacionarse con el mundo natural y social (Formabiap, 2008,12).

### 2. 3.1. Contexto sociocultural y familia

Los Kukama-Kukamiria se encuentra ubicados en el departamento de Loreto, y su población se encuentra en casi todas las provincias de la región, tanto en comunidades ribereñas de la zona rural como en las zonas periurbanas de Lagunas, Nauta, Iquitos, Requena y, en otras ciudades amazónicas (Formabiap, 2008,13).

Según Rivas (2004,15) la pesca es la actividad principal que han practicado y practican los hombre kukamas. Esta representa su principal fuente de proteínas y además vincula a los hombres al mercado, ya que gran parte de la pesca es destinada a la venta en los diferentes mercados selváticos. Asimismo, los kukamas se dedican a la agricultura, la caza y la recolección. Los Kukama-Kukamiria practican una agricultura caracterizada por la secuencia chacra, purma y bosque (ver Glosario), que se apoya en la regeneración natural del bosque (Rivas, 2003,13).

Los hombres se dedican a la pesca, a la caza, agricultura y a la venta de pescado al mercado local. Se ve que colaboran poco en las actividades domésticas como el cuidado de los niños o la cocina. La actividad principal de las mujeres kukama-kukamiria es el tejido con tamiz, chambira, wiririma (ver Glosario) con las cuales elaboran hamacas, paneros, canastos, cestas y abanicos. Asimismo ellas se dedican al cultivo de plátano, yuca, maíz, pijuayo, etc. Las labores del hogar también son parte de sus actividades diarias como cuidar a los niños, cocinar, hacer masato (Ver Glosario). Asimismo, colaboran con sus esposos en las actividades de pesca ayudándolos a poner

la red, y en la venta al mercado local desviscerando y salando el pescado (Ricopa, 2009,30).

En relación al parentesco y las relaciones familiares Rivas (2003,12-13) dice que “existen unidades residenciales compuestas, en algunos casos, por un hombre, su mujer, sus hijos e hijas y, en otros, también por las esposas de los hijos y, a veces por los esposos de las hijas y sus respectivos hijos. Estas unidades están organizadas en grupos de familias extensas vinculadas por lazos de parentesco que se identifican entre sí porque tienen la misma “sangre” o “apellido”.

Los Kukama-kukamiria utilizan dos nociones para referirse a la formación de las personas: “*Umitsa* que significa guiar o mostrar e *ikuatsa* que significa hacer, saber. A través de este proceso se busca que la persona sea capaz de seguir a su corazón, dejarse llevar por el corazón, relacionarse con el corazón” (Formabiap, 2008,21). Los que siguen a su corazón se aceptan a sí mismo, a los demás, se hacen respetar a sí mismos y a su cultura. Quien sigue a su corazón es colaborador acogedor, solidario, sincero, honesto.

Para los Kukama-kukamiria (Formabiap, 2008,24) la noción del **vivir bien** es parte del proceso de formación de los niños y niñas. Vivir bien es tener todos los servicios de la comunidad: buena chacra, criar animales, etc. El vivir bien también está asociado al respeto de los seres del bosque, a las relaciones armoniosas con la comunidad, a trabajar organizadamente trabajando por el desarrollo de la comunidad, es relacionarse con los seres espirituales de la naturaleza: la madre del agua, de los árboles, de la cocha. Vivir bien también es tener buena salud, y buena educación. Esta última noción está relacionada al proceso de formación en el hogar, es decir criar a los hijos desde la cultura.

### 2.3.2. Acercamiento a los patrones y prácticas de crianza.

Es necesario aclarar ambos conceptos para el mejor entendimiento de lo que significa la crianza en diferentes contextos socioculturales.

Por patrones de crianza nos dice Peralta (Gherzi, 2006,25) “estamos ante una estructura o configuración cultural- por lo tanto aprendida y relativamente peculiar a cada comunidad- referida al cuidado y desarrollo de los niños y niñas, entendida como el “deber ser” que constituye una guía, en la medida en que marca los límites aceptados y regulados por la sociedad en relación con la forma de criar”

Las prácticas de crianza establece Gherzi (2006,25) “son las formas concretas de quienes en lo cotidiano cuidan a los niños y las niñas, es decir “lo que se hace” al criarlos y que no siempre es acorde con lo que debe ser o se dice que es”.

En conclusión muchas veces las prácticas de crianza no están en relación con los patrones de crianza, debido a que una cultura puede establecer una forma en la que se debe de criar a los niños dentro de su comunidad y sin embargo esto no se da en lo cotidiano.

Asimismo, es importante establecer que (Gherzi, 2006,25) “las personas adultas de una cultura (padres, madres, educadores en general) definen las experiencias, interacciones y demandas hacia los niños y las niñas en un sentido u otro”. Sin embargo, las prácticas de crianza son dinámicas y en este proceso también participan los niños y niñas con nuevas demandas tales como libertad, disciplina, derechos. A pesar de esto, no se puede desconocer la fuerte influencia de los adultos en la aplicación de las prácticas.

De acuerdo a las prácticas de crianza del pueblo Kukama-kukamiria (Formabiap, 2008, 25) es importante entender que en esta cultura “se prioriza la interdependencia de las personas con otros miembros de su familia y de su entorno. Se busca que la persona tenga un fuerte sentimiento de pertenencia a una familia y a una comunidad. Esto en contraposición de la visión occidental que apoya la independencia y busca formar personas autosuficientes y autorrealizadas, que toman decisiones en función de sus propias prioridades y necesidades”.

Algo muy interesante dentro de la cultura Kukama-Kukamiria (Formabiap, 2008,28) es que ellos organizan su vida en función a los ciclos de la luna y la época de creciente

y vaciante. Las fases de la luna son cruciales para el desarrollo de actividades y para las curaciones. Durante la época de luna nueva o “verde” el cuerpo está suave y más preparado para recibir curaciones, estas se hacen para que los niños sean obedientes, pescadores, nadadores, trabajadores y chacareros y para que las niñas sean buenas tejedoras, inteligentes, etc. Estas curaciones se hacen mediante dietas alimenticias e ícaros (Ver glosario) con los que se invoca a los espíritus para pedirles apoyo. Las curaciones se hacen durante todo el periodo de la primera infancia.



### Capítulo III

#### 3.1. El vínculo afectivo de la madre y su bebé en el pueblo Kukama-Kukamiria<sup>1</sup>.

Para efectos del análisis, se decidió presentar cada una de las variables utilizadas para el recojo de la información de manera separada, aunque en el campo de los vínculos afectivos todas están íntimamente relacionadas entre si.

Las variables serán analizadas a la luz de las observaciones y las entrevistas realizadas como parte del trabajo etnográfico con las tres madres de los niños observados en la Comunidad Kukama-Kukamiria Dos de mayo.

Las variables que se han considerado importantes para establecer las relaciones vinculares entre madre e hijo son el sueño, la alimentación, el llanto y el juego, por ser aquellas en las que inciden los diferentes estudiosos que trabajan el tema (Assis, 2009, Leccanelier, 2006, Liedloff, 2008) Al analizar cada variable se hará referencia a las

---

<sup>1</sup> Cabe reasaltar que esta investigación se llevo a cabo con tres madres y sus pequeños, por dicho motivo no se puede generalizar.



diferentes teorías relacionadas que explican su importancia en términos de la relación afectiva entre madre e hijo y a otros estudios realizados en otros ámbitos culturales.

### 3.1.1. El sueño: el colecho.

El colecho, como ya se explicó anteriormente, es una práctica en la que los bebés comparten la cama con sus progenitores. Diversas investigaciones (Blázquez, 2003, Leccanelier, 2006 Liedloff, 2008, Assis, 2009) han demostrado que el colecho promueve los vínculos, regula los patrones del sueño y permite, tanto a la madre como al bebé, una mayor relajación que posibilita un mejor descanso. Asimismo, el compartir la cama con el bebé le permite a la madre ser más sensible ante las necesidades del bebé, por otro lado, esto facilita la lactancia materna y la protección contra la muerte súbita. Al respecto, es importante señalar que Margaret Mead (Montagú, 1981) en su convivencia e investigación con la cultura Bali sostuvo que el sueño se da en la presencia contigua de otros cuerpos, ya que al parecer el contacto cutáneo adormece a los niños. Con relación a esto, Montagú alega que el contacto con los brazos maternos, las caricias, los mimos y la tranquilidad que en ellos recibe constituyen para el niño los sólidos cimientos de un ambiente humano.

En la cultura Kukama-Kukamiria, se ha podido observar que los padres duermen con sus niños pequeños. Ante la pregunta de con quién duermen sus pequeños durante las noches, la totalidad de madres entrevistadas respondieron que duermen con ellas y sus esposos. La madre de la niña de 11 meses (caso1), respondió “conmigo duerme y con su papá”, la madre de uno de los niños de 2 años (caso2) aseveró “conmigo y su papá” y por último la madre del otro niño de 2 años (caso3) dijo “conmigo duerme y con mi marido”.

A partir de esta información se podría suponer que los padres kukama-kukamiria procuran dormir con sus pequeños ya que esto permite tener mayor contacto con el niño durante las noches, además da la posibilidad de atender al menor ante cualquier eventualidad como el llanto o el hambre a través de la lactancia. Asimismo, le da la posibilidad al pequeño de tener un descanso más placentero gracias al contacto piel a piel que establece con sus padres. A partir de esto se podría aseverar que en la cultura

Kukama-Kukamiria el colecho se da de manera natural a diferencia de lo que sucede, por lo general, en ciertas culturas occidentales en donde se acostumbra al bebé a dormir solo en su propia cama y cuarto, lo que va en contra de lo que la naturaleza ha dispuesto para la evolución y las necesidades del bebé (Assis, 2009)

Diversos investigadores, (Montagú, 1981; Lecannelier, 2006; Liedloff, 2008; Assis, 2009) aseguran que no existe edad específica para que los niños vayan a dormir solos. Al preguntarles a las madres, hasta que edad creen que sus hijos dormirán con ella, dos de ellas respondieron que hasta los 3 años (casos 1 y 2), la otra madre respondió que hasta “cuando ya es más grandecito él ya va dormir en su cama” (caso 3). Sin embargo, se observa que los niños por lo general duermen con sus padres hasta que entran a la escuela o hasta que nazca otro hermanito, entonces el niño pasa a dormir en otra cama con sus demás hermanos, si los tiene, en caso contrario seguirá durmiendo con sus padres.

Según las entrevistas realizadas, las madres consideran importante dormir con sus pequeños. Ante la pregunta sobre la importancia de dormir con el menor, la madre de uno de los niños de 2 años (caso 2) alegó que es importante “porque todavía es chiquitito y quiere nuestra calentura”, la madre del otro niño de 2 años (caso 3) considera que “porque todavía está en nuestro abrigo, en nuestro lado, yuyo (bebé) todavía es” y por último, la madre de la niña de 11 meses (caso 1) dijo “porque todavía es bebida y necesita de mi, que soy su mamá, necesita de mi calentura”. Como puede apreciarse, en todas las respuestas es recurrente el tema de la calentura y del abrigo; estas explicaciones coinciden con los planteado por Anna Freud y Montagú (Montagú, 1981) quienes consideran que el contacto corporal que el niño mantiene con sus progenitores mientras concilia el sueño le ayuda a entrar en calor, por el contrario aquel niño alejado del calor corporal de su madre tarda más en conciliar el sueño.

El contacto que se establece durante el colecho es placentero para los niños, ya que además de entrar en calor, no se sienten aislados de los demás, sino que gozan de la compañía y la ternura de sus padres. Cuando se les preguntó a las madres cómo hacían para que sus niños duerman, la madre de la niña de 11 meses (caso 1) respondió que “le hago echar y le doy de mamar”, la madre de uno de los niños 2 años (caso 3), dijo que

“tengo que rasparle su espalda para que él duerma” y por último la madre del otro niño de 2 años(caso2) aseguró que “cuando ya tiene sueño, lo pongo en mi cama y ahí ya duerme. Pero, si no quiere dormir ahí está jugando en mi cama”. Con estas respuestas se puede inferir que las madres recurren a diferentes formas de contacto corporal para relajar al pequeño, estas pueden ser tanto de manera oral, la lactancia; como a través de la fricción de la piel, como es el rascar la espalda. Así, se comprueba que las madres que participaron en el estudio procuran un ambiente relajado y placentero para su niño en el cuál le brindan su cariño, su calor y su piel. Para James Mackenna (Blázquez, 2003) así se asegura el respeto a las necesidades biológicas y emocionales de los niños.

En relación con la respuesta de la madre de la pequeña de 11 meses (caso1), se puede reiterar, que el colecho facilita la lactancia materna. La madre de esta pequeña asegura que su bebé se despierta durante la noche debido a que se orina. Sin embargo, alega que rápidamente se vuelve a dormir cuando le da de lactar, las otras dos madres (casos 2 y 3) aseguran que cuando sus hijos eran menores también utilizaban la lactancia para hacerlos dormir. Esta situación es similar a la que reporta Liedloff (2008) en su investigación con los yequana de Venezuela, donde los bebés al dormir con sus padres lactaban a libre demanda durante las noches.

Las otras dos madres (casos 2 y 3) usan otros métodos para que sus niños vuelvan a dormir; ellas explican que cuando se levantan por las noches y no quieren volver a dormir, los asustan diciéndoles que va venir el perro o el gato y se los va llevar. Ambas madres aseguraron que este es un método muy efectivo para que vuelvan a dormir. En estos dos casos se observa el uso del miedo como una forma de control social, lo cual también se da en otros momentos de la vida cotidiana entre los kukama. Por ejemplos cuando los niños lloran o desobedecen a sus mayores, los asustan diciendo “te va llevar”, “te va poner una ampolla”, etc. De León (2005, 151) encuentra una situación similar en su investigación con los mayas zinacantecas en la cual “el miedo es un vehículo de domesticación del espacio por medio del discurso, acciones y prácticas en las que participan los niños”. Los mayas, al igual que los kukama-kukamiria utilizan frases como “te va agarrar”, “te va llevar” para obligarlos a obedecer. De la misma manera (García, 2008) en su investigación en Aucará, Ayacucho, observa que la

generación del miedo en los niños es principalmente una estrategia de corrección de los comportamientos y las conductas no adecuadas. Sin embargo, este tipo de provocaciones se da en un ambiente de calidez y ternura, por ejemplo, en el momento en que el niño está con sus padres en la cama, en este sentido el niño no se sentirá aislado, sino en los brazos y la protección de sus padres.

Si bien la primera respuesta de ambas madres fue en el sentido antes mencionado, cuando se les preguntó si usaban algún otro método, ambas respondieron que les rascaban la espalda o los abrazaban. Este método es más acorde con lo planteado por Montagú (1981) quien afirma que el contacto corporal satisfactorio tranquiliza a los niños, ya que la piel guarda importante relación en la comunicación afectiva.

Como se ha mencionado, los niños duermen con sus progenitores durante la noche. Sin embargo, durante el transcurso del día hacen siestas en la hamaca, en esta comunidad no hay costumbre de dormir en la cama durante el día debido al clima tropical. Así, se pudo comprobar en una visita a la casa de la niña de 11 meses (caso I), que después de lactar se quedó dormida, apenas pasaron unos minutos y la madre colocó a la niña en la hamaca. Al echarla, la pequeña hizo ciertos sonidos guturales que fueron acallados con el suave vaivén de la hamaca. Es importante recalcar que la hamaca, al igual que la cuna con balancín y la mecedora constituyen objetos muy importantes ya que los movimientos de estos son realmente positivos en el desarrollo del bebé, este le recuerda al bebé la oscilaciones naturales a las que se veía sometido en la matriz y le comunica al bebé la impresión de no estar aislado (Montagú, 1981).

### 3.1.2. Alimentación

La OMS (Organización Mundial de la Salud) y UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) aseguran que la leche materna es la mejor fuente nutritiva para los menores de 6 meses y que es indispensable para el buen estado de salud de los bebés. Sin embargo, poco se dice sobre la importancia de la lactancia a nivel afectivo. En términos generales se debe resaltar que la lactancia no solo es una fuente alimenticia, sino es también un actor de amor que se da entre la madre y el bebé.

Durante la lactancia se va desarrollando los lazos más íntimos entre la díada. Asimismo, diversos autores (Winnicott, 1967; Traverso, 2007; Berman, 1992) aseguran que durante la lactancia, el niño se va reconociendo como una entidad diferenciada a la de su madre.

Por otro lado, es importante señalar que el paso de la lactancia a la ablactancia es un momento crucial tanto para la madre como para el niño, ya que es a partir de la alimentación con sólidos que el niño va abriendo camino a su proceso de autonomía. Las teorías sobre la alimentación también se nutren de importantes hallazgos relacionados con variables culturales como lo demuestra Creed-Kanashiro, en su investigación con los Lao, quién descubre patrones similares a lo encontrado en los Kukama, acerca de la lactancia y el término de la misma, la alimentación con sólidos y su reticencia a alimentar con proteína animal a los menores de 24 meses.

La lactancia en la comunidad Kukama-Kukamiria, Dos de mayo, se da a libre demanda, esto ha podido ser observado durante el trabajo de campo realizado. En conversaciones con las madres de los niños observados, dos de ellas aseguraron que sus niños han lactado hasta la edad de un año y medio (casos 2 y 3). Por otro lado, la niña de 11 meses (caso 1) sigue lactando y se ha observado que este proceso es sin horarios, ni rutinas. En varias oportunidades se ha visto que la niña se ha acercado a su madre para lactar, en una ocasión la pequeña se acercó, cogió con ambas manos el seno y lo llevo a su boca. Mientras ella lactaba, su madre le revisaba la cabeza y el cuerpo. A través de las observaciones y de la entrevista, se puede notar que la madre muestra una actitud amorosa hacia la niña, en diversas ocasiones mientras la niña lacta, la madre le da besos con mucha energía. Durante la entrevista la madre explicó que, mientras su hija lacta, “le empiezo a cariñar, la miro y le reviso su cuerpecito”. En este sentido se puede aseverar el principio de que la lactancia no solo es un medio de alimentación, sino una demostración de afecto, ya que la madre además de alimentarlo expresa todos sus sentimientos hacia su bebé.

Durante la lactancia, la madre y el bebé establecen una conexión tanto a nivel visual como corporal, se dice que el niño no se diferencia de su madre cuando nace, es decir, para el pequeño su cuerpo y el de su madre es uno solo.

Además se ha observado que la lactancia también es un medio utilizado por las madres para tranquilizar a sus bebés, en las observaciones se pudo notar que la madre da el pecho a su niña de 11 meses (caso 1) cuando está llorando, cuando algo la asusta o cuando se pone muy inquieta. Durante las visitas se pudo observar que por lo general la lactancia ocurre en el piso, donde la pequeña se acuesta encima del cuerpo de su madre, o solo apoya la cabeza en el seno y el cuerpo en el piso. Por lo general, después de lactar la niña se queda dormida. Esto confirma lo planteado por Morillo y Montero (2010) quienes explican que el contacto con la piel suave y caliente de la madre les da tranquilidad y placer a ambos, en este sentido es totalmente natural que la madre tranquilice a la pequeña a través de la lactancia. Por otro lado, cuando la madre da de lactar a la niña echada en la hamaca, hay dos variables que intervienen, una es el contacto corporal e íntimo de la succión y el otro es el vaivén de la hamaca que da sosiego a la pequeña.

Durante las visitas y entrevistas se pudo constatar que solo la niña de 11 meses (caso 1) lactaba, los otros dos niños de 2 años (casos 2 y 3) dejaron de lactar al año y seis meses según lo confirman sus madres. Cuando se les preguntó sobre cuál fue el motivo por el cual dejaron de lactar a sus niños a esa edad se obtuvo diferentes respuestas. Una de las madres (caso 3), aseveró que dejó de darle pecho a esa edad “porque demasiado era, ya no le soportaba. Bien chuchetero era. Apegado nomás quería estar”. En otras palabras, la mamá dejó de lactarlo debido a que necesitaba fortalecer su autonomía. Creed-Kanashiro (2004) descubrió la misma variable en los Lao en el sentido que las madres se cansan de seguir con la lactancia, según las entrevistas, de Creed a las mujeres Lao, éstas consideran que la lactancia prolongada las debilita.

