



# Por escrito

Año 7 | Nº 8 | junio de 2013

Revista temática sobre infancia y educación

## El inicio de la **infancia**

Edición binacional





# Sumario

EDITORIAL **3**  
**Educar a niños pequeños y el cuidado de sus derechos**  
por Fundación Arcor e Instituto Arcor

INTRODUCCIÓN **4**  
**Primera Infancia: quehacer de adultos**  
Por Ana Abramowski y Estanislao Antelo

ESCRITOS A MANO **7**  
**Estimulación temprana: qué nos ofrece hoy**  
por Cecilia Maidagan

INVESTIGACIONES **10**  
**Observando bebés en nuestros días**  
por Virginia Ungar

ENTREVISTAS **16**  
**"Nuestro rol es estar muy atentos a cómo los chicos son cuidados"**  
Diego Schneiderman

ESCRITOS A MANO **20**  
**Madres solas en la Argentina**  
por Carina Lupica

INVESTIGACIONES **28**  
**El cuidado escrito en el cuerpo**  
por María Consuelo Gaitán Clavijo

ESCRITOS A MANO **34**  
**Impresiones sobre la situación de la primera infancia en América Latina**  
por Néstor López

ENTREVISTAS **38**  
**Eliminación de desigualdades: estrategia central para el desarrollo**  
Irene Rizzini

ENTREVISTAS **44**  
**Brasil comienza a romper paradigmas en la primera infancia**  
María Thereza Oliva Marcilio

EXPERIENCIAS **47**  
**La semana del bebé en Canela: ejemplo nacional de preocupación con la primera infancia**

ENTREVISTAS **50**  
**"Rodear a los más chiquitos de todos los estímulos artísticos posibles"**  
Gabriela Hillar

ESCRITOS A MANO **54**  
**Iluminar caracoles y esperanzas...**  
por María Silvia Rebagliati

EL ESPACIO DE LOS NIÑOS **62**  
**Los chicos dibujan y responden...**

**Fundación Arcor**  
Consejo de administración

**Presidente** | Lilia M. Pagani  
**Vicepresidente** | Rita M. Maranzana  
**Secretaria General** | Claudia S. Pagani de Marfín  
**Prosecretaria** | Karina Pagani de Cañarte  
**Tesorera** | Sonia Maranzana de Giai  
**Profesora** | María Rosa Pagani de Babini  
**Vocal Titular** | Inés D. Marfinez de Seveso  
**Gerente** | Santos Lio

## Por escrito

Año 7, Nº 8. Junio de 2013.

### Consejo editorial

Célia R. Aguiar, Mariana Arruabarrena,  
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio

### Coordinación editorial

Ana Abramowski, Estanislao Antelo

### Diseño

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

### Editora de fotografía

Julietta Escardó

### Impresión

Latingráfica S.R.L.

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor. Publicación de distribución gratuita.



Chacabuco 1160, Piso 10,  
(X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254.

Fax: (0054 351) 420 8336.

funarcor@arcor.com

www.fundacionarcor.org



Rua Olimpíadas, 205, 16º andar,  
CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800.

institutoarcorbrasil@arcor.com

www.institutoarcor.org.br

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

## FOTOGRAFÍAS EN ESTE NÚMERO:



### Marfín Estol

Nació en Buenos Aires en 1973, donde vive y trabaja actualmente. Estudió fotografía con Filiberto Mugnani (1995). Participó como expositor individual en salas de arte y exposiciones, ferias y museos tanto de Argentina como del exterior. En el año 2004 obtuvo la Beca Nacional del Fondo Nacional de las Artes. Recibió la Mención en el premio FELIFA-DOTn (2011) por el proyecto de

libro "Violeta" (publicado por Ed. La Luminosa). Fundó y dirige el sitio [www.camaraoscura.com.ar](http://www.camaraoscura.com.ar).

### Violeta [páginas 3 a 19]

"A los dos días de nacer, aún en la clínica, tomé a Violeta en brazos y bailé con ella por primera vez. Bailamos muchas veces desde entonces. En estos años creció. Aprendió a hablar, a caminar, conoció el mar, tuvo un hermano. La fotografié, sin saberlo, antes de su concepción, en el mar, en mi mujer. Fotografié el embarazo. La fotografié desde que nació. Estas imágenes fueron realizadas entre 2004 y 2011 en siestas, juegos, viajes. Fotografiarla es para mí otra forma de conocerla, acompañarla, amarla".