La madre del otro niño de 2 años (caso 2) alegó que ella detuvo la lactancia con su niño debido a que estaba embarazada, ella explicó que ambos se podía enfermar, debido a que “le quitas la fuerza que está recibiendo dicen”, en este caso al bebé que está en su vientre y al lactante “le da diarreas porque dicen que está mamando lo que no es de él” Creed Kanashiro (2004) y Camino (1995) han investigado que tanto en la cultura Lao como en muchos lugares del Perú, la lactancia se establece hasta el



momento en que la madre se embaraza nuevamente, ambas investigaciones señalan que las madres sostienen que esa leche ya no sirve y que puede enfermar al niño.

En diversas culturas el proceso de destete suele ser de manera muy drástica como el untar sustancias picantes o amargas al seno de la madre o mandarlo lejos de ella por un tiempo. (Sánchez y Valdivia, 1994). Al preguntar a las madres (casos 2 y 3) sobre cómo destetaron a sus hijos, una de ellas (caso 2) explicó que durante el proceso de destete lo mandaba a dormir en casa de su suegra, porque la lactación se daba con mayor frecuencia durante la noche para conciliar el sueño. La madre de otro niño (caso 3) respondió que para destetarlo hizo que un chamán le icare (sople con humo de tabaco) el seno y al niño, “por eso le han hecho asquear, él ya tenía asco a mi seno”. Esta es una forma cultural muy extendida en la amazonía peruana. Luisa Belaúnde (2010) en su investigación con los Airo Pai asegura que durante el proceso de destete se da un conjunto de comportamiento que hacen que el niño se vaya alejando del seno de la madre y es dirigido hacia otras maneras de alimento y consuelo. En estos momentos hay mucho uso del sentido del humor, las madres les hacen bromas a sus niños, les dan una cosa por otra, como un plátano pretendiendo que les están dando el seno, de esta manera los confortan a pesar de que ya no los lactan

Es importante recalcar que de la lactancia exclusiva, los niños pasan a los 6 meses a ser alimentados con semi-sólidos según lo establece la OMS y la UNICEF. No obstante a través de las observaciones y entrevistas realizadas a las madres kukamas de la investigación, aseguraron que cuando empezaron con la alimentación con semisólidos sus pequeños vomitaban, a pesar de que al inicio se alimentaba al niño con pequeñas cantidades de comida y se continuaba con la lactancia. Ellas sostienen que como eso sucedía dejaron de alimentarlos y volvieron a la lactancia exclusiva incluyendo algunos alimentos semisólidos tales como plátano, yuca, *pequeñas cantidades* de pescado y algunas frutas de la región como aguaje, pomarosa, etc. La explicación de las madres entrevistadas en cuánto a porqué no obligaban a comer es que “su estomaguito no recibe la comida como para obligarle a comer” (caso 2), “no le daba ya pues si no quería, le daba mi seno” (caso 3) y por último “le obligaba, pero no entraba en su estomaguito, todo lo vomitaba” (caso 1). Según estas respuestas se han podido

establecer que Creed-Kanashiro (2004) también encuentra un patrón similar en la cultura Lao, en esta cultura las madres aseguran que sus niños, de entre 6 y 24 meses, prefieren tomar leche materna a comer alimentos sólidos. Esto puede ser explicado de acuerdo a la investigación de Duhald (2004), quien asegura que el paso del contacto piel a piel que se da en la lactancia, a la alimentación con semisólidos parece ser no muy placentero para los niños.

En relación a lo investigado en la cultura Kukama-Kukamiria en cuánto qué tipo de comidas daban a sus bebés a los 6 meses, ellas sostuvieron que ofrecían todo lo que se comía en casa, como arroz, pescado, yuca y plátano, explicaron que estos dos últimos alimentos se los daban aplastados “en tacachito le daba” (caso 3). El pescado siendo la única fuente de proteína animal se ofrecía en cantidades pequeñas, las madres alegan que a sus bebés no les gustaba este alimento al principio. Es interesante establecer que este mismo patrón ha sido analizado por Creed-Kanashiro (2004) en la cultura Lao en donde, los niños entre 6 y 12 meses, pocas veces son alimentados con proteína animal. Por lo general, los alimentan con el caldo en donde se hierve la carne de búfalo, rana, vaca, etc, ya que los Lao consideran que los niños no digieren esta comida y les causa diarreas, parásitos, etc.

A pesar de que, según sostienen las madres entrevistadas, sus hijos no comían ciertos alimentos al empezar la ablactancia, se ha podido observar que, como también lo señalaron las madres en las entrevistas, los niños de 2 años (casos 2 y 3) actualmente se alimentan con lo que se les ofrece en casa como arroz, menestras, plátano, yuca, pescado, etc. Ante esto, las madres aseguran que sus hijos comen de todo, la madre del niño de 2 años (caso3) dice “come todo lo que se le da. No hay nada que no le guste”, de la misma manera la madre del otro niño de 2 años (caso 2) alega que “come de todo”. Asimismo, la madre de la niña de 11 meses (caso 1) dijo que antes no “estaba acostumbrada a comer quizás” y por eso no la obligaba.

Está claro que el proceso de la lactancia a la ablactancia no es del todo placentero ni para la madre ni para el bebé, en este sentido Duhald (2004) considera que el bebé pasa del contacto íntimo y corporal que es la lactancia, a la alimentación con

semisólidos dados por la madre u otro cuidador en el que media la distancia física y por último a la auto-alimentación, siendo este un paso importante para la autonomía.

En la investigación realizada en la comunidad 2 de Mayo se ha observado que los niños de dos años se alimentan solos durante diferentes momentos del día, las madres aseguran que “cuando él come, lo estoy mirando lo que está comiendo” (caso 2), la otra madre dice “yo a veces le estoy mirando lo que está comiendo” (caso 3). A partir de estos hallazgos se podría concluir, que las madres no dejan que sus niños coman solos, siempre está la madre supervisando este proceso, esto acerca afectivamente a la madre con el niño. Es necesario recalcar que el momento de las comidas es un momento afectivo en donde la madre ofrecerá saciar el hambre del niño volcándolo del displacer al placer de haber sido alimentado, además durante los momentos de auto-alimentación en la cultura Kukama-Kukamiria, la madre observa al niño, sin interferir, dejando que el experimente los sabores y las texturas de los alimentos que le permiten, además de saciar el hambre, descubrir nuevas sensaciones.

Es evidente que la alimentación tanto en su forma como en su organización y en su socialización es diferente según las culturas, ya que estas se asientan en diferentes ecosistemas que les brinda diferentes alimentos, el clima también influye en la manera y los momentos de comer de las personas. En este sentido, es necesario aclarar que en la Comunidad Kukama Kukamiria, Dos de Mayo, los pobladores se alimentan dos veces al día, por lo general esto se da entre las nueve y media de la mañana y las diez, hora en que los escolares salen al recreo y la segunda comida se da entre las cuatro y cinco de la tarde. Sin embargo, las madres entrevistadas alegaron que “él come a cada rato, a cada rato cuando tiene hambre” (caso 3), la otra madre de uno de los niños de 2 años, respondió que “come cuando quiere, a veces comemos en la mañana y otra vez está metiéndose en la olla” (caso 2). Ellas consideran que los niños a esta edad deben de comer todas las veces que quieran, ellas no les impiden a sus pequeños comer más de dos veces al día porque consideran que “si él quiere debe comer” (caso 2), es importante “para que crezca más” (caso 3). En relación a la niña de 11 meses (caso 1), se ha observado que debido a que ella es pequeña, son los padres quiénes le ofrecen el alimento, estos se dan en paralelo al momento en que sus progenitores se alimentan. Durante los momentos de alimentación, todos se sientan en el piso de la casa y van

dando diferentes alimentos a la niña, ella los coge con la mano y va chupándolos, en ese tiempo, la niña se mueve por diferentes lugares jugando con diferentes objetos que encuentra. En este sentido, Duhalde (2004) explica que cuando se da paso a este tipo de alimentación, además de la distancia física entre la madre y el bebé también se establece un diálogo visual entre ambos mediatizado por objetos que son de interés para el menor. De acuerdo a esto, la madre no controla la situación como antes. Duhalde (2004) considera que esta situación abre otras perspectivas en la dimensión comunicativa, tanto entre la madre y el bebé como entre el bebé y su entorno.

### 3.1.3. Llanto.

Se sabe que el llanto es la única manera que tienen los niños pequeños para comunicarse, debido a que aún no han desarrollado lenguaje oral, los niños lloran por diversos motivos, como hambre, malestar, sueño o simplemente por la necesidad del contacto físico con la madre. Sin embargo, en diversas culturas el llanto del niño es ignorado y no atendido debido a que las madres buscan la anhelada independencia desde el día en que nacen. Diversas investigaciones (Leccanelier, 2006; Assis, 2009) advierten que el llanto no atendido produce estrés en el menor, este estrés produce cortisol, sustancia dañina para el cerebro.

Se debe aclarar que en sociedades indígenas, por lo general, existe la idea de Vivir Bien, Luisa Elvira Belaúnde (2001) en su investigación con los Airo Pai (Secoya) observó que apenas un bebé o niño pequeño empezaba a llorar, la madre u otro cuidador atendía inmediatamente para calmarlo, esta práctica es fundamental desde una perspectiva que trata de formar niños no rabiosos, este tipo de conductas sustenta la idea de Vivir Bien, en armonía.

Con respecto a lo antes aseverado, se debe precisar que entre los Kukamas existe la idea del Vivir Bien, según ellos la base de una buena vida está en la familia (Formabiap, 2008). En base a esto, Ghersi (2006) en su investigación con diferentes comunidades de la sierra y selva observa que a los bebés se les arrulla para tranquilizarlos y evitar el llanto. Las respuestas de las madres sobre qué hacen cuando sus hijos lloran fueron muy disímiles y contradictorias en base a lo observado, por ejemplo las madres de los

niños de 2 años (casos 2 y 3) dijeron que cuando sus niños lloraban ellas los regañaban o golpeaban para que se callen, esto sucedía si es que ellas sentían que estaban llorando por tonterías o por “mañosería” (engreimiento), esto será explicado más adelante. Pero, si el pequeño siente malestar por estar enfermo, las madres los atienden de inmediato para evitar el llanto. Esto ha podido ser observado en una de las visitas a la casa de uno de los niños de 2 años (caso 2), en esta se vio que mientras bañaban al pequeño, este se quejaba, la madre explicó que era debido a que estaba con fiebre. Después de cambiarlo se veía al niño fastidiado, entonces la madre lo sentó en sus piernas y dejó de llorar. En este sentido, la estimulación táctil de carácter afectuoso es una necesidad primaria (Montagú, 1981). En conformidad con la madre de este pequeño, la madre de la niña de 11 meses (caso 1) aseguró que ella no deja que llore “ni en que momento” si es que su niña está enferma. En base a la información recolectada en las tres familias se podría señalar que los padres y madres kukama kukamiria tienen plena conciencia sobre la atención que necesita el niño cuando llora por sentir malestar. Montagú (1981, 29) aclara que “los niños se calman de inmediato en cuanto se les coge en brazos y acaricia”, el contacto táctil da sosiego al menor.

También se ha podido observar que, por ejemplo, en el caso de la lactante la madre calma su llanto dándole el pecho o arrullándola entre sus brazos, como bien dice Montagú (1981, 54) “¿Hay acaso algo que pueda tranquilizar al recién nacido mejor que la protección de su madre y la satisfacción que le proporciona la succión de sus pechos, que tanto placeres venideros le promete?”. Ciertamente el niño recibe estimulaciones cutáneas placenteras a través de las caricias de su madre y el contacto con su cuerpo. En el caso de los niños de 2 años, las madres sostienen que ellas calman su llanto “cariñándole” (caso 3) o cargándolo, por otro lado, la otra madre dice que ella calma su llanto “cuando llora queriendo algo se le da y se calla”(caso 2).

A pesar de que en las entrevistas las madres dijeron que no atendían el llanto de sus niños rápidamente, se ha podido observar que por el contrario estas atienden a sus hijos a penas empiezan a llorar. En relación a esto se puede constatar que las necesidades que se satisfacen a tiempo, cuando el niño las necesita, hacen que el niño sea más seguro, independiente emocionalmente, estable en su futuro (Blázquez 2003).

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente esta atención va depender de la situación y de la razón por la que el niño esté llorando.

Si el llanto no es atendido a tiempo, la hormona del estrés se elevará produciendo en muchos casos daños cerebrales (Leccanelier, 2006 y Assis, 2009). Entre las madres entrevistadas dos de ellas (casos 2 y 3) dijeron que les pegan cuando se ponen “llorones y mañosos”. Por lo general, la gente kukama evita que los niños lloren dándoles de lactar, cargándolos, etc. Sin embargo, se ha observado que cuando estos no responden ante las atenciones de los cuidadores, se opta por dejarlos llorar o pegarles aludiendo a que están mañosos. Esta situación ha sido observada en una visita al hogar del niño de 2 años (caso 2). En esa oportunidad estaban la madre y sus hijos en la casa de su vecina, cuando llegó el papá, la madre le explicó a su niño que iban a bajar a saludar al papá. La madre bajó con su bebé recién nacido y pidió ayuda a su hermana para que baje al niño de 2 años, al bajar la madre, el niño de 2 años estalló en lágrimas. Su madre le explicó que irían a saludar a su papá. Sin embargo, en esos momentos llegó el padre que lo escuchó llorar y muy molesto le dijo que se calle, el niño siguió llorando y entonces recibió una patada muy fuerte en el trasero. Durante todo este tiempo la madre lo tenía cogido de la mano. En tanto sucedían los hechos, las vecinas demostraban su desaprobación a tal acto de violencia, conversando entre ellas.

En las comunidades rurales e indígenas los hermanos mayores cumplen funciones muy importantes en el cuidado de los más pequeños de la casa. Ghersi (2006), en su investigación en diferentes comunidades rurales andinas y amazónicas, manifiesta que la hermana o hermano mayor es la primera compañía para el infante. Lo antes manifestado se ha podido confirmar en el caso de los niños de 2 años, quienes son atendidos por sus hermanos mayores. En una visita a la casa de uno de los niños de 2 años (caso 3), se observó que la hermana de 12 años hace el papel de la madre cuando ella se ausenta, corrigiéndolo, alimentándolo, enseñándole y atendiéndolo cuando llora o necesita ayuda. Lo mismo ha sido observado con el otro niño de 2 años (caso 2), a quienes sus hermanos de 4 y 7 años se encargan de alimentar, jugar con él, llevarlo donde la abuela, etc. Por lo tanto, se podría aseverar que en las sociedades indígenas y rurales, los hermanos y hermanas cumplen papeles muy importantes en cuanto a la



crianza de sus hermanitos menores. En el caso de la niña de 11 meses (caso 1), quien no tiene hermanos mayores ni familiares por ser sus padres de otra comunidad, es el padre quien la atiende cuando llora, la madre aclara que “(su padre) no le deja llorar, la hace andar”.

#### 3.1.4. El juego

El juego es la actividad principal y placentera para los niños pequeños. El niño juega desde que nace, el bebé humano encuentra a la madre o cuidadora en el juego antes de vivir el lenguaje.

Se tiene amplia información sobre el juego como medio para la adquisición de aprendizajes. Sin embargo, se sabe poco acerca del juego en las relaciones vinculares entre madre-hijo. Es necesario explicar que el primer juego del niño se realizará en contacto con el cuerpo de la madre, en este proceso vincular, el niño adquirirá seguridad y confianza. Montagú (1981) explica que en el momento del gateo, la independencia del niño es muy precaria y por lo tanto necesitará mantener un contacto visual con la madre, para saber dónde está y sentirse seguro. En esta parte del análisis, se dará importancia tanto a las teorías psicológicas sobre las relaciones vinculares a través del juego, como a las distintas investigaciones sobre el juego realizadas en contextos rurales e indígenas como las de Gherzi (2006) y Sánchez y Valdivia (1994).

En la cultura kukama, a través de las entrevistas realizadas a las madres, se pudo constatar que las madres juegan con sus bebés desde que nacen. Las tres madres señalaron que cuando eran recién nacidos les hacían jugar y la madre del caso 2 señaló que lo hacía “cariñandole”. Durante la entrevista ellas explicaban con gestos como jugaban con sus recién nacidos, esto incluía miradas, sonidos con la boca y palabras cariñosas. Una de las madres contestó que “le hacía jugar con su sonajita”. Como aseguran Sánchez y Valdivia (1994) algunas madres adquieren sonajas u otros objetos para sus bebés. Por otro lado, señala que la vinculación de la madre con el bebé se establece a través de los juegos desde que son recién nacidos. Estos juegos empezarán con las sonrisas, las palabras, los sonidos con la boca y las cosquillas. De tal manera el primer juego del bebé es con su madre, a través de la relación corporal entre ambos,

las voces, los tocamientos por parte de la madre que dan placer al niño (Sánchez y Valdivia, 1994).

Se sabe que el niño empieza a gatear cuando su sistema neurológico está maduro y que esta actividad le permitirá explorar el entorno y los objetos que encuentre en él. Durante este proceso el niño se irá separando cada vez más de la madre. En este sentido, se ha podido observar que la niña de 11 meses (caso 1) pasa la mayor parte del día en casa jugando con su madre. En una visita a la casa de la niña se observó que mientras ella jugaba en la sala con su madre, ésta se dirigió a la cocina, en ese momento la niña gateó para ver a donde iba su madre, cuando la vio en la cocina regresó al mismo lugar a seguir jugando. Esto confirma la teoría de que los niños necesitan saber dónde está su madre para sentirse seguros, esta seguridad provocará en ella el deseo de seguir explorando.

Debido a la diferencia de edades entre los dos niños de 2 años y la niña de 11 meses, se ha podido observar que el tiempo que las madres juegan con sus niños de 2 años es menor al que juega la madre con la niña de 11 meses. Con respecto a los niños de 2 años (casos 2 y 3) debido a que son más grandes juegan menos con la mamá y más con los hermanos mayores o los niños de la comunidad. Sin embargo, se debe resaltar que uno de los niños de 2 años (caso 2) es sordo por un oído y que esto ha afectado en su relación con los demás, habiéndose observado una relación más cercana con la madre. En el proceso de la investigación nació el hermanito menor. Después de este nacimiento se observó que el niño de 2 años (caso 2) pasó a relacionarse más con los hermanos y los vecinos a través del juego. Esto le ha permitido explorar con mayor soltura el espacio circundante. Por otro lado, se ha observado que el otro niño de 2 años juega más con otros niños de su edad cerca de su casa, entre los árboles y cerca del río. Sánchez y Valdivia (1994) observaron que en el sur Andino el niño a los 2 años juega con tierra, arranca pasto, chapotea en el agua, cruza acequias, sube y baja cerros, etc. El medio en el que crecen estos niños es una oportunidad para relacionarse de manera estrecha con el medio ambiente, los espacios de juego se van ampliando a medida que crecen. Los árboles, las acequias y las orillas de los ríos son lugares especiales para divertirse, los animales además se convierten en juguetes que sirven

para expresar afecto, Ghersi (2006). Estos espacios proporcionan oportunidades de aprendizaje diversas.