### Jitka Teubalová

Ivančice u Brna, 1975. Fotógrafa egresada del Instituto de Fotografía Creativa (Universidad de Silesia, Opava, República Checa). Entre 1998 y 2001 vivió en Buenos Aires, donde hizo cursos de fotografía, dibujo y pintura con las profesoras María Luz Seghezzeo y Dina Cusnir. Del 2001 al 2010 vivió en Praga donde trabajó como fotógrafa independiente. Desde el año 2010 vive y trabaja en Buenos Aires. Realizó numerosas muestras individuales y colectivas en Europa y Argentina. Es co-fundadora del estudio de comunicación visual Chinovistudio ([www.chinovistudio.blogspot.com](http://www.chinovistudio.blogspot.com)).

### Ella (2008-2010) [páginas 21 a 33]

"'Ella' refleja mi interés en trabajar entrelazadamente temas e imaginarios populares con propuestas de índole conceptual. Me centré en la iconografía popular en torno a las vírgenes, en su colores sobresaturados (casi artificiales), en su carácter por momentos naïf. ... Y también en la iconografía religiosa de la tradición pictórica occidental (medievo y renacimiento mayoritariamente) que nutre a su vez la imaginería popular. ... Decidí hacer uso de algunos de estos elementos para mostrar a mujeres-madres y otras sin hijos (todavía) que llevan en potencia el milagro de la creación (y todo lo que ello conlleva)".



### Florencia Trincheri

Nació en Buenos Aires en 1977. Es Fotógrafa y Licenciada en Periodismo. Se ha dedicado a la fotografía de moda y publicidad pero actualmente realiza la mayoría de sus trabajos fotográficos en cine y televisión. Es una de las integrantes del colectivo M.A.F.I.A. Sus fotografías han sido expuestas en varias galerías y en distintas muestras colectivas y publicadas en Medios gráficos y electrónicos. Su libro 20 00 N 77 00 E fue exhibido en la

Feria de Libros de Fotos de Autor (FELIFA) y en la IV Bial de Fotografía Documental de Tucumán. [www.florenciatrincheri.com.ar](http://www.florenciatrincheri.com.ar)

### Hidden [páginas 50 a 61]

"Siempre me atrae y desconcierta la idea de que exista un punto exacto, intacto, de intersección entre los recuerdos propios y los ajenos sobre una vivencia común cuando el tiempo ya se infiltró en ellos. Pienso en un fragmento de Gastón Bachelard, en La poética de la ensueño, que dice: "...la esperanza de volver a examinar con una mirada nueva las imágenes fielmente amadas, tan sólidamente fijadas en mi memoria que ya no sé si la recuerdo o las imagino cuando las vuelvo a encontrar en mis sueños...".

**Otras fotos** | Págs. 1 y 34 a 45: Fotos pertenecientes al concurso *Infancias: Varios Mundos* desarrollado por las fundaciones Arcor y Walter Benjamin (el crédito de cada imagen aparece en la página respectiva). **Fotos de págs. 47 a 49:** Semana del Bebé en Canela, Brasil. **Foto de tapa:** Constanza Vicco.

EDITORIAL

# Educar a niños pequeños y el cuidado de sus derechos

Por **Fundación Arcor**  
e **Instituto Arcor**



Volver la mirada sobre los primeros años de vida trae a colación un término simple y complejo el de cuidar. Puede entenderse como simple atendiendo a lo cotidiano que condensa en sí mismo; ¿quién no se ha constituido en cuidador?, ¿quién no ha sido objeto de cuidado? Todos requerimos cuidados personales, y la gran mayoría nos hemos constituido en cuidadores en algún momento de la vida.

Pero como lo planteamos más arriba; la contracara de la simplicidad del término parece ser la complejidad. Decimos esto por varios motivos; por un lado nadie puede sobrevivir sin ser cuidado, lo cual convierte al cuidado en una dimensión central; también por la multiplicidad de actores, instituciones y sectores que participan del proceso y, por último, por la variedad de modos en donde el cuidado se hace efectivo: alimentar, proteger, vestir, educar, entre otra gran multiplicidad de actividades que implican “*prestar atención, proteger y/o vigilar algo o alguien proporcionándole aquello que resulta necesario*”.<sup>1</sup>

Este número de *Por Escrito* se apoya en la idea de que los primeros años de vida están transversalizados por la categoría del cuidado, en tanto su extrema dependencia y necesidad de otros para sobrevivir, crecer y desarrollarse y por las fuertes huellas que implican sobre los niños/as, aquellas zonas o intersticios en donde el cuidado se encuentra ausente.