A diferencia de lo observado en ambos niños de 2 años con relación al juego, se pudo observar que la madre de la niña de 11 meses (caso I) pasa la mayor parte del día atendiendo a su hija, en esos momentos ellas juegan con ositos, una muñeca Barbie<sup>2</sup>, botellas con agua, botellita de talco, etc. En una oportunidad se pudo observar la siguiente interacción que se estableció entre la madre y la bebé. En esta visita, “la mamá jugaba con el osito subiendo por su piernita y la bebé estallaba en risas. La mamá prendía la música del oso y lo hace bailar y ella reía. La mamá le decía que le de un beso al oso y ella lo hacía abriendo grande la boca”. Estas interacciones entre ambas se han podido observar en varias de las visitas realizadas al hogar, las relaciones afectivas a través del juego desarrollan seguridad en la pequeña (Montagú 198). Además, se ha podido ver que la madre no sólo supervisa el juego de la niña, sino que interactúa con ella. Durante el juego se notó acercamiento corporal entre ambas, a veces la niña se acercaba a su mamá para lactar o entregarle algún objeto y en otros momentos la madre la cargaba, la abrazaba y besaba. Se notó que se establecía un acercamiento corporal entre ambas durante la interacción con los objetos que proporcionaba seguridad y placer a la menor.

El juego es muy importante para los niños ya que les permite explorar y descubrir nuevas cosas y establecer relaciones entre los objetos, etc. Sin embargo, en algunos medios rurales el juego es considerado por los padres como una pérdida de tiempo. Por ejemplo, en el medio rural del sur andino los padres permiten a sus hijos jugar solo hasta los 3 años, después de esta edad los niños serán parte importante de las tareas económicas familiares (Sánchez y Valdivia, 1994). A pesar de que esta situación es muy común en los Andes, se puede afirmar que en el caso kukama-kukamiria los padres dan plena libertad a sus hijos para jugar. Las madres de los niños observados consideran que es importante que sus pequeños jueguen. Dos de ellas tienen puntos de vista muy similares, por ejemplo la madre de la niña de 11 meses (caso I) afirmó

---

<sup>2</sup> Juguetes donados en campañas navideñas. Por lo general, los niños juegan con juguetes donados o que sus padres compran en la ciudad. Se ha observado que los padres confeccionan cada vez menos juguetes de madera. Sin embargo, en una oportunidad se observó a niños de 6 años jugando con pedazos de madera (como bloques), ellos armaban sus lanchas (medio de transporte fluvial) y recreaban historias de viajes a Nauta.

que es importante que juegue “para que despierte su mente”, de la misma manera, la madre de uno de los pequeños de 2 años (caso 3) dijo que es importante “porque a veces cuando son grandes ya no saben ni jugar, no se distrae su mente”. Por otro lado, la madre del otro niño de 2 años (caso 2) consideró que sí es importante “porque está jugando y no está aquí llorando”. En este sentido, se puede concluir que las madres consideran al juego como algo positivo para sus niños, que desarrolla creatividad, los hace más alegres y los mantiene ocupados, esto coincide con Sánchez y Valdivia (1994) quienes aseguran que una de las atribuciones del juego es que hace que los niños crezcan sanos y despiertos.

Debido a que los niños en los medios rurales son de gran ayuda en las actividades económicas familiares, por lo general, se les permite jugar hasta cierta edad. Como ya se mencionó en el caso del sur Andino, a los niños se les permite jugar hasta los 3 años (Sánchez y Valdivia, 1994). Por otro lado, Ghersi (2006) indica que los padres y madres entrevistados en su investigación afirman que los niños se van separando de los juegos entre los 6 y 7 o entre los 8 y 9 años. Sin embargo, las madres kukamas entrevistadas consideran que no existe edad para dejar de jugar, solo que el tiempo disminuye debido a las diversas ocupaciones que van teniendo sus niños como la escuela, la pesca, las actividades domésticas, etc. Ante la pregunta de hasta qué edad deberían de jugar sus hijos, las madres aseguraron que los niños “siempre debería (n) de jugar” (caso 1), “no, no hay edad. Pueden jugar nomás” (caso 3).

No se puede pasar por alto que, antiguamente en las comunidades kukamas existían ciertas prohibiciones en cuanto a los juegos de los niños. Sin embargo, eso se ha ido perdiendo, esto se pudo comprobar cuando se les preguntó a las madres sobre qué tipo de juegos están prohibidos para los niños. Una de las madres del niño de 2 años (caso 2) respondió que “lo que miran en la película, a pelearse, eso no pueden”<sup>3</sup>, la otra madre (caso 3) aseguró que “no le consiento que juegue con cosas de mujer, con muñecas, eso no vale porque es varón” y por último, la madre de la niña de 11 meses (caso 1) afirmó “con los machetes, con los cuchillos, eso si no. Otros juegos sí”. Con

---

<sup>3</sup> Actualmente, algunas familias poseen televisores. Por lo general, se ven películas o videos musicales. Este artefacto llama la atención tanto de niños como adultos, los niños asisten a las casas a ver películas de todo tipo, algunas de estas no aptas para su edad y sin ningún tipo de restricción por parte de los padres.

respecto a la última respuesta, se ha podido observar que en la cultura kukama-kukamiria se da el mismo proceso observado por De León (2005,44) en su investigación con los mayas zinacantecas quien señala que “se le da importancia al carácter agentivo del niño en el desarrollo de sus habilidad, (los niños) aprenden por exploración, pueden tomar un machete, un fósforo y no será prohibido, (aunque) se le distraerá siempre respetando su voluntad” Esto es importante aclarar, ya que los niños se desarrollan en un ámbito que los va formando para la vida adulta. Sin embargo, se puede afirmar que en este caso, la madre de la pequeña de 11 meses (caso 1) no permite este tipo de juegos porque durante 2 años cuidó a un bebé en Nauta y le enseñaron a que los niños no deben jugar con objetos punzo cortantes.

Uno de los juegos prohibidos para los antiguos Kukamas, era con la “totora del plátano”, al preguntarle a una de las madres (caso 3), ella me explicó que “según dicen las vieja antiguas eso cutipa, les cutipa cuando tienen sus hijos, ellos mueren nomás. Así decía mi abuelita”. La cutipa se entiende como un proceso en el cual los espíritus de animales, plantas y otros elementos establecen contacto con las personas y les causan enfermedades of les transmiten sus características sobre todo a los niños, ya que su espíritu aún es débil .Por ello se evita el contacto con algunos de estos elementos (Formabiap 2008).

A lo largo de este análisis se ha podido notar que cada una de las variables se imbrica mutuamente en relación a lo que supone un vínculo afectivo favorable entre la mamá y su bebé. Asimismo, se ha observado que las relaciones interpersonales se establecen dentro de la cultura, con prácticas y patrones de crianza, formas de relación social y de aprendizaje. En esta cultura las madres mantienen un contacto corporal muy estrecho con sus bebés hasta por los menos los 2 años de edad, etapa en la cual el niño comienza a ser más autónomo y se empieza a relacionar más con los diferentes actores de la comunidad dentro de un espacio que le brinda la seguridad de que la madre siempre está cerca.

## Capítulo IV

### 4.1. Lineamientos para la mejora del Programa Integral de Estimulación Temprana (PIET) en comunidades kukama-kukamiria.

#### 4.1.1. El programa integral de estimulación temprana (PIET) en comunidades kukama-kukamiria.

El PIET es un programa del Ministerio de Educación cuyo objetivo es atender a los niños menores de tres años mediante actividades que involucren a sus padres. Sin embargo, las estrategias utilizadas por las promotoras, por lo general, no involucran a los padres como actores principales en el proceso de trabajo con sus niños. Por lo general, estos programas son diseñados en Lima, sin tomar en cuenta la realidad cultural y social en la cual se insertarán. Según la docente Nair Burga (2008), en su experiencia en la elaboración de una guía para docentes de Pronoei Ashánikas y Nomatsiguengas, considera que “los procesos de enseñanza aprendizaje en los Centros



y Programas No Escolarizados de Educación Inicial, tienen una marcada tendencia occidental que no recoge las formas de aprender de los niños y que por el contrario impone un solo tipo de estrategia y metodología que sin duda alguna se deben revisar y replantear en función de la lógica de los niños y niñas (de cada cultura)” De la misma manera, AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) asegura que “no se ha considerado que, como lo demuestran diversos estudios etnográficos, existen diferentes formas de aprender, de relacionarse y de comunicarse, las cuales son la base de la formación de un ser humano (AIDSESEP, 2010,19)

La UGEL es la encargada de capacitar a las promotoras o animadoras. Ellas son mujeres jóvenes que, por lo general, pertenecen a la comunidad. Las capacitaciones no se dan desde un enfoque intercultural, lo cual pone en riesgo el aprendizaje y la identidad de los niños indígenas. Pese a que desde hace varios años los especialistas de educación inicial destacan la importancia de investigar los patrones de crianza de los niños y niñas, estos no suelen ser tomados en cuenta a la hora del trabajo pedagógico, ni de la capacitación.

Prueba de lo antes mencionado es lo expresado por la profesora del PIET de la comunidad Dos de Mayo del año 2009, actual profesora bilingüe intercultural del Centro de Educación inicial. Ante la pregunta de cómo se desarrollaba la capacitación del PIET en la UGEL, ella respondió que se hacía con el Diseño Curricular Nacional, además agregó que no se incluía ningún alcance respecto a cómo incorporar los saberes locales ni las prácticas de crianza de los Kukama-kukamiria. La docente, ex alumna del Formabiap, sostuvo que ella utilizaba el Currículo Kukama-Kukamiria de Educación inicial del Formabiap en su trabajo con las madres. Este Currículo considera a la familia como uno de los pilares básicos de la educación de los niños. Esta propuesta ha sido diseñada para promover el desarrollo “físico, cognitivo y emocional de los niños y niñas basada en la familia y en las pautas y prácticas de crianza de cada sociedad. Desde este enfoque propicia el uso de diferentes espacios de la comunidad en los procesos de aprendizaje”.

En base a la entrevista con la promotora del 2009 sobre el documento que utiliza la UGEL para realizar las capacitaciones en la UGEL como ya se mencionó ella afirmó que

se hacía con el Diseño Curricular Nacional. A partir de este documento ella tenía que programar las actividades de estimulación temprana para los niños menores de 3 años. Es importante remarcar que el término estimulación temprana responde a la teoría conductista en la cual se brindan estímulos esperando respuestas, ya que como se explicó anteriormente el PIETBAF nace de un programa con enfoque conductista. En este sentido, la estimulación temprana considera al sujeto como sujeto de reacción ya que su práctica se caracteriza por la provocación de determinadas reacciones a partir de ciertos estímulos. Actualmente se habla de Atención o Educación Temprana, desde esta perspectiva se considera al sujeto como sujeto de acción, capaz de transformar con esa acción a su entorno.

Entre los Kukama-Kukamiria existe una práctica ancestral que es la curación de los niños y niñas durante sus primeros años de vida. Las curaciones se realizan para que los niños sean buenos nadadores, pescadores, y a las niñas para que sean buenas tejedoras, etc. También, se les cura para que empiecen a hablar, caminar, no sean llorones, ni enfermizos. La promotora del PIET del 2009 realizaba sesiones de curación con los niños en las madrugadas de luna nueva con los padres y madres de familia. En una entrevista con la madre de uno de los niños de 2 años (caso 2), aseguró que le gustaba practicar las curaciones debido a que la promotora les enseñaba algo que estaban perdiendo de su cultura. Cuando se le preguntó a esta madre qué otras actividades hacían en el programa, ella respondió “les hacía bailar, jugar y cantar, bien bonito era” (Caso 2)

La promotora desarrollaba las sesiones de estimulación en redes de familia, cada semana se agrupaban todas las madres con sus pequeños en casa de una de ellas y se trabajaba con todos los niños de 2 y 3 años y las madres de familia. La madre del niño de 2 años (caso 2) aseguró que le gustaba este método porque podían compartir saberes entre todas las madres de la red.

Es necesario recalcar que las madres entrevistadas sostuvieron que el trabajo del PIET se realizaba con niños de 2 a 3 años. Ante la pregunta de por qué no se incluían a los niños más pequeños, una de ellas contestó (caso 2) “no más chiquitos porque no caminan y a esa edad se aburren porque no juegan tanto como los grandes”. Como se

sabe este programa ha sido creado para atender a niños de 0 a 3 años, sin embargo, las promotoras de la comunidad en concordancia con las madres sólo atienden a niños de 2 y 3 años.

Actualmente la promotora del PIET en la comunidad Dos de Mayo es una enfermera kukama que no pertenece a la comunidad. En las primeras visitas a la comunidad realizadas en mayo, se constató que el Programa aun no había empezado. Recién comenzó en el mes de junio, debido a las demoras burocráticas para la asignación de plaza en la UGEL Loreto Nauta.

La actual promotora del PIET, a diferencia de la del año anterior que trabajaba por redes, realiza las actividades en la casa de cada niño, a pesar de que las madres sostienen que prefieren el trabajo en redes de familia.

Durante las visitas a los hogares se pudo constatar que el PIET llega a pocos niños y que ni siquiera cubre a todos los de dos y tres años. En relación a los tres niños observados durante la investigación, se pudo constatar que solo llegaba a uno (caso 3). Al ver esta situación, se conversó con las otras dos madres. Una de ellas, la madre de la niña de 11 meses, (caso 1) afirmó, que la promotora nunca había ido a su casa, cuando se le preguntó si estaría interesada en que su niña sea parte del programa ella afirmó que le gustaría que su niña también aprenda. De la misma manera, la madre del niño de 2 años (caso 2) también comentó que la promotora nunca había ido a su casa. Ella aseguraba que su hijo debería de estar en el Programa debido a su edad. Sin embargo, ella considera que su hijo no está siendo atendido debido al problema que tiene en el oído. No obstante, confesó que nunca había exigido su atención.

Aun cuando este estudio no se ha centrado en el funcionamiento del PIET y por ello no se cuenta con detalles de las estrategias que utiliza la promotora durante las visitas, resulta sintomática una situación encontrada en una visita al hogar de uno de los niños de 2 años (caso 3). Ahí se observaron fichas de aplicación pegadas en la pared. Una de ellas tenía como consigna pegar papelitos en las letras de su nombre, la otra punzar la letra inicial de su nombre. El trabajo parecía muy bien realizado. Cuando se le preguntó a la madre si el niño había desarrollado la actividad, la madre contestó

que la promotora lo había hecho por él. De acuerdo a esto, se puede notar que la promotora no está tomando en cuenta las características de desarrollo de los menores de 3 años.

Es necesario resaltar que muchos de los padres de la comunidad están contentos con la intervención de la promotora porque alegan que les está enseñando a sus niños a escribir sus nombres y los números, a pesar de que este no es el objetivo del programa.

#### 4.1.2. Mejora en la formación y capacitación de las promotoras de PIET.

Según la Ley General de Educación (MINEDU, 2003), en el Artículo 20 referido a la Educación Bilingüe Intercultural se establece que “la Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo y promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultural, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los pueblos indígenas”. Sin embargo, esto generalmente queda en el discurso. El Ministerio de Educación viene implementando diversos programas para los menores de tres años en pueblos indígenas, sin tomar para nada en cuenta sus patrones y prácticas de crianza. Estos programas son implementados a través de las Unidades de Gestión Local, UGEL, quienes se encargan de capacitar a las promotoras de los distintos programas de atención a menores de 3 años. Para poder empezar a remediar esta situación sería importante contar con estudios en pueblos indígenas sobre el desarrollo infantil. Sin embargo, como señala Miriam Ponce (Ghersi2006) éstos son muy escasas.

Dadas estas condiciones, los niños y niñas indígenas menores de 3 años atendidos por el PIET reciben una educación monocultural que tiende a imponer formas de percibir, de pensar, de relacionarse, comunicarse y expresar sus emociones, muy distintas a las que han estado aprendiendo en su familia y comunidad. (Formabiap, 2008,4)

Para poder contrarrestar esta tendencia es necesario promover, en coordinación con las UGEL, las organizaciones indígenas, los institutos pedagógicos y universidades, una propuesta que capacite a las promotoras en intervención temprana, que responda a las

visiones de la persona, de crianza, de aprendizaje y de la comunicación del pueblo Kukama.

Es necesario reconocer que “las diversas culturas realizan cuidados y prácticas de estimulación que son parte de su herencia cultural” (Formabiap, 2008, 5). Además las propuestas actuales para la educación inicial solo se centran en el desarrollo de las capacidades y actitudes que los niños y niñas necesitan para poder adaptarse a las exigencias de la escuela primaria. Sin embargo, se debe considerar que el pueblo Kukama tiene su propia visión sobre cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario que la madre no sea solo una espectadora del proceso que realiza la promotora, sino que sea ella con ayuda de la promotora la que guíe al niño durante las actividades. Pero, esto sería insuficiente si la madre solo se limita a hacer lo que la promotora le dice que haga, de lo que se trata es de buscar estrategias de diálogo en las cuales la madre y la promotora pueden conversar sobre las distintas maneras como se aborda la crianza en el pueblo Kukama.

Por otro lado, como el PIET tiene a cargo niños menores de tres años, es necesario que considere las características de los niños y niñas a nivel psicomotor, cognitivo y emocional en función de sus edades. Por lo general, se tiende a olvidar el aspecto emocional y el hecho que están en una etapa de exploración y descubrimiento. Para superar estas limitaciones es necesario prever el uso de material concreto que responda al contexto y trabajar más el componente afectivo-emocional. Todo este proceso debe enraizarse en el entendimiento de la cultura y sus prácticas de crianza, se puedan nutrir de los aportes de la pedagogía y de la psicología, poniendo énfasis en los vínculos afectivos que se establecen entre las madres y sus niños.

Lo anteriormente planteado hace pensar en capacitaciones a las promotoras muy distintas a las que actualmente se desarrollan. En primer lugar, es necesario que consideren que los niños indígenas establecen un contacto físico muy estrecho con la madre, durante su primera infancia. Ellas los sostienen en brazos durante casi todo su primer año de vida a diferencia de lo que sucede en muchos contextos urbanos en los cuales casi no se toma en brazos a los niños porque se piensa que esto los vuelve dependientes de la madre (Liedloff, 2008, 69)

Si las interacciones vinculares en el pueblo indígena Kukama- Kukamiria, se establece a través del colecho; la alimentación, con pecho y con sólidos; la respuesta inmediata al llanto del niño o la niña y el juego, estos deberían ser considerados como temas medulares en la capacitación de las promotoras del PIET que trabajan con este pueblo. Sin embargo, antes del trabajo de capacitación de las promotoras es necesario sensibilizar a los especialistas de las UGEL ya que depende de ellos la formación de las promotoras. Asimismo, en concordancia con García, (2008, 19) el Diseño Curricular Nacional debería de tomar en cuenta el tema del afecto y las emociones y cómo estas son vividas a nivel cultural. El trabajo vincular con los niños menores de tres años es importante tanto a nivel emocional como a nivel cognitivo, ya que como afirma Leccanelier (2009), la inversión en el bienestar afectivo influye positivamente en el desarrollo cognitivo de los niños.

Es necesario que en las capacitaciones se sensibilice a las promotoras para que puedan entender la real dimensión de este tema y las implicancias que tiene en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños y niñas. Es necesario que tengan algunas nociones básicas acerca de lo que dice la psicología sobre vínculos afectivos, así como las investigaciones desarrolladas por diversos investigadores en diversas culturas sobre la manera como las madres establecen un estrecho contacto físico con sus bebés, esto ha sido observado por investigadores como Jean Liedloff en su trabajo con los yequana de Venezuela, Margaret Mead con la cultura Bali (Montagú 1981). Este estrecho contacto con los infantes fue observado a través de las actividades diarias de las personas, como el momento de dormir, comer, etc. Asimismo, Belaúnde (2001) observa e investiga la idea del Vivir Bien que tiene los Secoya y esto se manifiesta en muchas actitudes como por ejemplo el no dejar que los bebés lloren para evitar que sean rabiosos. De la misma manera, Creed-Kanashiro (2004) en su estudio con los Lao establece la necesidad de conocer los patrones culturales de las personas en cuanto a la alimentación, ya que tanto para los Lao como para los Kukama-Kukamiria, existen ciertos alimentos que hacen daño a los menores de 3 años y otros alimentos que les otorga cualidades positivas para su cultura.

#### 4.1.3. Propuesta de mejora en las estrategias de la intervención docente.



Diversos estudios neurológicos demuestran que el cerebro es más maleable durante los primeros años de vida y que las conexiones sinápticas producidas en esta etapa en respuesta a las estimulaciones son críticas para la determinación de las habilidades cognitivas posteriores (Leccanelier, 2009). Por otro lado, Leccanelier (2006) y Assis (2009) afirman que mientras mejor sea el vínculo entre el niño y su madre se producirán mayores sinapsis neuronales.

Los estudios antes mencionados han tenido un significativo impacto en el campo educativo. A partir de ellos se han empezado a crear diversos programas para niños y niñas de 0 a 3 años de estimulación temprana. Sin embargo, como señala Leccanelier (2009, 15) este tipo de programas deben ser diseñados y ejecutados a partir de la familia. Según este investigador no resulta positivo introducir al niño en sistemas de cuidado alternativos al del hogar antes de los 2 años porque el niño no tiene ni la capacidad de lenguaje, ni las habilidades sociales para manejarse en un contexto social de manera autónoma. Según el mismo autor mientras mayor sea la contención y seguridad, el niño tendrá mayores posibilidades de explorar su entorno. Debido a que la madre es la primera figura de apego para el niño es indispensable trabajar con ella. .

Leccanelier (2009, 8) además asegura que es tan importante intervenir en el desarrollo cognitivo de los niños como en el desarrollo socio afectivo dado que un niño que no está bien emocionalmente no podrá progresar en el plano intelectual. Sin embargo, es necesario acotar que la mayoría de programas tienden a trabajar en torno al desarrollo psicomotor o intelectual y trabajan poco o nada el aspecto emocional.

A partir de lo antes expuesto, es necesario pensar en programas de atención temprana al desarrollo infantil que consideren al niño como sujeto de acción, capaz de transformar el entorno a diferencia de lo que sugiere la estimulación, que considera al niño como sujeto de reacción al buscar que responda ante ciertos estímulos. (ANSARES, 2000).

Por esta razón actualmente se considera mejor utilizar el término de acompañamiento, ya que como sostiene Noemí Beneito (2010) “cada niño se va conformando en su particularidad, cada uno con su relación con un determinado

adulto o grupo de adultos, con su grupo familiar, en su contexto y en su circunstancia, y esto nos lleva a pensar que no podemos establecer reglas o esquemas fijos para estimular a todos los niños” Es por esto que es mejor acompañar al niño en su desarrollo para que las situaciones sean resueltas entre él y su familia. Como se puede ver la participación de la familia es clave en el concepto de acompañamiento.

#### 4.1.3.1. Estrategias de mejora en el programa de acompañamiento.

A partir de lo antes planteado, en este acápite se plantean algunas estrategias que puedan responder tanto a las características socio-culturales y económicas de la comunidad Kukama- Kukamiria “Dos de Mayo” (Ver Mapa en anexos) como a las necesidades afectivas del desarrollo infantil.

##### a. Acompañamiento con autonomía.

Durante los momentos del programa es muy importante que la madre o cuidador, observe el desenvolvimiento de su niño, esperándolo en sus tiempos con respecto al desarrollo de su motricidad. Según Myrtha Chokler (De Renzis, 2001) “es el que posibilita, desde las condiciones ambientales y emocionales para que en un ámbito sin peligros y con objetos acordes a la edad de los niños se vea facilitado el desarrollo no sólo de la motricidad global sino también el desarrollo de la estructura psíquica”

Durante este proceso de acompañamiento se dejará al niño explorar el ambiente y los objetos con libertad. Para esto tanto la promotora como los padres deben observar el proceso del bebé o del niño sin interrupciones, además ambas deben estar abiertas a la posibilidad de interacción con el niño si este así lo dispone. Al respecto Myrtha Chokler (De Renzis, 2001) sostiene que un adulto que interfiere constantemente se convierte en un obstaculizador en lugar de un ser un agente vehiculizante, no permitiendo que los procesos mentales se profundicen y multipliquen.

A partir de lo antes expuesto, la madre o cuidadora será quien con la mirada y el afecto proporcione seguridad permitiéndole al niño explorar y conocer. Si durante la acción del niño algo no resultó, la madre estará ahí conteniendo y mitigando su

frustración. Esto suele darse entre los Kukama. En este pueblo se respeta mucho la autonomía del niño y su capacidad de explorar, se le permite tener iniciativa en la exploración y el juego. Liedloff (2008) también ha destacado la autonomía que tienen los niños y niñas para explorar su medio en su trabajo con niños y niñas del pueblo indígena yequana de Venezuela. Esta investigadora asegura que esto permite a los niños indígenas desarrollar un tipo de instinto que los ayuda a cuidarse de los peligros. Ella manifiesta que la protección extrema que los padres no indígenas ejercen sobre sus hijos hace que crezcan como niños inseguros.

b. Ambientes seguros con materiales del medio

Las promotoras acompañarán a la madre en el proceso del desarrollo infantil. Para esto no se requiere el uso de materiales y juguetes costosos. Lo indispensable es que los niños se encuentren en un ambiente seguro y tranquilo. Por ello es importante que el espacio en donde se lleve a cabo este programa tenga el piso duro, en el cual se podrán ubicar objetos muy simples y de bajo costo como botellas, pelotas de hoja de plátano y de tela, piedras medianas, frutas propias del lugar con diferentes aromas y texturas, etc.

Durante este proceso también se puede trabajar con materiales como cajas grandes o costalillos, que le permitan a la madre interactuar con su bebé o niño. Estos materiales le permitirán al niño entrar y salir de las cajas, establecer relaciones espaciales y volumétricas. Asimismo, le permite interactuar con la madre de manera corporal. Además, se puede incorporar distintos materiales propios de la cultura, como hojas y frutos de diferentes formas y texturas, arcillas de diferentes colores (para los niños de 2 años). Este tipo de materiales le permitirá al niño descubrir las diferentes texturas, sensaciones, olores y sabores.

Cuando se trabaje con niños de entre 1 y 3 años, también sería importante que las actividades se realicen fuera de las casas, por ejemplo en el área comunal o la cancha de fútbol. En estos espacios se podría jugar de manera más libre.

c. Respeto a los deseos del niño y a las características de su desarrollo.

Durante el proceso se debe respetar el deseo del bebé de alimentarse, si es que el niño se acerca a su madre a lactar, esto no debe ser desviado, ni prohibido. De la misma manera, si el niño llora, es necesario que la madre sea la que contenga al niño y le de la seguridad necesaria para seguir explorando.

Es necesario respetar el sistema madurativo del niño y no se le exija pintar, escribir, punzar, pegar en formatos pequeños (hojas A4). Los niños serán expuestos a este tipo de trabajos a partir de los 3 años en los centros de educación inicial o Pronoeis. Sin embargo, a partir de los 2 años de edad los niños pueden afianzando la motricidad fina utilizando crayolas o pinturas vegetales propias de la zona en espacios grandes como papelógrafos o papeles craft. El niño debe sentirse libre al pintar o dibujar.

#### d. El trabajo en grupos familiares

El trabajo con las madres se debería de realizar en grupos de familias, ya que como se dijo anteriormente, ellas aprecian este tipo de actividades porque intercambian sus experiencias. Este espacio esté dispuesto para que las promotoras y las madres compartan sus saberes y experiencias sobre la crianza de los niños y niñas y las pongan en práctica (Formabiap, 2008, 12). De la misma manera, los niños establezcan relaciones entre ellos. Sin embargo, este tipo de redes familiares debe considerar a niños de la misma edad. Asimismo, la promotora visitará una red familiar cada día de la semana y al finalizar la sesión conversará con las madres de los niños acerca de las habilidades que ellos podrían seguir desarrollando hasta la próxima visita.

En estas redes familiares, la promotora debe alentar las prácticas de curaciones. Muchas familias Kukama-Kukamiria sigue curando a los niños y niñas para que sean buenos pescadores, nadadores, tejedoras, para que aprendan a hablar, caminar, etc. Estas curaciones se realizan mediante dietas alimenticias y diversos tratamientos e icaros con los que se invocan a los espíritus para pedirles su apoyo (Formabiap, 2008,23). Si bien estas prácticas se están perdiendo, los testimonios recogidos durante las entrevistas realizadas hacen ver que las madres consideran muy importante seguir desarrollando estas experiencias culturales.

e. Atención al aspecto nutricional

El trabajo de la promotora también debe abarcar el tema nutricional. La promotora deberá establecer un diálogo con los padres sobre que tipo de alimentos son nutritivos para sus niños. Asimismo, considerar que para los kukama-kukamiria ciertos alimentos les da poderes a los niños, los ayuda a ser más inteligentes, más hábiles, etc. Es necesario que tanto la promotora como el grupo de madres compartan ideas sobre la alimentación con semisólidos a los bebés de 6 meses. Esto es muy importante porque como se explicó anteriormente las madres dejan de alimentar a sus bebés hasta los 8 o 10 meses debido a que rechazan los alimentos que les brindan. Como ellas no tienen la costumbre de exigir que los niños coman, se dan significativas carencias nutricionales que repercuten en el aprendizaje, de las cuales las madres no tienen mayor consciencia. Como se sabe durante la etapa de 0 a 3 años, es muy importante que los niños y niñas reciban nutrientes esenciales para el desarrollo cerebral y las conexiones sinápticas. Este es un aspecto que debe ser trabajado con mayor profundidad desde un enfoque intercultural atento a las visiones que los kukama tengan sobre la alimentación y el acto de alimentar.

## Conclusiones

- Algunas de las prácticas de crianza que se ha observado entre las madres kukama de la investigación se relacionan con las prácticas que los especialistas consideran importantes en relación al vínculo entre la madre y su bebé. El dormir con el bebé, la lactancia a libre demanda y el continuo contacto corporal son algunas de las prácticas positivas en las cuales se relacionan.
- Las madres y los bebés Kukamas están en permanente contacto físico desde el momento en que el bebé nace hasta aproximadamente los dos años de edad. Esta cercanía entre ambos se establece a través del colecho, la lactancia, la respuesta atenta y cariñosa de la madre ante el llanto de su niño y el juego. Cada una de estas variables está intrínsecamente relacionada con la otra.
- Los padres a kukama-kukamiria procuran dormir con sus hijos, ya que esto les permite estar pendientes de sus necesidades y brindarles un ambiente relajado y placentero a través del contacto de sus cuerpos. El colecho se da de manera natural y este facilita la lactancia materna a libre demanda y la respuesta al llanto del bebé durante las noches. El colecho a su vez facilita el mejor descanso de la madre y el niño.
- Las madres kukama-kukamiria usan la lactancia no solo para alimentar sino también para calmar el llanto y el miedo del niño. Otras formas de tranquilizar a los niños son la fricción corporal, como rascar la espalda del menor, o el arrullo. La lactancia entre los kukamas se da a libre demanda hasta la edad aproximada de un año y seis meses.
- El destete en la cultura Kukama-Kukamiria se da a través de diversas prácticas culturales como mandar al menor a dormir en casa de los abuelos o soplar el seno con humo de tabaco, generalmente se detiene la lactancia porque la madre se embaraza nuevamente o porque se cansan de continuar con este tipo de alimentación



- Las madres kukama-kukamiria no obligan a sus niños o niñas a alimentarse, por esta razón, por lo general, el inicio de la ablactancia se retrasa hasta los 10 meses de edad, (cuando debería empezar a los seis). La alimentación con semisólidos parece no ser del todo agradable para los niños ya que se pasa del contacto íntimo con la madre a la distancia física. Los momentos de alimentación conllevan una fuerte carga afectiva, la madre siempre está observando el proceso y concede al niño la libertad de comer solo, experimentando diferentes texturas y sabores.
- Desde la perspectiva del Vivir Bien, en la sociedad Kukama-Kukamiria se intenta calmar el llanto del niño haciéndolo jugar, arrullándolo o dándole de lactar. A pesar de esto, las madres Kukamas manifiestan que si sus hijos se ponen mañosos y llorones ellas los golpean para que se callen. Sin embargo, aseguran que cuando el niño está enfermo procuran calmar su llanto y malestar a través de la lactancia, cargándolos y acariciándolos.
- Las madres Kukama-Kukamiria establecen una relación muy estrecha a través del juego con sus hijos. Ellas juegan más con sus hijos cuando son bebés ya que están en continuo contacto con ellos. Sin embargo, cuando los niños empiezan la locomoción, la madre jugará menos con el niño dando pase a su proceso de autonomía, en estos momentos el niño empieza a relacionarse más con los otros niños de la comunidad y con sus hermanos mayores en otros espacios diferentes a la casa, como la orilla del río, el campo de fútbol, las huertas, etc.
- Existe una valoración positiva al juego del niño por parte de las madres kukama-kukamiria quienes consideran que no hay límite de edad para jugar debido a que esta actividad mantiene a los niños despiertos y ágiles. Sin embargo, se ha visto que a medida que van creciendo asumen múltiples responsabilidades que acortan sus tiempos de juego.
- Los hermanos mayores cumplen funciones muy importantes en el cuidado de los niños más pequeños. Cuando la madre se ausenta ellos cuidan, corrigen, alimentan y juegan con sus hermanos menores. Esto demuestra que los niños

en la cultura Kukama-Kukamiria desde pequeños se insertan en el mundo social adulto, aprendiendo el rol que tiene el niño o la niña dentro de la cultura.

## Recomendaciones

- Los programas de intervención temprana deberán incluir a la madre en el proceso de las actividades realizadas por la promotora, no como mera espectadora como se ha venido haciendo hasta el momento. Además se deben abrir espacios de diálogo para intercambiar conocimientos sobre la crianza y sobre las distintas maneras como se aborda la crianza en el pueblo Kukama-Kukamiria.
- Las promotoras deberán trabajar en torno a las características de los niños y niñas a nivel psicomotor, cognitivo, cultural y emocional en función de sus edades.
- Es necesario trabajar con material concreto que responda a la edad y al contexto.
- Asimismo, es importante trabajar en redes de familias, de manera que las madres puedan compartir sus visiones y prácticas en torno a la crianza. En estas redes familiares la promotora deberá alentar las prácticas de curaciones que se realizan con los niños y niñas de pueblo Kukama-Kukamiria.
- Durante las reuniones de las Redes Familiares se debería abrir espacio de diálogo sobre las consecuencias del castigo físico en los niños, de manera que permita a los padres tomar conciencia sobre las secuelas emocionales y físicas que deja esta forma de control social.
- El proceso de destete de las madres observadas se da de una manera muy repentina, lo que podría desestabilizar emocionalmente al niño o niña. Es necesario que las promotoras de los Programas de Atención dialoguen con las

madres sobre otras formas de destete que se podrían desarrollar para el bienestar del niño o niña.

- El diseño de los programas de intervención temprana para pueblos indígenas debería realizarse desde las diferentes UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) del país en coordinación con las organizaciones indígenas, institutos pedagógicos y universidades. Estas propuestas deberán responder a las visiones de la persona, la crianza, de aprendizaje de los pueblos indígenas de país. Asimismo, estas instituciones deberían ser las encargadas de capacitar a las promotoras desde visiones de los pueblos indígenas.
- Los programas de intervención temprana deberían utilizar el término de Acompañamiento Temprano o Educación Temprana en lugar del de Estimulación Temprana, este cambio no solo se debe dar en el plano discursivo sino a través de una práctica que entienda al niño como sujeto de acción, capaz de transformar su entorno y no como sujeto de reacción que solo responde ante los estímulos esperando respuestas automáticas. Asimismo, en la práctica se deberá respetar el desarrollo motriz de los niños, esperando sus tiempos.
- El Diseño Curricular Nacional debería incorporar una sección referida al vínculo afectivo y el desarrollo de las emociones en los niños menores de 5 años, ejerciendo mayor énfasis en relación a los menores de tres años. Esto es muy importante ya que el trabajo vincular entre la madre y su niño es importante tanto a nivel emocional como cognitivo.

## Fuentes Bibliográficas e Informáticas.

AIDSESEP, (2010) “Lineamientos curriculares de formación docente en Educación Inicial Intercultural (Plan de Estudios)” AIDSESEP-ISPLORETO. Iquitos

Aikman, Sheila (2003) “La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú” Lima, Perú. IEP Ediciones.

Ansi3n, Juan (2001) “La antropología al servicios de una educaci3n intercultural” En: Fuller, Norma. Interculturalidad y pol3tica. Lima. Editorial Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Per3, pp. 331-341.

ANSARES (2000) Fundaci3n por el desarrollo infantil. Encuadre institucional. Revisado 15 de octubre del 2010. <http://www.ansares.com.ar/encuadreinstitucional.htm>

Altamirano, Laura Isabel (2004) “¿Se puede hablar de estimulaci3n temprana en el pa3s?” En: Revista de Educaci3n, Cultura y Sociedad, Lambayeque, A3o IV, N.6, pp 170-176. Revisado 2 de septiembre 2010.

[http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04\\_n06/a20.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v04_n06/a20.pdf)

Assis, Mariana (2009) “Cultura y Crianza, una mirada cr3tica a Occidente”. Chile. Revisado 12 de Febrero 2010 [http://www.espaciocrianza.cl/web/cultura\\_y\\_crianza.pdf](http://www.espaciocrianza.cl/web/cultura_y_crianza.pdf),

Bl3zquez, Mar3a Jes3s (2003) “Curso de medicina naturista: Colecho y lactancia materna”. Revisado 14 de Abril 2010. [http://www.unizar.es/med\\_naturista/lactancia%203/COLECHO%20Y%20LACTANCIA%20MATERNA.pdf](http://www.unizar.es/med_naturista/lactancia%203/COLECHO%20Y%20LACTANCIA%20MATERNA.pdf).

Beneito, Noem3 (2010) “El concepto del acompa3amiento del desarrollo del ni3o es m3s amplio que el concepto de estimulaci3n temprana”. Inversi3n en la Infancia. Per3 Edici3n 31. Revisado 20 de octubre 2010.

<http://www.inversionenlainfancia.net/web/welcome/entrevista/33>

Belaúnde, Luisa (2001) “Viviendo bien: género y fertilidad entre los Airo Pai de la Amazonía Peruana. Lima. CAAAP, Banco Central de Reserva.

Belaúnde, Luisa (2010) “Una pregunta sobre el destete en los Airo Pai”. Correo electrónico del 6 de octubre a Selva Chirif.

Berman, Morris (1992). “Cuerpo y Espíritu. Historia Oculta de Occidente”. Santiago de Chile. Editorial Cuatro Vientos.

Bowlby, John (1976) “El vínculo afectivo”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Brazelton, Berry y Bertrand Cramer, (1993) “La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial”. Barcelona, España. Editorial Paidós. Psicología profunda.

Burga, Nair (2008) “La guía Kapeschi 2: una mirada a las formas de aprender en el mundo asháninka. Revista Kúúmú N 04. Iquitos. AIDSESEP.  
[http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1085](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1085)

Camino, Lupe (1995) “Lactancia: una práctica que trasciende los tiempos”. Lima. En Revista Peruana de Epidemiología, Vol. 8 N 2. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Revisado: 7 de septiembre 2010  
[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/epidemiologia/v08\\_n2/lactancia.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bVrevistas/epidemiologia/v08_n2/lactancia.htm)

Creed-Kanashiro, Hillary (2004) “Consulting with caregivers. Using formative research to improve maternal and newborn care and infant and young child feeding in the Lao people’s Democratic Republic. Washington, World Bank. Revisado 7 de septiembre 2010.  
<http://siteresources.worldbank.org/HEALTHNUTRITIONANDPOPULATION/Resources/281627-1095698140167/GillespieLaoConsWithCaregivers.pdf>

Cordero, María José. (2005) “La lactancia materna” Madrid-España Editorial Elsevier.  
Revisado 13 de junio 2010  
<http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Zi6a9oXZYksC&oi=fnd&pg=PT10&d>

[q=lactancia+materna+Maria+jose+cordero&ots=OO7jBEkqhC&sig=WNYvssP0adVLL  
OIQADSUMXmqQmU#v=onepage&q&f=false.](http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1450/1492.ASP)

De León, Lourdes. (2005). “La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán”. México DF. CIESAS, INAH.