Dentro de este marco elegimos centrar la mirada y reflexión en la perspectiva educativa, entendiendo que está inscripta en una práctica de cuidado del tramo etareo de 0 a 3 años. Es decir, en las particularidades que asume la educación en los bebés y niños pequeños.

A su vez, este enfoque pone de relieve la importancia radical de pensar los primeros años de vida en relación con ese complejo entramado de cuidadores y los actores intervinientes en esta etapa. Cuidadoras remuneradas, instituciones cuidadoras, intervenciones públicas con foco en el cuidado, el espacio doméstico como recinto por excelencia del cuidado, son entre otras las figuras que se desprenden de la pregunta ¿de dónde proviene la provisión de cuidado? Y que, por ende, abren puertas a diversas problemáticas y situaciones.

En las páginas que siguen anhelamos que nuestros lectores puedan recorrer, a través de diversos formatos (entrevistas, investigaciones, artículos e imágenes) y siguiendo con nuestra perspectiva binacional (Brasil-Argentina) los desafíos que presenta el hecho de “*hacer lugar*” a las nuevas generaciones a través de prácticas de cuidado, protección y estimulación. ♦

1. Larousse Ilustrado, 1991.



INTRODUCCIÓN

## Primera Infancia: quehacer de adultos

Por **Estanislao Antelo**  
y **Ana Abramowski**

El número 8 de *Por Escrito* trata sobre la Primera Infancia. Pero no se esmera tanto en describir cómo son las niñas y los niños desde que nacen y en el transcurrir de sus primeros años de vida. La intención de esta entrega es poner la lupa sobre el quehacer de los adultos que rodean a los más chiquitos: cómo los crían, los cuidan, les enseñan, los curan, los observan, los estimulan, los alimentan, los divierten, los quieren. Cómo piensan políticas públicas destinadas a ellos, cómo investigan las particularidades de esta etapa de la vida, cómo diseñan actividades, propuestas e intervenciones. ¿Qué se les puede ofrecer a los más chiquitos para que sus vidas sean saludables? ¿Cómo se pueden multiplicar y diversificar los estímulos? Todo esto sin desconocer que tanto en el escenario nacional como en el regional prevalecen desigualdades de distinta índole, por lo cual no todas las infancias tienen las mismas posibilidades de desplegarse, ni todas las mamás, los papás y las familias tienen idénticas formas de comportarse.

*Cecilia Maidagan* nos ofrece una descripción precisa de lo que se ha dado en llamar Estimulación Temprana. Basculando entre distintos



*¿Qué se les puede ofrecer a los más chiquitos para que sus vidas sean saludables? ¿Cómo se pueden multiplicar y diversificar los estímulos?*

campos del saber –como, por ejemplo, la neurología y el psicoanálisis–, el objetivo central de este trabajo consiste en “fortalecer los vínculos tempranos”. Sometiendo a discusión los excesos de lo que llama “multidisciplina” (que se sintetiza en la consigna: “cuanto más, mejor”) y la idea que reduce la intervención a un sinnúmero de estímulos sensoriales, opta por resaltar la presencia de alguien que otorgue “sentido y significado” a las acciones y coloque en el centro de la experiencia al deseo.

Virginia Ungar comparte con nosotros los diversos usos del método de Observación de bebés creado por Esther Bick, cuya eficacia práctica es evidente en tanto ha permitido mejorar el trabajo de pediatras, enfermeras, odontopediatras, psicomotricistas y educadores. A partir de los ejemplos de tres bebés (Ana, Pamela y Lucía), Ungar muestra cómo este método de investigación permite vislumbrar problemas y desafíos para la intervención así como contribuir activamente a comprender mejor las condiciones de crianza en nuestro tiempo.

El pediatra Diego Schnaiderman resalta la importancia crucial que tiene el primer año de vida para el crecimiento armonioso de los seres

humanos. Mucho de lo que somos y podemos ser se decide en esa instancia, en la que no puede no haber alimento, estímulo y amor. Para que los niños crezcan y se desarrollen también es preciso que interactúen, es decir, que den y reciban estímulos. Schnaiderman, además, es optimista respecto de las políticas de salud destinadas a la infancia, en tanto se ha revitalizado la relación entre el sistema de salud y la población.