De Renzis, Alejandra (2001) “El desarrollo de las capacidades y la incidencia del entorno primario” Revista de educación inicial. Editorial La obra. Buenos Aires. Revisado 20 de octubre 2010.  
<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1450/1492.ASP>

Duhald, Constanza (2004) “De la dependencia a la independencia. Representaciones maternas acerca del vínculo con el bebé en el prime año de vida. Buenos Aires. USCES. Revisado 7 de septiembre 2010.  
[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:etfUjwkBq58j:scholar.google.com/+alimentacion+ty+vinculo+afectivo&hl=es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:etfUjwkBq58j:scholar.google.com/+alimentacion+ty+vinculo+afectivo&hl=es&as_sdt=2000)

Formabiap (2008). Currículo de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Pueblo Kukama-Kukamiria. Iquitos-Perú. AIDSESEP-ISPP.

García, Fernando Antonio. (2008) “Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana de una comunidad quechua del Perú”. En: Seminario “Aprendizaje, Cultura y Desarrollo” Pontificia Universidad Católica del Perú 5-7 de noviembre, 2008. Lima- Perú

Gherisi, Ethel (2006) “Estudio de Patrones y Prácticas de Crianza para optimizar la intervención docente en el desarrollo infantil”. Serie: Estudios sobre primera infancia. Lima, Perú. Ministerio de Educación: Programar de Educación en Áreas Rurales (PEAR)

Gutman, Laura. (2003). “La maternidad y el encuentro con la propia sombra”, Tercera Edición. Buenos Aires. Argentina. Editorial del Nuevo Extremo



Gutman, Laura (2010-1) “La muerte en la cuna” Buenos Aires. Revisado: 15 de abril  
<http://www.lauragutman.com.ar/home.html>.

Gutman, Laura (2010-2) “La lactancia Salvaje” Buenos Aires. Revisado 17 mayo 2010.  
En: [http://www.lauragutman.com.ar/articulos/la\\_lactancia\\_salvaje.doc](http://www.lauragutman.com.ar/articulos/la_lactancia_salvaje.doc)

Ministerio de Educación (2003) Plan Estratégico de Educación Inicial. MINEDU, Lima, 66pp. Revisado 1 de septiembre 2010.  
[http://www.oei.es/inicial/politica/plan\\_estragico\\_educacion\\_inicial\\_peru.pdf](http://www.oei.es/inicial/politica/plan_estragico_educacion_inicial_peru.pdf)

Ministerio de Educación (2003) “Ley General de Educación”. MINEDU, Lima, 16pp. Revisado 15 de octubre 2010.  
<http://www.lisnet.uni.edu.pe/GA/Difusion/ALE0004.pdf>

Ministerio de Educación (2005) “02DIRECTIVA N° 207 - DINEIP/-2005”, Lima, 16pp. Revisado 1 de septiembre 2010.  
<http://www.oei.es/inicial/legislacion/peru/2072005.pdf>

Montagú, Ashley (1981) “El sentido del tacto: Comunicación humana a través de la piel” España. Aguilar Ediciones.

Morillo y Montero (2010) “Lactancia materna y relación materno filial en madres adolescentes”. En: Revista electrónica cuatrimestral de enfermería. Revisado 20 de junio 2010. <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/107311/101971>

Lecannelier, Felipe. (2009). Clase dictada en el diplomado de “Apego y Actuales Teorías del Desarrollo”. Universidad Del Desarrollo. Santiago, Chile. Cortesía de MARIANA ASSSIS

Lecannelier, Felipe. (2006). “Apego e intersubjetividades”. Santiago, Chile. LOM ediciones.

Liedloff, Jean. (2008) “El concepto del continuum” Tercera Edición. España. Editorial Ob Stare.

López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper 2004. “Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. En: Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, 15 al 17 de junio. PROEIB ANDES. BANCO MUNDIAL. 77pp

Page, Hilary (1967) “El juego en la primera infancia” España, Madrid. Editorial Espasa Calpe SA.

Paolicchi, Graciela, et al (2007) “La actividad lúdica en la constitución de los niños en riesgo”. En: Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Volumen: 14. Buenos Aires. Revisado septiembre 2010  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862007000100048&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862007000100048&script=sci_arttext&tlng=en)

Prendes, Marianela, et al (1999) “Factores maternos asociados a la duración de la lactancia materna en Santos Suárez”. Revista Cubana de Medicina, 15 (4) 397-402. Revisado junio 2010.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v15n4/mgi09499.pdf>.

Ricopa, Richard (2009) “Visiones Kukama Kukamiria en relación al bosque y la sociedad”. Serie: Visiones y Conocimiento Indígenas. Iquitos-Perú AIDSESP-ISPP LORETO-FORMABIAP.

Rivas, Roxani (2003) “Uwaritata. Los Kukama-Kukamiria y su bosque”. Iquitos-Perú Junglevagt for Amazonas WWF-AIF/DK. Programa Integral de Desarrollo y conservación Pacaya Samiria.

Rivas, Roxani (2004) “El gran pescador: Técnicas de pesca entre los cocomacocamillas de la Amazonía Peruana” Lima-Perú. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sánchez, Rodolfo y Valdivia Gustavo (1994) "Socialización infantil mediante el juego en el Sur Andino. Estudio de casos en diez comunidades campesinas de Andahuaylas. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Lima. Fundación Bernard van Leer- Ministerio de Educación del Perú.

Sasaki, Nobuko "Colecho, Desarrollo Psicológico de los niños". Vol. 43. Revisado 8 de mayo 2010. <http://www.dardemamar.com/elsuenio.htm>. Revisado Febrero del 2010.

Small, Meredith. (1999). "Nuestros hijos y nosotros". Buenos Aires, Argentina. Javier Vergara Editor.

Trapnell, Lucy y Nila Vigil (2010) "Propuesta de formación docentes en servicio en EIB de la Ruta del Sol" Ruta del Sol Editores. Cuzco-Perú.

UNICEF, (2004) "Dormir en la misma Cama" UNICEF UK Baby Friendly Initiative con la Foundation for the Study of Infant Deaths, London. Revisado: 25 de abril 2010. <http://www.dardemamar.com/colechoUNICEF.pdf>. Revisado Marzo 2010.

Traverso, Pierina (2007) "Veo, soy visto y luego existo: a propósito del papel del espejo de la madre y de la familia en el desarrollo del niño. En: Revista psicoanálisis N5, Lima, 2007, pág. 87-91.

Valdiviezo, Elena (2002) "Fundamentos de la estimulación temprana. Curso del Diploma de segunda especialidad: Atención al niño menor de tres años". Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima

Valdivieso, Elena (2007) "Conferencia en congreso de PRONOEI: Lecciones Aprendidas en la Educación Inicial en el Perú". Lima, agosto del 2007

Vigil, Nila (2009) "Módulo de educación intercultural para fortalecer el desarrollo profesional de los formadores de las IFD", Lima.

Winnicott (1967) “La Familia y el desarrollo del individuo”. Argentina, Buenos Aires. Editorial Paidós.

Zavala, Virginia y Gavina Córdova 2003 “¿Para qué implementamos una educación bilingüe intercultural?” Pág.15 En: Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural. Lima-Perú. Impresión LEDEL S.A.C,



**Anexos**

**Glosario**

**Mapa de la comunidad**

**Formato de entrevista**

**Cuadro de visitas familiares**

**Observaciones**

- **Observación Caso 1**
- **Observación Caso 2**
- **Observación Caso 3**

**Entrevistas**

- **Entrevista Caso 1**
- **Entrevista Caso 2**
- **Entrevista Caso 3**



## Glosario

La agricultura amazónica caracterizada por la secuencia de

Chacra: es cuando se trabaja un espacio de tierra destinado a sembrar y cultivar cierto tipo de plantas destinados al consumo humano.

Purma: cuando la chacra se abandona debido a su poca fertilidad, empieza a crecer la “purma” o bosque secundario permitiendo así que el suelo adquiera una regeneración o fertilización natural por un tiempo que oscila entre 8 y 30 años antes de que vuelva a ser trabajado nuevamente.

Bosque: es cuando se ha abandonado la chacra y ha pasado más de 30 años, en este lugar vuelve a crecer árboles, lianas y maleza de manera más tupida.

Aguaje (*Mauritia flexuosa*), es una palmera que crece entre Bolivia, Brasil, Perú, Colombia, Ecuador, Guyanas, Venezuela, Surinam, Trinidad y Tobago. Esta palmera crece en las riberas de los ríos. El fruto es altamente nutritivo, contiene proteínas, grasas, vitamina y carbohidratos. El fruto se utiliza para comer directamente o refrescos, helados e incluso para extraer aceite.

Casho. Su nombre científico es *Anacardium occidentale* L, también llamado marañón o cajú, en un árbol pequeño de hasta 7 m. de altura, tronco sinuoso, ramificaciones escasas y retorcidas. Es un árbol domesticado y extendido en toda la cuenca amazónica. El fruto se utiliza en la preparación de jugos, dulces, helados. La semilla tostada tiene un sabor similar al de una almendra, es comercializado a nivel mundial.

Carachama (*Pterygoplichthys multiradiatus*): es un pez que se encuentra en los ríos de la selva, se caracteriza por su alto valor nutricional y su aspecto tenebroso, debido a su parecido a los peces prehistóricos, es de color gris oscuro, con gruesas escamas como de armadura medieval, ojos negros y hundidos, cabeza achatada y triangular



Cocona (*Solanum sessiliflorum*): fruto que crece en la amazonia, desde Brasil hasta Venezuela. Es de sabor ácido y aroma agradable. La pulpa se utiliza para refrescos, helados, caramelos, ensaladas y encurtidos. Asimismo se usa en medicina tradicional como antiadibético, en hipertensión y tratamiento de quemaduras.

Chambira: la chambira (*Astrocaryum chambira*) es una palmera que tiene dos usos, uno es alimentación de sus frutos comestibles, y el otro es artesanal. Con la fibra de la chambira se realizan canastas, bolsas, pulseras, etc.

Cutipa: es cuando las plantas, animales u otros elementos que tienen espíritus pueden establecer contacto con las personas, estos espíritus pueden causarles enfermedad o transmitirles sus características sobre todo a los niños ya que su espíritu aún es débil.

Curación: según los kukamas, a los niños pequeños se les cura frotándoles ciertas plantas o dándoselas de tomar para que sean buenos pescadores, tejedoras, inteligentes, honestos, etc.

Icarar: soplar con humo de tabaco

Ícaros: son cánticos shamánicos de diferentes tipos que sirven a una variedad de objetivos.

Isango: Bicho diminuto que abunda en los pastizales y campos despejados cubiertos de hierbas. Es de color blanco, prácticamente invisible, pero cuando succiona la sangre del cuerpo se le puede distinguir como un puntito rojo producido por la punta de un alfiler y bien metido en los poros. Estos bichitos se adhieren al cuerpo en la forma expuesta y causan mucha picazón.

Masato: En el Perú es una bebida fermentada que tradicionalmente se prepara con yuca sancochada, la cual es masticada y escupida en un recipiente, en el cual se mezcla con agua y se deja reposar para que el almidón de la yuca se convierta en azúcar por acción de las enzimas de la saliva que finalmente se fermenta para convertirse en alcohol. Es una bebida muy popular en las fiestas.

Ojotas: Calzado a manera de sandalia, hecho de cuero o de filamento vegetal, que usan los campesinos.

Pomarrosa o mamey: (*Eugenia malaccensis* L.) Fruta amazónica de color rojo y de dulce sabor.

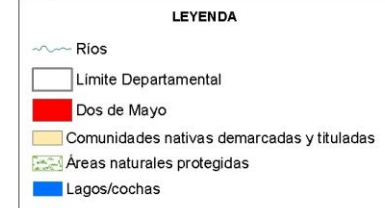
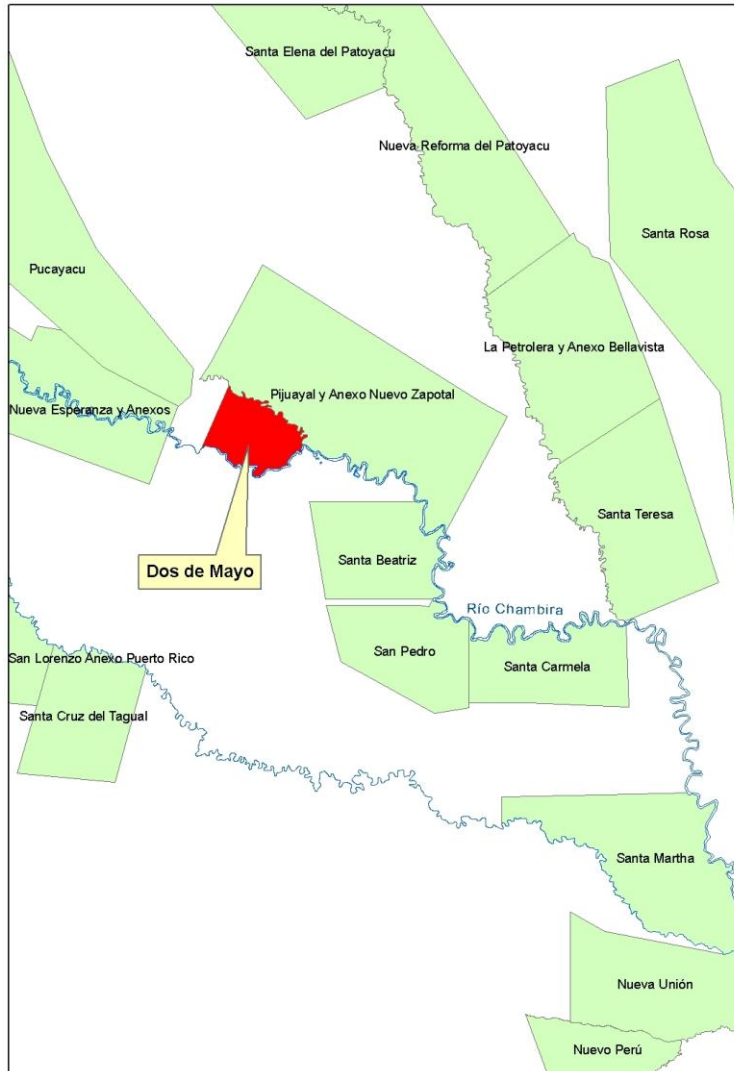
Sacha Culantro: (*Eryngium foetidum* L). Es una hierba aromática muy similar al culantro o cilantro.

Tacacho: es una comida propia de la amazonía peruana. El tacacho se prepara de plátanos asados a la parrilla o fritos que se chancan, a este se le agrega chicharrón y manteca de chancho. Se presenta en forma de bolas de plátano.

Tamiz: malla de filamentos que se entrecruzan dejando unos huecos cuadrados.

Yuyo: es un término utilizado en la amazonía para referirse a los bebés, así como se utiliza el término Wawa en los Andes.

Wiririma: (*Astrocaryum jauari*), es una palmera de la cuenca del Amazonas y las Guyanas. De sus hojas se extraen finas fibras las cuales son utilizadas en la fabricación de redes



### Formato de entrevista

Edad de la madre

Edad del bebé

Sexo del bebé

Número de hijo

Entrevista Vínculo a través del sueño

1. Cuéntame ¿Con quién duerme tu bebé? ¿duerme sólo? ¿Dónde duerme?
2. ¿Se despierta por las noches? ¿Qué haces cuando se despierta?
3. ¿Qué haces cuando no quiere dormirse de nuevo?
4. ¿Hasta que edad dormirá con papá y mamá?(Si se da el caso)
5. ¿Por qué crees que es importante dormir con tu bebé?
6. ¿Cómo haces para que duerma tu bebé?

Entrevista Vínculo a través de la alimentación

1. ¿Tu bebé toma leche materna?
2. ¿Cada cuanto tiempo toma leche materna?
3. ¿En qué momentos le das tu pecho?
4. ¿Qué haces cuando le das leche (o de lactar) a tu bebe?
5. ¿hasta cuándo le darás de lactar a tu bebe?
6. ¿Come alimentos sólidos?
7. ¿A qué edad empezó a comer sólidos?
8. ¿Qué tipo de alimentos le brinda? ¿él o ella le gustan los alimentos que les brindas?
9. ¿Si el/ella no quiere comer, que haces tú?
10. Cuando el o ella come lo hace solo o acompañado? ¿por quiénes?
11. ¿Qué haces tú mientras él come?
12. ¿Cuántas veces al día se alimenta?

### 13. ¿Come todo lo que le das?

Para los que no lactan

1. ¿Tomo leche materna?
2. ¿Hasta que edad tomo tu leche? ¿Por qué creíste conveniente dejar de darle leche a esa edad?
3. ¿A qué edad empezó a comer alimentos sólidos?
4. ¿Qué tipos de alimentos diste para que empiece a comer?
5. ¿A él le gustaban los alimentos que le dabas a penas dejo la teta?
6. ¿Si él no quería comer, que hacías? ¿lo obligas o lo dejas?
7. ¿Come solo o acompañado? ¿por quiénes?
8. ¿Qué haces tú mientras él come?
9. ¿Cuántas veces al día se alimenta?
10. ¿Come todo lo que le das?

Entrevista Vínculo a través de la respuesta al llanto

1. ¿Qué haces cuando tu bebé llora?
2. ¿Cómo calmas su llanto? ¿Cuándo tu bebé llora sabes por qué esta llorando?
3. ¿Dejas que pase mucho tiempo llorando antes de atenderlo? ¿Por qué?
4. Aparte de ti, ¿quién más atiende al bebé cuando llora?
5. ¿En que casos atiendes su llanto? Por ejemplo si se cayó, si está enfermo, si te necesita. Yo ya no la haría
6. ¿En que casos dejas que llore? ¿por qué?
7. ¿Cuándo se pone mañoso y llorón, que haces?

Entrevista Vínculo a través del Juego

1. ¿Juegas con tu hijo? ¿lo haces siempre? En que momentos juegas con el o ella
2. ¿Cuándo empezaste a jugar con él o ella?
3. ¿Qué juegos juegan juntos?
4. ¿Con qué juega tu hijo (a)?

5. ¿Te parece importante que él o ella juegue o prefieres que haga otra cosa? ¿por qué?
6. ¿Hasta que edad crees que debe jugar tu hijo? Después de esa edad, ¿qué debería de hacer?
7. ¿A parte de ti con quién juega tu hijo (a)?
8. ¿Qué tipo de juego crees que no debería jugar él o ella? O ¿Qué tipos de juego no está permitido jugar? ¿Por qué? hacer tinajitas y el embarrado, se cutipan.
9. ¿Jugabas más con él cuando era bebé o ahora? ¿por qué? (pregunta solo para las mamás de los niños más grandes)





FAM	Características	Primera visita	Segunda visita	Tercera visita	Cuarta visita	Quinta visita	Sexta visita
Caso 1	Edad bebé: 10 meses. Sexo: femenino Edad mamá: 17 años Edad papá: 32 años. N. de hermanos: única.	Acercamiento a la madre y bebé. Conversaciones espontáneas con la madre acerca de la crianza.	Se observó la alimentación con sólidos, respuestas al llanto y juego con diferentes objetos.	La madre responde afectivamente al llanto de la niña. Después de la lactancia la niña duerme arrullada por el vaivén de la hamaca.	Se observa que la niña se alimenta con frutas de la región. La niña juega con otros niños en paralelo. La madre interviene en el juego para proteger a la pequeña. Lactancia a libre demanda.	Mientras la niña lacta, la madre la acaricia y le da besos. La niña se alimenta con plátano, huevo frito, mientras eso sucede ella se mueve por el espacio.	
Caso 2	Edad bebé: 2 años y 10 meses Sexo: masculino Edad mamá: 26 años Edad papá: años: 32 años N. de hermanos: 5 hermanos. N que ocupa: 4to.	Acercamiento a la madre y al niño. Conversaciones espontáneas con la madre acerca de sus hijos y su embarazo.	El niño se alimenta con paca. Se acerca a la olla a sacar arroz, la madre desapruaba esta conducta. La madre le sirve su comida y luego le lava las manos.  Juega con un peine y una tijera. Se cae y su madre lo ayuda y reconforta.	El niño está enfermo, tiene fiebre. Su madre lo baña y lo arropa. Se sienta en las piernas de su madre y esta lo arrulla.	Nació el nuevo hermanito. El niño está celoso, trata de llamar la atención de todos en la casa.	El niño juega mientras la madre lava la ropa.  Van de visita a la casa de la abuela paterna. El niño desea que la mamá lo cargue, pero ella atiende al bebé. Él se enoja y se va a jugar solo. El niño juega con una caja y pelota de trapo. Se queda dormido jugando.	El padre le da una patada en el trasero, el niño llora y la mamá lo coge fuerte de la mano y se lo lleva a ver su hermanito bebé.
	Edad bebé: 2 años y 10 meses. Sexo: masculino Edad mamá: 29 años	Converso con la madre sobre el niño. El pequeño se siente atraído por la cámara	Al llegar a la casa encuentro al niño comiendo. Se queda observando	El pequeño está jugando con su prima, ella ha ido de visita y le ha llevado			

	<p>Edad papá: años: 36 años N. de hermanos: 3. N que ocupa: último</p>	<p>de fotos.</p> <p>Juega con una pelota mientras come pescado, lloriquea porque no quiere comer. Su madre lo asusta diciendo que yo lo voy a llevar si él no come.</p> <p>Juega con un cuchillo, cuando se molesta lloriquea.</p> <p>Juega con su prima. La hermana revisa su cuerpo para sacarle el isango (Ver Glosario)</p>	<p>y examina mi cartera.</p> <p>Sale de la casa y se va a jugar fútbol con otro niño de la comunidad.</p>	<p>aguaje (ver Glosario). Ambos se sientan a comer aguaje.</p> <p>El niño juega con su prima en el cuarto, ambos se meten a una caja muy grande y juegan a asustarse.</p>		
--	--	---	---	---	--	--

## Observaciones

### Observación Caso I

Edad bebé: 10 meses.  
Sexo: femenino  
Edad mamá: 17 años  
Edad papá: 32 años.  
N. de hermanos: única.

#### Datos Generales

El parto para la mamá fue muy complicado, ya que estuvo en labores de parto por casi tres días.

Cuando la bebé tenía tres meses casi muere porque ella fue al monte, le dio diarreas y fiebre.

Ella come y lacta al mismo tiempo. La mamá asegura que no le gusta comer, entonces ha pasado a solo lactancia.

Es la primera hija de la pareja, ambos son de diferentes comunidades. Ella es Omagua, de la comunidad de San Joaquín y el Kukama, ninguno de los dos habla idioma indígena. Solo castellano.

#### **Primera visita**

Día: 3 de mayo del 2010.

Hora de inicio: 3.00 pm.

Hora de fin: 5.00 pm.

Durante la visita estuve conversando con la madre. La bebé se acercaba al pecho de su madre y ella se lo daba a libre demanda. La bebé se sienta o se echa para tomar el pecho de su madre. Mientras la bebé lactaba se orina. La mamá asegura saber cuando eso va suceder y la retira de su cuerpo.

Después de jugar en el piso con diferentes objetos que encontraba, la pequeña se acercó al pecho de su madre se recostó en sus brazos y se quedó dormida. Su mamá la colocó en la hamaca que está en el centro de la casa. La mamá me cuenta que nunca la deja dormir sola por la noche por temor a que le piquen los zancudos o se caiga. La hamaca solo la usan para la siesta.

### **Segunda visita**

Día: miércoles 5 de mayo 2010

Hora de inicio: 5.00 pm.

Hora de fin: 6pm.

Cuando llegué la bebé estaba sentada en su mesita de comer, ella estaba comiendo una fruta de la región llamada pomarosa o mamey (Ver Glosario) y con la otra mano sostenía una pasta dental chiquita. Su madre estaba sentada terminando de almorzar. Le pregunté a la mamá si es que su bebé comía y me dijo que “solo pescadito come”, ella asegura que le saca las espinas antes de dárselo.

Después de terminar de almorzar, la madre sale del espacio y va a la cocina a lavarse las manos, la niña se da cuenta de que su mamá no está y comienza a hacer gestos para llorar y por último estalla en llanto. Ella me mira y alza las manos para que la saque de la sillita de comer en donde esta sentada. Yo la cogí y la saqué. Siguió llorando hasta que su mamá se acercó con una palabra cariñosa hacia ella y la cogió

Se sentó en la hamaca y le dio de lactar, mientras lactaba la niña se hizo pichi, luego la madre se dio cuenta de que iba a hacer caca y la separó de su cuerpo y la llevó a una zona en donde podía hacerlo (este era un espacio vacío que da hacia la tierra)

Después la cambió y la pequeña estuvo jugando e investigando con las cosas que su madre había puesto a su alcance (una botella, bolsas de lejía, un envase de talco)

Cuando la pequeña quería, buscaba el pecho de su madre, quién se lo brindaba a libre demanda.

Al llegar a casa el padre, la pequeña empieza a hacer gestos de emoción, su madre la coge de una pierna para que no se caiga de la casa. La mamá la coge y le besa entre la mejilla y el cuello.

### Tercera visita

Día: viernes 9 de julio 2010

Hora de inicio: 10 y 27am

Hora de fin: 12.17pm

Interacción mamá-juego.

La niña tiene una muñeca barbie y un oso a su alcance. Ella coge mi botella de agua para examinarla, sin embargo, se escucha un grito desde afuera, la pequeña se acerca a la baranda de su casa ya que el sonido llamó mucho su atención. Ella se queda observando y haciendo ruidos con su boca. Alguien habla y ella se voltea siguiendo la voz. Se voltea y me mira mientras su madre mira fotos. La pequeña la mira y le habla tocándole el brazo. Se voltea y se sienta. La mamá le da la botella de agua, ésta rueda y la bebé coge el oso, lo observa y lo deja y se para de nuevo en la baranda. Su madre mira. Coge el peluche y se pega al seno de su madre. Coge y tira el oso. Se golpea la frente con la baranda y llora, la mamá la atiende, la coge en sus brazos y le dice “toma tu tetita”. Se pone a lactar y se voltea a mirarme. Se demora mirándome y la mamá se cubre el pecho ya que al parecer la niña ya no quiere lactar.

La mamá juega con el osito subiendo por la piernita de su bebé, la niña estalla en risas. La mamá prende la música del oso y lo hace bailar, ella ríe. Mamá dice que le de beso al oso y ella lo hace abriendo grande la boca.

Cerca a la niña hay una botellita de talco, ella lo coge y lo bota, mamá lo recoge. La niña se agacha a buscarlo y su madre le dice “acá está ve”, ella lo coge y hace el ademán de botarlo, mamá le dice “no lo botes hijita”. La pequeña lo lanza fuera de la casa y cae en el piso de abajo. La mamá le dice que ya no lo recogerá.

La madre coge la botella y la hace sonar, la bebé coge la botella y como pesa la bota, la vuelve a coger y cae en su pie.

Se para en la baranda y se queda observando, se acerca a su mamá y la abraza (eso parece). Su madre la coge y la echa en sus piernas. Vuelve a hacer lo mismo.

Se va por atrás y coge la barbie y la examina, avanza hacia la banca, se pone a golpearla, al hacer esto la banca casi cae en sus pies. Su madre se asusta y va hacia donde ella y voltea la banca.

El oso está cerca de mamá y ella se acerca, está sentada y se impulsa para ponerse en situación de gateo, coge el oso y lo abraza, me mira y se ríe. Coge el talco y lo mete a su boca, luego lo golpea en el piso, sonriente se acerca a su mamá. Esta la abraza y la echa en su regazo, se sienta cerca a mí y me sonrío y luego va de vuelta con su madre. Se aleja gateando hacia la banca, su madre le dice “mira” (había sentado al oso junto al talco) la niña se acerca a estos y de un manotazo lo bota, lo vuelve a hacer dos veces más. Se va hacia la banca nuevamente, mamá le da golpecitos en la pierna con el oso.

Coge la barbie y la tira por la baranda. La mamá la coge y ella la vuelve a tirar. Luego deja la barbie y yo la cojo, ella viene y la coge y luego la bota. La mamá coge la barbie y la hace caminar, hace señas con la manito de la barbie como para que ella se acerque diciendo “ven”. Luego se choca con el palo y acude a abrazar a su madre. La mamá vuelve a jugar con la muñeca haciendo señas con la mano de la barbie diciendo “ven ya”. La mamá acerca la barbie a su hija y la pequeña ríe. La mamá le dice “ven ya” y ella repite y se ríe mucho mientras mamá juega con la barbie, sigue haciendo como si la barbie la llamará con su brazo. La pequeña hace ruiditos con su boca y dice “ven ya” de nuevo

### Lactancia

Alguien grita y la bebé mira a su mamá, ella le dice “están jugando hijita” y le dice “toma tetita”. Ella se acerca presurosa y sube encima de su mamá y coge la teta. Se echa boca abajo a mamar. Escucha un ruido y se detiene para mirar.



Se va solita al otro lado de la casa y empieza a hacer ruiditos con su boca, nadie le hace caso y se pone a llorar. Su madre va y la coge, se echa en el piso y la bebé se echa encima de ella. La niña coge el seno de su madre, ella está echada con medio cuerpo encima de su madre y medio cuerpo en el piso. La pequeña para de lactar y le da golpes a la teta de mamá y ríe. Ambas ríen.

#### Sueño (12.00 pm)

La niña busca el pecho de su mamá. Se echa en su regazo y lacta. Se queda dormida poco a poco. Cuando ya se quedó dormida, mamá la lleva a la hamaca que está en el centro de la casa y la mueve un poco.

La bebé se queda en la hamaca y empieza a succionar haciendo ruidos mientras duerme.

#### **Cuarta visita**

Día: sábado 10 de julio 2010.

Hora de inicio: 11.00 am.

Hora de fin: 12.00 pm.

Llegué y la pequeña estaba comiendo aguaje sentada cerca de su mamá. Cuando había algo que le interesaba botaba el aguaje, por ejemplo cuando vio al oso soltó el aguaje y cogió al oso. Al tomar una foto se asustó y se acercó presurosamente a su mamá. La mamá la calmó abrazándola y haciéndole cosquillitas.

La niña estaba cerca de la baranda, la madre la coge y la saca de allí porque se puede caer, ella se pone a llorar y se molesta. Su madre la sienta lejos, pero gatea hasta donde esta la baranda y se pone a mirar.

Una niña de la comunidad ha venido de visita, ella coge el osito de peluche, la bebé la mira y gateando se acerca a pedirle con un gesto de la cabeza y sonidos pre-verbales.

La niña no entiende y mamá le dice “dale su oso”. Le da el oso y la bebé lo abraza. Se repite esto.

Otra niña tiene su oso. Ella se acerca a coger el oso, cada vez que alguien tiene su oso ella se acerca diciendo “ata.. pa”. Está jugando con una niña de 5 años, la niña coge el oso en lo alto y ella lo atrapa, se ríe.

Mamá la coge por detrás y le pide un beso, la bebé abre toda la boca y se acerca a la boca de mamá.

La niña esta echada en el piso y su madre desde la hamaca juega con ella a darle cosquillas, mamá acerca su cara a la barriga de la pequeña, ella ríe, le coge el pelo y hace gestos con su boca.

La bebé se acerca a su madre, se voltea y avanza sentada, se trata de arrodillar y por fin se para. Se acerca a su mamá (ella está en la hamaca) y ésta le da de lactar.

La pequeña escucha que su oso está cantando (es un oso musical), se emociona y aplaude repetidas veces.

Su madre que está echada con la cabeza en la baranda, la toma y la eleva por lo alto, ella hace sonidos con su boca mientras su madre la sube y la baja.

La pequeña se acerca al pecho de su mamá, trata de sacar la teta para mamar, pero no puede, al fin la mamá saca su pecho, la niña mira con emoción y desesperación, se acerca a mamar, esta mueve sus pies mientras lacta. Se levanta, observa el seno y lo aprieta y sale un chorrito de leche.

### **Quinta visita**

Día: Lunes 12 de julio 2010.

*Primera visita*

Hora de inicio: 12.40pm.

Hora de fin: 1.20pm.

*Segunda visita en el día*

Hora de inicio: 5.00pm.

Hora de fin: 6.00pm.

### Lactancia

Hora: 12.00pm

La bebé coge el pecho de su mamá y trata de descubrirlo. Mamá descubre su pecho. Y la niña lo coge con las manos y luego lo lleva a su boca. Mientras lacta, con su manito toca el rostro de su mamá, mamá da suaves mordiscos a sus manitos, luego presiona el seno de mamá. Poco a poco deja de jugar y se duerme.

### Alimentación

Hora: 5.00pm

La comida es plátano frito con huevo frito, la bebé tiene un pedacito de plátano en la mano, ella lo chupa.

La niña no está completamente quieta, se mueve por el espacio con su plátano. Mamá le pasa el dedo por su boca para ver si ya pasó lo que tenía, le dice “cuidado te atorras, ¿ya?” Sigue comiendo mientras juega con una sogá. Se acerca a papá y pide que lo cargue. Tiene un pedazo de huevo en su barbilla.

La pequeña gatea acercándose al plato, mamá mueve el plato y ella se voltea y empieza a jugar con la hamaca. Mamá dice “ya no quiere ¡ya!”. La niña ha ido más allá (lejos de sus papás) está jugando con una botella.

## Observación Caso 2

Edad bebé: 2 años y 10 meses.

Sexo: masculino.

Edad mamá: 26 años.

Edad papá: 32 años

Número de hermanos: 5. Cuatro hombres y una mujer.

Número que ocupa entre los hermanos: penúltimo.

### Datos Generales

Caminó a 1 año y 6 meses

Tiene una oreja no desarrollada, debido a esto no escucha por ese oído y a consecuencia aún no habla. Dejó de lactar a 1 año y 6 meses.

Tiene 4 hermanos, de 4, 7 y 12 años.

### **Primera visita**

Día: martes 4 de mayo.

Hora de inicio 12.00pm.

Hora de fin: 1.00pm.

Durante la primera visita él estuvo en el regazo de su madre y me miraba con poca confianza. Le dieron un reloj y le pidieron que se lo acerque al papá, así lo hizo hasta que la hermana, cuando él regresaba hacia donde se encontraba originalmente, hizo que él caiga. Los padres y la abuela paterna le llamaron la atención a la niña.

Mientras conversaba con la madre llegó el cuñado con un mono muerto que habían cazado para la olla común que se estaba haciendo con motivo de la celebración del aniversario de la comunidad. Todos los niños se acercaron al mono, hasta una pequeñita de 1 año que apenas caminaba. El niño también se acercó al mono y se dedicó a examinarlo, pero con más precaución que los niños mayores.

Los niños mayores hablaban de cómo había sido baleado, él también se acercaba con ellos hacia el mono.

Él comenzó a gatear y tanto la madre como el padre le exigían que se parara y que camine, le gritaban “párate, párate”

Él siguió gateando, luego se paró detrás de su abuela, al costado de su padre, parecía resentido. El padre le dice que vaya donde su madre que ella lo iba a cargar.

Para que ya no se resienta le dan masato poco fermentado, él se queda paradito tomando su masato. El papá le limpia los bigotes de masato.

Él se pone a jugar solo y cuando algo llama su atención va y se lo da a su madre, en este momento había encontrado unas pastillas y como no sabía que eran se acerca a su madre y le se lo muestra.

En esos momentos le pregunté a la madre sobre el PIETBAF y ella sostuvo que “sería lindo que vuelva porque aprenden así y se van al jardín” Le pregunté qué es lo que hacía en el trabajo de PIETBAF y me dice “jugaban, bailaban, cantaban, les hacía pintar” (ella tiene la experiencia por sus otros hijos). Ella asegura que cuando trabajaba PIETBAF era con niños de 2 a 3 años, no más chiquitos porque no caminan y “a esa edad se aburren porque no juega tanto como los grandes”

Conversando con ella, le pregunté sobre las curaciones que hacían el año pasado en el Pietbaf, ella dijo “sí, es bonito, porque aprendemos”

En un momento de la visita se da una pelea de un gallo con un gallinazo, el niño se asusta. Mamá baja para ver que sucede y a penas ella sube, el pequeño se acerca a ella.

Luego cuando todo vuelve a la calma, él se acerca a la olla de masato y emite algunos sonidos para que le den masato.

## Segunda visita

Día: miércoles 5 de mayo

Hora de inicio: 9.30 am

Hora de fin: 10.40 am.

En la orilla del río está el papá sacando pescados de la red. La hermanita de 4 años me lleva a la casa.

El niño me mira con desconfianza mientras come “shimbillo” (paca).

Él se acerca a su hermanita, cuando ella se va, él se acerca a su madre entre gateando y caminando.

La hermana le quita su paca y él se queja. La madre le llama la atención a la hermana. Esta no quiere devolverle su fruta, la madre la convence y le da uno.

El pequeño va a la cocina y viene con su boca llena de arroz, la madre solo lo mira con desaprobación. La hermana lo lleva y se sirven un plato de arroz y mono guisado, al terminar él se acerca y sonríe a su madre.

Después de un rato la madre le cambia la ropa a la hermana y a él lo lleva de la mano a lavarse la cara. Él no quiere y la mamá le dice “dame tu mano” (en tono imperativo). A él le da cosquilla cuando le lavan la mano y lloriquea cuando le lavan los pies, ella le quita el short y lo cambia en el cuarto. Le llama diciendo “ven ya hijito” “ven a sacarte tu polo” mientras habla con su cuñada. Él se asoma a mirarme de nuevo, la madre lo llama riendo “ven ya hijito”

Él coge una tijera y un peine y se va a cuarto. Se pone a jugar con ambos. La madre en ningún momento le quita la tijera. Le pide el peine “traiga el peine” él no hace caso y sigue jugando. En un momento, el peine se cae de la casa. Se sienta y empieza a tirar la tijera en el piso. Coge una chompa y se pone a jugar.



Regresa con su madre y le muestra la tijera. Ella le pregunta por el peine y él hace una seña con la mano apuntando el cuarto. Ella le dice “anda trae” y él solo vuelve a hacer la señal.

Se pone al lado de su madre y coge las pepas de paca y la bota al piso. Su madre le dice “no derribes, hijito”, pero no hace nada por impedirlo. Él sigue jugando con las semillas.

Él se cae sentado y la mamá lo mira y le dice “ohh” y él se ríe, ella lo mira sonriendo y le dice “¿te has hecho doler hijito?” y él se ríe.

Se acerca a su hermano de 7 años, que está comiendo. El hermano le pregunta “¿Quieres comer?”, el pequeño abre su boca como para que le den arroz y su hermano le da arroz. La mamá dice “él ya ha comido, mira su barriga” El hermano mayor entra a la cocina y el pequeño se acerca para comer.

Cuando termina de comer, el niño se acerca al borde de la casa a ver como su hermano mayor se va al colegio. Su madre le dice “te vas a caer”, pero ella no se para, solo advierte.

Vuelve a repetir “cuidado va a caer” y él sigue sentado jugando con un pato de peluche.

### **Tercera visita**

Día: viernes 7 de mayo 2010.

Hora de inicio: 3.00pm.

Hora de fin: 3.30pm.

Lo bañaron y lloró, su madre dice que está con fiebre. Al cambiarlo también lloró. Luego la mamá lo cogió y lo sentó encima de ella. Ambos están sentados mirando hacia el río.

Cuando llora lo abraza para que se calme.

### Cuarta visita

Día: sábado 10 de julio 2010.

Hora de inicio: 12.00pm.

Hora de fin: 2.00pm.

#### Contexto

Ha nacido el nuevo hermanito, a penas tiene 14 días. La mamá le dedica más tiempo al bebé que a al niño. Él ahora ha pasado a ser cuidado por sus hermanos mayores (el de 7 y la de 3).

Al llegar, el niño estaba sentado cerca de su papá, quien estaba sacándole las tripas al pescado. Él no se quería acercar a la casa porque yo me encontraba ahí. Su prima lo carga y lo sube, cuando la mamá sale de la habitación, el niño se acerca a ella y me observa. Mamá baja de la casa y él la sigue, como no puede bajar solo entonces se pone a llorar. El padre le llama la atención. El hermano se acerca diciéndole “ven aquí ñañito” y lo carga y lo sienta cerca de mí y juega con un juguete de batman. Como está sentado cerca de mi, le dice “ya no tiene vergüenza”.

Le traen la foto que le tomé la visita pasada, él mira su foto y se ríe. Le pregunto si ese es él y me dice que sí con la cabeza.

La mamá ha ido abajo a salar pescado. El pequeño es llevado por su hermano a lavarle la cara, cuando sale me sonrío.

Su hermano juega con una sombrilla y el niño también juega metiéndose debajo de la sombrilla. Se sienta y me sonrío.

Se levanta y se golpea con la sombrilla, se acerca a nosotros, se aleja hacia la puerta de la casa y trata de abrir la sombrilla. Deja la sombrilla y se acerca sonriente hacia mí, vuelve al otro lado del espacio a jugar con la sombrilla.

La hermana se va y él baja y la sigue. Se aleja con su hermana.

El hermano trae de regreso al pequeño en brazos, han ido a traer sachaculantro (Ver Glosario). El niño sube solo las escaleras, siempre observándome. Se sienta y observa a su hermana que esta sacando arroz de la olla, la mamá le llama la atención y el papá también.

Cuando se dirigen al pequeño le dicen “ñeja” porque tiene un oído tapado.

### **Quinta visita**

Día: domingo 11 de julio 2010.

Hora de inicio: 2.00pm.

Hora de fin: 5.00pm.

Llegué a la casa y la mamá se encontraba lavando en el río, mientras él estaba ubicado en la parte alta mirando a su mamá, cerca de él estaban otros niños que viven por ahí.

El bebé está en casa de la abuela paterna. El niño me miraba asustado y con ganas de llorar. A unos metros de él se encontraban unos vecinos salando el pescado. Se acerca un poco a mirar. Sube la mamá y le dice “anda allá hijito”. Se acerca a ella mientras cuelga la ropa lavada. Empieza a jugar dando vueltas entre los palos del tendedero, no se aleja mucho de mamá.

Empieza a jugar caminando con las piernas abiertas. Mamá vuelve a insistir que vaya a la casa, él sigue junto a ella.

Mamá saca la ropa seca y él se sienta en el pasto a jugar con las ramitas del piso, se acuesta boca abajo. Coge una ramita, se para y comienza a caminar, dándole vueltas a la rama en su mano. Ve un perro y lo golpea con esto. Se acerca al lugar en donde salan pescado y se acuesta sobre la canoa. Sigue jugando con la rama. La mamá sigue cerca de él tendiendo la ropa. Se mueve al frente de casa a tender la ropa encima de su arbolito de casho (Ver Glosario) y lo llama “ven hijito”, él no hace caso.

Mamá llama con más vigor, la mira, le da unos golpecitos al perro y se sienta en la canoa. Mamá dice “voy a traerle, sino, no va venir” y se acerca a él. Él va corriendo a su encuentro y coge su mano.

Mamá se acerca con él y se sienta al frente mío y empieza a revisarle la cabeza porque le ha subido el isango (Ver Glosario). Le saca un piojo.

Vamos caminando donde su abuela paterna.

Al llegar el bebé está echado en el piso, me acercó a él y el pequeño hace señas como que me estoy acercando, la abuela dice que me está mezquinando a su hermanito (es decir, no quiere que me acerque). El niño observado, se sienta en la pierna de mamá. La mandan a la hermanita de 4 años a traer agua para lavarle la cara a al niño.

Tranquilamente está echado mientras la mamá le revisa la cabeza. Se queda dormido.

### Llanto

Lo mueven a la hamaca para que la mamá pueda atender al bebé, pero se despierta y se pone a llorar. Lo saca de la hamaca y lo acuesta cerca al bebé, pero vuelve a llorar, le vuelve a revisar la cabeza un rato mientras se tranquiliza. Le dice “vamos a darle de mamar al bebito, ¿ya hijito?, Siéntate” Se sienta y lloriquea un rato. Coge al bebé y le da de mamar, él observa a su hermanito.

El niño observado se pone a investigar la ropita de su hermanito. Dos pantalones, los mira, los estira, los pone sobre la red, se los pasa por la cara. Él pone el pantalón rosado que está cogiendo y lo acerca al polo rosado que tiene puesto su hermanito.

Mira a su hermanito lactando se le acerca y le coge su piernita y mano. La mamá le dice “déjale que mame”. Luego le sonrío.

Los zancudos lo pican y él los espanta con el pantaloncito del bebé. Le trata de arrancar un hilo del pantalón, lo hace cerca al bebé y le golpea la cabecita. La mamá solo le frota la cabecita al bebé, cuando vuelve a intentarlo le dice “vas a golpear su cabecita”. Él juega tirando el pantaloncito y ríe.

Sale y va a la habitación contigua y coge una pelota, la saca y la vuelve a meter al cuarto. Mamá sigue con el bebé en los brazos

### Juego

Esta jugando con una caja de cartón en el cuarto y con una pelota de trapo. Cuando me acerco a observar deja de jugar y se queda quietito. Está sacando conservas de la caja, ha puesto todas las latas frente a él y está haciendo como si abanicara con el trapo. Se detiene cuando nota que lo estoy observando. Está caminando con la pelota de trapo, tira la pelota, se sienta en la cama y me observa, tira la pelota. Se recuesta en la cama y me observa, está sacando unas pajitas del colchón. Se echa boca arriba y sigue jugando con las tiras de paja. Sale del colchón pone la mitad del cuerpo dentro y sigue experimentando.

Se recuesta en el piso y sigue viendo las pajitas que salen desde el costado del colchón. Se queda dormido.

### **Sexta visita**

Día: lunes 12 de julio del 2010.

Hora de inicio: 5y 45pm

Hora de fin: 6.30pm.

La madre y sus hijos se hayan reunidos en casa de la vecina que vive al costado de su casa.

El niño está abajo jugando con un palo. Se acerca un poco a la casa y observa.

El pequeño está subiendo las escaleras, es ayudado por la madre, sube y se sienta en la rueda de personas, entre mayores y niños

Un niño se echa y le pone los pies en la cara, él no hace nada, se va acercando a su madre. Mamá le dice para bajar a ver a su papá. Le pide ayuda a su cuñada para que la baje. Ella lo coge y lo baja. Él se pone a llorar, mamá le dice que ella también está

yendo, le da el bebé a su hermanita menor. Mamá baja y llega el papá y le grita que se calle y deje de llorar, el niño no para de llorar, entonces se acerca y le da una patada muy fuerte en el trasero. Mamá lo tiene agarrado de la mano y sigue avanzando llorando. Después de un rato para de llorar.

Se sienta cerca al lugar donde esta la madre tratando el pescado, ella le dice que no se siente en el espacio mojado. Su hermanita le dice “ven ñaño aquí a sentarte” Va a sentarse en el plástico de pescado. Ella se para y él también con ella, luego va a ver a su hermanito bebé que está unos metros más allá.





### Observación Caso 3

Edad: 2 años y 10 meses.

Sexo: masculino

Mamá: 29 años.

Papá: 36 años

Hermanos: 12 años (mujer) y 8 años (hombre)

Número que ocupa entre sus hermanos: último

#### **Primera Visita.**

Día: viernes 9 de julio 2010.

Hora de inicio: 10.30am

Hora de fin: 11.07am

Cuando llegué estaba sentado a un lado solo, me observaba, pero no se acercaba. Se acercó mi cuando le enseñe la cámara. Se acercó y sonrió para la foto. Trajo un machete de madera de juguete y me lo enseñó.

Su mamá lo llamó para que lo lave y lo cambie. Él salió del cuarto trayéndome una pelota. Volvió porque su mamá lo llamó. Su mamá lo llama para cambiarlo, mientras lo cambian, él se queja.

Su hermano y amigos están comiendo carachama y él quiere quitarle pero no le dan nada y se pone a lloriquear. Mamá lo llama, pero él no quiere ir. Le dice que si no va, yo lo voy a llevar. Se pone su gorro y ella lo llama para arreglarle el gorro. Él se acerca con yuca en la mano, mamá le revisa la espalda porque le ha picado el isango (bacteria que está en el césped) Él se mueve, pero vuelve a sentarlo. Se acerca a mí y observa como escribo, toma su pelota y vuelve a sentarse en la falda de mamá.

Juega conmigo a tirarme la pelota, después cae en el fuera de la casa y otros niños lo recogen. Empieza a jugar con un cuchillo, hasta que este cae fuera de la casa. Luego se quiere ir, pero le dicen que no se vaya porque sino, no le iban a dar lentejitas de chocolate. Empieza a renegar y lloriquear. Entonces le dicen que le darán. Vuelve a

subir las escaleras. La hermana mayor tenía una pelota y él empieza a lloriquear para que le den (No habla, solo lloriquea) Coge una cáscara de toronja y la bota fuera de la casa, enseguida se sienta con su madre.

Su prima juega con él con una pistolita. Hace como si le va disparar le dice “ni te muevas” apuntando con la pistolita. Él se tapa los ojos. Siguen jugando y la pistolita cae, él la toma y la apunta, se acerca a su cuerpo y ambos ríen. Él se aleja, pero regresa a pegarle con la pistolita. La pistola sale volando y cae fuera de la casa. Él hace señas para que ella recoja la pistola.

La hermana lo coge y lo hecha en sus pierna y le dice “ven ya ñañito, vamos a sacarte tu isanguito” (bacteria microscópica de color rojo que da comezón) Empieza a renegar y acude a su madre y la abraza.

Se está queriendo ir y lo amenazan con que se lo va llevar el avión, él no hace caso y baja. Se pone a jugar debajo de la casa con otro niño de su edad con una pelota.

Su hermana se acerca y le dice “vamos a comprar dulce” se van juntos.

#### PIETBAF

PEGADO en la pared había una hoja que decía “Escribo mi nombre pegando colores” y en otro papel decía “G” (inicial de su nombre) y la consiga era punzar alrededor de la letra.

Mamá dice que la señora del Pietbaf está trabajando de niño en niño. No integra redes de familia. Ella me dice que prefiere el trabajo integral.

El niño está abajo cogiendo un machete y su hermano lo acusa con mamá, ella le llama la atención diciendo “deja ya el macheta y suba”

#### **Segunda Visita**

Día: sábado 10 de julio del 2010.

Hora de inicio: 5.46 pm.

Hora de fin:

El niño tiene su platito sobre la mesa, mamá le da el primer bocado. Luego coge la cuchara y come solo el segundo bocado. Baja de la silla y viene a mirarme. Examina mi cartera para ver si traje mi cámara. Se sienta en faldas de mamá. Se acerca a la mesa, coge una taza y solo va al balde a servirse agua. Regresa a la mesa y coge el alimento con la mano. Se echa en una silla. Se vuelve a acercarse a mamá. Está masticando. Vuelve a la banca, coge con la mano el arroz.

Sale y me muestra lo que come, mira hacia la cancha de fútbol donde juegan los niños. Vuelve a coger el arroz con la mano, la cuchara está dentro del plato, le dice a su mamá que se va. Ella le dice que se quede por mí, pero él se aleja a jugar.

## JUEGO

Ve a unos niños cerca al río corriendo, se acerca presuroso y corretea con ellos. Trata de subir al tronco por donde están los pequeños, se queda parado, mira, vuelve a intentarlo. Sube y se siente, baja y corre hacia donde están los niños como de su edad, corretea. Juega con una pelota. Los niños se echan en el piso y él los imita. Corre detrás de la pelota

## Tercera Visita

Día: lunes 12 de julio del 2010.

Hora de inicio: 9.20am.

Hora de fin: 12.00pm.

Llegué cuando estaba desayunando arroz con fideos y carachama (Ver Glosario) a la parrilla. Lo observe desde arriba y él sonrió. Se acercó a mi cartera como buscando la cámara. Se paró y se acercó a la habitación que estaba cerca de mí, luego mamá le preguntó si ya no quería comer, le lavó la mano y la cara.

Abajo de la casa estaba su prima que se acercaba con aguaje, él la miró. Su prima sube con aguaje, ambos se sientan al extremo de la casa y se ponen a pelar aguaje mirando

hacia afuera. Se me acercaba invitándome aguaje. La prima se sienta cerca de la madre a pelar aguaje. Ellos los mandan a sentarse en otro lugar, pero no obedecen.

No pueden abrir el aguaje, coge un cuchillo, como no puede, se lo da a mamá. Él juega con el cuchillo. Nadie llama su atención por un rato. Mamá dice “ponga acá ese cuchillo” Su prima le dice “Chiriri (grillo en kukama). Él tiene un aguaje en una mano y en la otra yuca. Come el aguaje. La prima lo apunta con una pistola y le dice “pum”. Juega con la hamaca que está cerca a mí. Su prima le dice “chiriri ven a mudar tus ojotas (Ver Glosario)”, él sin hablar le trata de explicar que ya tiene puestas unas. Corretean por la casa y se ríen.

Juegan a las chapadas, ella le dice que debe hacer, le dice que se eche en la hamaca, él lo hace y luego cae de la hamaca y ambos ríen. Su prima pide que se “embarque” (como si fuera una lancha). Ambos están dentro de la hamaca. Él se queja porque ella la aplasta, la madre no interviene. Mira desde una esquina comiendo pescado. Él entra al cuarto y coge una tijera, la deja tirada. Se pone los zapatos de mamá. Él golpea a su prima quién esconde su pistolita, la mamá le llama la atención asustándolo diciéndole que yo lo voy a llevar.

La mamá conversa conmigo, dice que tiene que ir a lavar. Ella llama a su pequeño que está jugando con su prima al borde de la casa, le dice “cuidado te vas a caer”

Están jugando en el cuarto, se esconden debajo de unos cartones, cogen una manta, la madre les llama la atención, le dice que le va pegar que vaya donde ella rápido. Se han escondido debajo del cartón que está en el cuarto (hace las veces de colchón). Juegan a hacer la camita, han sacado los cartones. Se cubren con la manta y siguen jugando a ocultarse.

## Entrevistas

### Entrevista Caso I

Edad bebé: 10 meses.

Sexo: femenino

Edad mamá: 17 años

Edad papá: 32 años.

N. de hermanos: única.

### Vínculo a través del sueño

1. Cuéntame ¿Con quién duerme tu bebé? ¿duerme sólo? ¿Dónde duerme?  
Conmigo duerme y con su papá.
2. ¿Qué lugar ocupa en la cama?  
En el medio duerme y nosotros dos en el canto.
3. ¿Se despierta por las noches? ¿Qué haces cuando se despierta?  
Si se despierta cuando se orina. Yo me despierto también a cambiarle y después le doy de mamar y otra vez duerme.
4. ¿Alguna vez te ha pasado que ella ya no quiere volverse a dormir?  
Cuando está enferma, cuando está enferma si ya no duerme. Le doy mi pecho y ahí duerme.  
¿Es decir que igual duerme?  
Sí, igual duerme  
¿Nunca te ha pasado que se ha quedado jugando y no ha querido dormir?  
No! Se duerme
5. ¿Hasta que edad dormirás con papá y mamá?(Si se da el caso)  
Hasta el día que la desmamo, hasta los 2 o 3 años.

¿Después la vas a mandar a dormir sola?

Si, en su camita ya.

¿Por qué crees que hasta esa edad debería de dormir con ustedes?

Porque ya no va alcanzar en mi cama, risas.

(En conversaciones espontáneas ella me dijo que iba a dormir con ella hasta la edad que la pequeña quisiera dormir sola)

6. ¿Por qué crees que es importante dormir con tu bebé?

Porque todavía es bebita y necesita de mi, que soy su mamá.

¿Qué más necesita de ti?

Necesita pues dormir con nosotros, porque nosotros le calentamos pues, le cariñamos.

7. ¿Cómo haces para que duerma tu bebé?

Le hago echar y darle de mamar.

¿Y duerme toda la noche o se despierta?

Todita la noche duerme ella solita ya. Hasta las 5 y de ahí se despierta.

### Vínculo a través de la alimentación

1. ¿Tu bebé toma leche materna?

Sí.

2. ¿Cada cuánto tiempo toma leche materna?

Cada rato mama ella.

3. ¿En qué momentos le das tu pecho?

Cada vez que ella quiere, cuando llora le doy.

4. ¿Qué haces cuando le das leche (o de lactar) a tu bebé?

Nada, le empiezo a cariñar. La miro y le reviso su cuerpecito



5. ¿Hasta cuándo le darás de lactar a tu bebe?  
Hasta los 3 años
6. ¿Come alimentos sólidos?  
Sí, come.
7. ¿A qué edad empezó a comer sólidos?  
A los 8 meses ha empezado a comer.  
¿Y los 6 meses no quería?  
No pues, no quería comer.  
¿Y por qué crees que no quería comer?  
Porque vomitaba cuando se le daba.  
¿Y tú obligabas a que coma?  
Le obligaba, pero no entraba en su estomaguito, todo lo vomitaba.
8. ¿Qué tipo de alimentos le brinda? ¿él o ella le gustan los alimentos que les brinda?  
Madurito, galleta, eso le daba. Pescadito a veces le daba pescado.  
¿Cómo hacías para darle el pescado?  
Bien aplastadito le daba.  
¿Y a ella le gustan ahora los alimentos que le das?  
Sí, ahora si le gusta ya.  
¿Y por qué crees que antes no le gustaba?  
No sé porque, porque no estaba acostumbrada a comer quizás.
9. ¿Si ella no quiere comer, que haces tú?  
Le doy de mamar nomás.  
¿Cuando ella come, lo hace contigo y su papá, o a veces come sola?  
A veces come con los dos y a veces come solita.  
¿Pero tú le das?  
Yo le doy para que coma.
10. ¿Qué haces tú mientras ella come?

Le veo lo que come, de repente se puede atorar

11. ¿Cuántas veces al día se alimenta?

Dos veces, en la mañana y en el día.

¿Pero lacta siempre?

Sí, todo el día lacta

12. ¿Come todo lo que le das?

Todo come.

¿Le gusta todo?

Sí todo.

¿El arroz, el plátano, el pescado, el aguaje?

Sí, todo el aguaje le gusta, el ácido. Sobre todo la cocona, que bruto como le gusta a ella, hasta que le haga bien rojo su boca come ella la cocona.

¿Con sal?

Con sal

¿Pone caras raras?

No, como le gusta la cocona que bruto.

### Vínculo a través de la respuesta al llanto

1. ¿Qué haces cuando tu bebé llora?

Le hago andar para que se calme y le doy de mamar.

2. ¿Cómo calmas su llanto? ¿Cuándo tu bebé llora sabes por qué esta llorando?

Cuando le doy de mamar. A veces llora porque esta de sed o a veces tiene hambre.

3. ¿Dejas que pase mucho tiempo llorando antes de atenderlo? ¿Por qué?

Sí.

¿Qué pase mucho tiempo?

No, un ratito nomás mientras estoy haciendo mis cosas allá.

¿Ella empieza a llora y tú la atiendes rápido o dejas que llore un rato?

No, dejo que lllore un ratito y después la vengo a atender.

¿Y por qué dejas que pase tiempo?

Porque a veces no puedo venir rápido a atenderle.

4. Aparte de ti, ¿quién más atiende al bebé cuando llora?

Su padre no esta harto aquí.

¿pero, él la atiende cuando está?

Sí, él no le deja llorar, la hace andar.

5. ¿En qué casos dejas que lllore? ¿por qué?

Cuando está sano dejo que lllore, cuando está enferma no dejo que lllore ni en que momento.

¿Y cuándo está sana, si dejas que lllore?

Sí.

¿No le atiendes?

Sí le atiendo, pero no en ese ratito.

6. ¿Cuándo se pone mañosa y llorona, que haces?

Nada, ahí ella solita deja de llorar jugando.

### Vínculo a través del juego

1. ¿Juegas con tu hijo? ¿lo haces siempre? ¿En qué momentos juegas con él o ella?

Sí, juego. Sí, siempre. Cuando estoy desocupada.

¿Cuándo tú estas ocupada y su papá no está, ella dónde queda?

Aquí queda, en el corralito.

¿Y no llora, no te llama?

No.

2. ¿Cuándo empezaste a jugar con él o ella?

Cuando ya ha tenido 7 meses y se podía sentar.

¿Y cuándo recién nació jugabas con ella?

Sí, le hacía jugar

¿Cómo le hacías jugar?

(Risas), haciéndole jugar con su sonajita.

3. ¿Qué juegos juegas con ella?

Con su osito y haciéndole leer libros. (Folletos de la iglesia evangélica)

4. ¿Te parece importante que él o ella juegue o prefieres que haga otra cosa?

¿por qué?

Sí, para que despierte su mente pues.

5. ¿Hasta que edad crees que debe jugar ella?

No sé.

¿Tú crees que hay una edad en la que ya no debería de jugar o siempre?

Siempre debería de jugar.

6. ¿A parte de ti con quién juega tu hijo (a)?

Con su padre, a veces cuando vienen los niños también juega con ellos.

7. ¿Qué tipo de juego crees que no debería jugar él o ella? o ¿Qué tipos de juego no está permitido jugar? ¿Por qué?

No sé, Selvita.

¿Depende de ti, que tipos de juegos no dejarías que juegue ella?

Con los machetes, con los cuchillos, eso si no. Otros juegos sí.

8. ¿Jugabas más con él cuando era bebé o ahora? ¿por qué?

Ahora, porque ya entiende

## Entrevista Caso 2

Edad bebé: 2 años y 10 meses.

Sexo: masculino.

Edad mamá: 26 años.

Edad papá: 32 años

Número de hermanos: 5. Cuatro hombres y una mujer.

Número que ocupa entre los hermanos: penúltimo.

### Vínculo a través del sueño

1. Cuéntame, ¿Con quién duerme? ¿Dónde duerme?

Conmigo y su papá.

2. ¿Qué lugar ocupa en la cama?

Él duerme en mi lado. Duerme su papá, el bebito, yo y él.

3. ¿Se despierta por las noches? ¿Qué haces cuando se despierta?

No, ya no se despierta.

¿Cuándo se despertaba que hacías para que vuelva a dormir?

Lo abraza, cuando era bebito, le daba de lactar cuando era bebito.

¿Te paso alguna vez que ya no quería volverse a dormir?

No, siempre se dormía.

¿Cómo hacías?

Lo abrazaba y le daba de mamar

¿Cuando ya no mamaba

Lo abrazaba y lo asustaba.

¿Cómo lo asustabas?

Le decía que va venir el gato.

¿Él le teme al gato?

Sí.

¿Y no lloraba?

No, se dormía rápido.

4. ¿Qué haces cuando no quiere dormirse de nuevo?

Lo asusto.

5. ¿Hasta que edad dormiré con papá y mamá?

Hasta que tenga 3 años.

6. ¿Por qué crees que es importante dormir con tu hijito?

Porque todavía es chiquitito y quiere nuestra calentura.

7. ¿Cómo haces para que duerma tu bebé?

Cuando ya tiene sueño, lo pongo en mi cama y ahí ya duerme. Pero, si no quiere dormir ahí está jugando en mi cama.

¿Y si tu tienes sueño y te duermes, él se queda jugando?

No, él ya duerme ya pues cuando nos ve durmiendo.

### Vínculo a través de la alimentación

1. ¿Tomo leche materna?

Sí.

2. ¿Hasta que edad tomo tu leche? ¿Por qué creíste conveniente dejar de darle leche a esa edad?

Hasta el 1 y 6 meses. Porque ya estaba embarazada de Joaquín.

¿Qué pasa si le das de lactar estando embarazada?

Porque lo podía enfermar.

¿A bebé o al niño?

A niño y a él también.

¿Si, tu le dabas de lactar a tu hijito lo podías enfermar al bebito?¿por qué?

Porque le quitas la fuerza que está recibiendo dicen.

¿Y tu hijo como se podía enfermar?

Le da diarreas porque dicen que está mamando lo que no es de él.



¿Cómo lo destetaste?

Lo mande a dormir a casa de mi suegra por algunos días.

3. ¿A qué edad empezó a comer alimentos sólidos?

A los 6 meses.

¿Le gustaba?

No tanto le gustaba

¿Como le dabas?

Poquitito, nomás recibía.

4. ¿Qué tipos de alimentos diste para que empiece a comer?

Lo que nosotros comíamos. Le daba Tacachito,

¿Le dabas pescado?

Tacachito le daba nomás, no le daba pescado

¿A qué edad le diste pescado por ejemplo?

Al año

¿Por qué antes no?

Le daba pero no comía.

¿A parte de tacachito que más le dabas?

Todo le daba. Lo que nosotros comíamos le daba

¿Pescado también, no me dijiste que empezó al año?

Le daba pescado poquitito.

¿Le gustaba o no?

Al principio no, luego ya se acostumbró.

5. ¿Si él no quería comer, que hacías? ¿lo obligas o lo dejas?

No lo obligaba, solo lactaba

¿Por qué crees que no hay que obligar?

Porque a veces decimos que su estomaguito no recibe la comida como para obligarle a comer.

6. ¿Come solo o acompañado? ¿por quiénes?

Come con nosotros a veces y cuando tiene hambre él solito se va a servir.

7. ¿Qué haces tú mientras él come?

Lo estoy mirando lo que está comiendo.

8. ¿Cuántas veces al día se alimenta?

Come cuando quiere, a veces comemos en la mañana y otra vez está metiéndose en la olla.

¿Solito se va meterse a la olla?

Si solito, agarra su plato y cuchara y se esta sirviendo

¿Tú le permites eso?

Sí, debe de comer, si el quiere debe de comer.

9. ¿Come todo lo que le das?

Sí, come todo

### Vínculo a través de la respuesta al llanto

1. ¿Qué haces cuanto tu hijo llora?

Le digo que se calle, le riño a veces, le digo que se calle, que no esté llorando.

2. ¿Tú distingues porque llora? Si, está triste, enfermo, etc.

A veces llora así, pero a veces llora por querer fregar. A veces llora porque quiere tomar y no sabe pedir bonito.

3. ¿Cómo haces para calmar su llanto?

Cuando quiere algo, cuando llora queriendo algo se le da y se calla

¿Cuando él llora sabe porque esta llorando?

Sí se.

¿Le preguntas?

Cuando no sabe porque está llorando se le pregunta, no sabe todavía razonar cuando se le pregunta.

¿A que edad crees que empieza a razonar?

A los dos años, cuando ya empiezan a hablar

¿Empiezan a razonar cuando ya hablan?

Sí, cuando ya hablan empiezan a razonar.

4. ¿Dejas que pase mucho tiempo llorando antes de atenderlo? ¿Por qué?

No. Porque sino va seguir llorando si no se le atiende.

¿Crees que es malo que él llore?

Si pues, no me gusta que este llorando

¿Por qué?

Porque hace bulla cuando llora. A veces se le deja que este llorando y se acostumbra.

¿Y que sientes cuando el llora?

Risas, a mi me da cólera cuando esta llorando.

¿Cuando el bebito (recién nacido) llora?

Él no sabe todavía pues, no entiende. Lloro queriendo mamar

5. ¿En que casos atiendes su llanto?

Cuando está queriendo algo, si llora por gusto le deajo nomás.

¿Qué es llorar por gusto?

A veces esta llorando ahí y no sabe no porqué está llorando

¿Y dejas que llore?

Le riño

¿Y cuando quiere algo?

Ahí se pone a llorar porque quiere algo

¿Y ahí le haces caso?

Si le hago caso porque está queriendo algo

¿Y cuándo no sabes porque llora, le preguntas?

Sí le pregunto, pero como no todavía saber hablar bien, no te razona.

6. ¿Cuándo se pone mañoso y llorón, que haces?

Ahí le golpeo, porque sino no se calla porque esta llorando por gusto.

¿Lloro más?

Sí, llora y le digo que le voy a dar otro y ahí se calma.

## Vínculo a través del juego

1. ¿Juegas con tu hijo? ¿En qué momentos juegas con él o ella?  
Sí, así a veces, cuando estamos desocupados. Cuando termino de lavar, no tengo mucho tiempo por el bebé. Mayormente cuando sus hermanos se van por ahí, yo me quedo con él y el bebito, pero el bebé duerme y quedamos los “docito”.
2. ¿Cuándo empezaste a jugar con él o ella?  
Desde que era yuyo le hacía jugar. Desde que es de la edad de Joaquín.  
¿Cómo le haces jugar?  
Le hago jugando cariñando, (se ríe)
3. ¿Qué juegos juegan juntos?  
Lo que él quiere, patear la pelota.  
¿Tú también pateas la pelota?  
Sí cuando hay tiempo pateo con él.  
¿Qué juega él solo?  
Juega fútbol le gusta patear, con sus hermanos juega así.  
¿Qué otros juegos?  
Le gusta jugar con la pelota
4. ¿Te parece importante que él o ella juegue o prefieres que haga otra cosa? ¿por qué?  
Porque esta jugando y ya no esta aquí llorando.
5. ¿Hasta que edad crees que debe jugar tu hijo? Después de esa edad, ¿qué debería de hacer?  
Si cuando ya son grandecitos ya pues. De la edad de él (hijo de 7 años) le digo que vaya a traer algo y tiene que dejar de jugar. El ya puede aunque sea un poquito.  
Cuando ya estudia ya no puede estar jugando porque tiene que estudiar.

¿En la tarde?

En la tarde si pues, tiene un ratito para jugar.

6. ¿A parte de ti con quién juega tu hijo (a)?

Con los chiquitos, con sus hermanos

7. ¿Qué tipo de juego crees que no debería jugar él o ella? O ¿Qué tipos de juego no está permitido jugar? ¿Por qué?

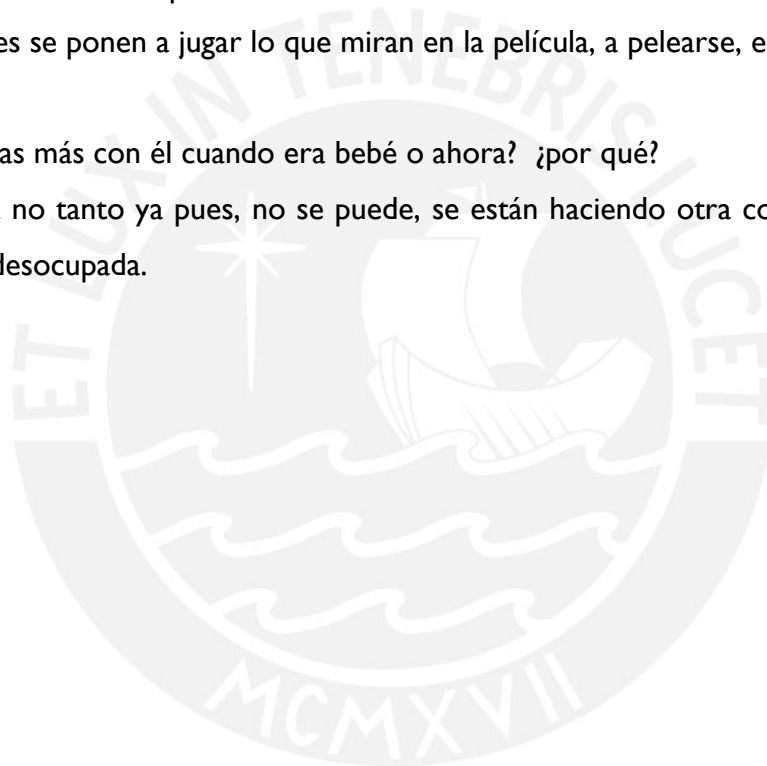
Como el es varoncito el niño puede jugar a las muñecas pues.

¿Qué otra cosa no puede?

A veces se ponen a jugar lo que miran en la película, a pelearse, eso no pueden.

8. ¿Jugabas más con él cuando era bebé o ahora? ¿por qué?

Ahora no tanto ya pues, no se puede, se están haciendo otra cosa. Cuando se está desocupada.



### Entrevista Caso 3

Edad: 2 años y 10 meses.

Sexo: masculino

Mamá: 29 años.

Papá: 36 años

Hermanos: 12 años (mujer) y 8 años (hombre)

Número que ocupa entre sus hermanos: último

#### Vínculo a través del sueño

1. Cuéntame ¿Con quién duerme tu bebé? ¿duerme sólo? ¿Dónde duerme?  
Conmigo duerme y con mi marido
2. ¿Qué lugar ocupa en la cama?  
Al costado. Yo, mi esposo y él.
3. ¿Se despierta por las noches? ¿Qué haces cuando se despierta?  
Se despierta. Se levanta a llorar.  
¿Qué haces?  
Le riño a veces  
¿Qué haces para que vuelva a dormirse  
Le asustó con perro.  
¿Qué le va hacer el perro?  
Que le va morder.  
¿Y él que hace?  
Se duerme nomás.
4. ¿Qué haces cuando no quiere dormirse de nuevo?  
Siempre duerme, asustándole
5. ¿Hay alguna otra manera para que duerma?  
Se le raspa su espalda.

6. ¿Hasta que edad dormirás con papá y mamá?(Si se da el caso)  
Cuando ya es más grandecito él ya va dormir en su cama.
7. ¿Por qué crees que es importante dormir con tu bebé?  
Porque es chiquito todavía y cuando ya es grandecito ya va dormir en su cama.  
Porque todavía esta en nuestro abrigo, en nuestro lado, yuyo todavía es.
8. ¿Cómo haces para que duerma tu bebé?  
Tengo que rasparle su espalda para que él duerma.  
¿Duerme a alguna hora o cuando van todos a dormir  
Duerme temprano, antes que todos.

#### **Vínculo a través de la alimentación.**

1. ¿Tomó leche materna?  
Sí.
2. ¿Hasta que edad tomo tu leche?  
Hasta 1 año y 6 meses.  
¿Por qué creíste conveniente dejar de darle leche a esa edad?  
Porque demasiado era, ya no le soportaba. Bien chuchetero era. Apegado nomás quería estar.  
¿Cómo hiciste para que deje de lactar  
Con un señor le he hecho asquear el seno.  
¿Cómo?  
Con un señor, le he hecho icarar (soplan el seno con tabaco), le han soplado a mi seno con tabaco y a él también, y por eso le han hecho asquear. Él ya tenía asco a mi seno.
3. ¿A qué edad empezó a comer alimentos sólidos?  
Él ha comido de 6 meses.



4. ¿Qué tipos de alimentos diste para que empiece a comer?  
Le daba su tacachito de plátano, lo que comíamos así le daba.
5. ¿A él le gustaban los alimentos que le dabas a penas dejo de lactar?  
A veces no le gustaba y quería vomitar y de ahí seguía acostumbrándose y ya comía.
6. ¿Si él no quería comer, que hacías? ¿lo obligas o lo dejas?  
No le daba ya pues si no quería, le daba mi seno.  
¿A partir de que edad ya comía bien?  
A partir de los 8 meses ya comía bien  
¿Cuándo le empezaste a dar de comer que le dabas pescado y todo?  
Pescado, Yuca, arroz, pescado, tacachito, todo.  
¿La yuca entera?  
En tacachito le daba.  
¿Y el pescadito?  
Escogido le daba.
7. ¿Come solo o acompañado? ¿por quiénes?  
A veces come con nosotros, a veces solito.
8. ¿Qué haces mientras él come?  
Yo a veces le estoy mirando lo que esta comiendo.  
¿A veces se sirve solo?  
Si a veces se sirve solo, cuando tiene hambre se mete en la olla.  
¿Y ahí hay alguien que le mire?  
Sí, yo le estoy mirando, a veces me llama para que le sirva y le sirvo y come ya pues.
9. ¿Cuántas veces al día se alimenta?  
El come a cada rato, a cada rato cuando tiene hambre.  
¿Tu dejas que el coma a cada rato?  
Sí, yo dejo que él coma cuando quiere

¿Por qué crees que es importante?

Para que crezca más.

10. ¿Come todo lo que le das?

Come todo lo que se le da. No hay nada que no le guste.

### Vínculo a través de la respuesta al llanto

1. ¿Qué haces cuando él llora?

Le riño cuando llora, a veces le quiero pegar.

2. ¿Cómo calmas su llanto?

Le cariño, le agarro y ahí a veces se calla.

3. ¿Cuándo tu bebé llora sabes por qué esta llorando?

Porque a veces le deja su hermano o hermana y llora.

4. ¿Dejas que pase mucho tiempo llorando antes de atenderlo? ¿Por qué?

No, rápido lo atiende. A veces cuando tiene hambre llora y yo tengo que darle ahí y se calla.

5. Aparte de ti, ¿quién más atiende al bebé cuando llora?

Su hermana.

¿Su otro hermano?

Sí, a veces su hermano varoncito cuando no está ella

6. ¿En qué casos dejas que llore? ¿por qué?

A veces deajo que llore, por ejemplo cuando su hermanos le dejan, deajo que llore nomás

7. ¿Cuándo se pone mañoso y llorón, que haces?

A veces le pego y le digo que se calle.

¿Y cuando le pegas no llora más?

Si llora más, después ya se calla.

### Vínculo a través del Juego

1. ¿Juegas con tu hijo? ¿lo haces siempre? En qué momentos juegas con él o ella  
Sí, jugamos acá en la casa. Cualquier rato cuando no se tienen nada que hacer, no echamos en la hamaca y estamos jugando.
2. ¿Cuándo empezaste a jugar con él o ella?  
Cuando él era yuyito (bebito), le hacíamos jugar cariñando.
3. ¿Qué juegos juegan juntos?  
Se le da comezón (cosquillas) se bota en nuestro encima, se le patear. Se le da comezón como se dice.
4. ¿Con qué juega tu hijo (a)?  
Con nuestra mano, a veces con pelota cuando hay.
5. ¿Te parece importante que él o ella juegue o prefieres que haga otra cosa? ¿por qué?  
Sí, que juegue. Porque a veces son otros que juegan. Porque a veces cuando son grandes ya no saben ni jugar, no se distrae su mente.
6. Hasta que edad crees que debe jugar tu hijo? Después de esa edad, ¿qué debería de hacer?  
No, no hay edad. Pueden jugar nomás.
7. A parte de ti con quién juega tu hijo (a)?  
Con su hermano, con su hermana, con su papá. Con los niños de acá.
8. ¿Qué tipo de juego crees que no debería jugar él o ella? O ¿Qué tipos de juego no está permitido jugar? ¿Por qué?

No le consiento que juegue con cosas de mujer, con muñecas, eso no vale porque es varón.

¿Qué otros juegos no están permitidos? ¿Pueden jugar con barro?

No, se ensucian con barro

¿Pueden jugar con la totora del plátano

No, oigo que dicen, según dicen las viejas antiguas eso cutipa, les cutida (Ver Glosario) cuando tienen sus hijos ellos se mueren nomás. Así decía mi abuelita.

9. ¿Jugabas más con él cuando era bebé o ahora? ¿por qué? (pregunta solo para las mamás de los niños más grandes)

Si cuando era bebé le hacíamos jugar cariñando. Ahora jugamos más.