Carina Lupica acredita una vasta trayectoria en el análisis de las políticas públicas y uno de sus focos atañe a la diversidad de problemas que plantea la monoparentalidad en nuestro país. En el texto que presenta en este número de *Por Escrito* hace hincapié en la situación de las madres solas en la Argentina. Los numerosos datos que aporta ayudan a comprender la complejidad creciente a la que se ven sometidas cientos de miles de mujeres a la hora de resolver la relación entre trabajo y mundo familiar, en un escenario habitado por desigualdades de género en el ámbito productivo. La responsabilidad se vuelve una categoría política nodal sin la cual es difícil entender la íntima relación entre el cuidado y la economía. La reticencia perdurable de los hombres a involucrarse en el mundo del cuidado infantil tensa las vidas de las madres solas cuyo destino se tiñe de cansancio en tanto la responsabilidad se vuelve un peso difícil de llevar.

María Consuelo Gaitán Clavijo reflexiona sobre el valor del cuidado en la primera infancia. Su hipótesis de base consiste en que el cuidado o su ausencia se escriben en el cuerpo de los niños tempranamente y sesgan una vida. Su texto apunta a difundir el trabajo que se realiza en Colombia en los llamados “hogares comunitarios” que atienden a niños en extrema

pobreza. Afirma que el cuidado es “una práctica social compleja” en la que el cuerpo se transforma en un escenario apto para el trabajo y el amor. Recopilando la experiencia de las madres cuidadoras y/o comunitarias, Clavijo comparte con nosotros tres miradas sobre los cuerpos infantiles que son a la vez tres maneras de entender la educación y la política.

Néstor López nos acerca datos y análisis. A partir de la información que se desprende del Sistema de Información sobre Primera Infancia (SIPI) que López coordina es fácil identificar la existencia persistente de la pobreza, la marginalidad, la desocupación o la informalidad. Su trabajo nos permite ver de cerca (constatando logros y carencias) el lugar real que cada sociedad le asigna a la infancia y la necesidad manifiesta de pensar las intervenciones colocando en el centro del análisis las nociones de Estado y ciudadanía así como las de Estado y niñez.

Maria Thereza Oliva Marcilio e Irene Rizzini reflexionan sobre el estado de las políticas públicas destinadas a la primera infancia

en Brasil, resaltando la importancia estratégica de la atención integral de esta franja etaria. Ambas especialistas coinciden en la necesidad de visibilizar la infancia, en dejar de tratarla como un asunto meramente doméstico, y creen que la iniciativa de la Red Nacional Primera Infancia (RNPI) avanza en ese sentido. Esta Red está formada por más de 100 organizaciones no gubernamentales que participaron en la discusión y formulación del Plan Nacional para la Primera Infancia (PNPI) lanzado en 2010. Brasil cuenta, además, con el plan *Brasil Cariñoso*, impulsado desde 2012 en el marco del programa *Brasil sin Miseria*, cuyo objetivo es erradicar la pobreza extrema en el país.

Gabriela Hillar respira arte. Fundadora del proyecto UPA —que conecta con inteligencia la infancia y el arte— se propone multiplicar los estímulos artísticos entre los más pequeños, echando mano de la música, la pintura, la danza, el movimiento y el juego. Hillar revitaliza en los más pequeños el arte de la contemplación (injustamente relegado por su aparente pasividad) y no vacila en ofertar sus espectáculos pacientemente elaborados (Canciones, Circo y Danza a Upa) más allá de las demandas infantiles y mediáticas. Con sabiduría pone en pausa las versiones frenéticas de lo interactivo y confronta a los niños con otras experiencias temporales que sospechan de las virtudes de la prisa y encuentran un lugar para la demora y el juego.

Silvia Rebagliati propone el acercamiento entre política, filosofía y primera infancia. Afirma que cada época crea su propia infancia, es decir, maneras de ver y entender a los nuevos ejemplares sapiens. En su ensayo propone abandonar la descripción clásica de la infancia como débil, frágil, inferior o incompleta para pensarla como experiencia y acontecimiento. Esa infancia no excluye ni el misterio, ni el asombro, ni la relación con la historia.

Los artículos reunidos en este número de *Por Escrito* ponen en evidencia que la intervención y la crianza durante los primeros años de vida requiere ir más allá de modelos y patrones estandarizados. Necesita, principalmente, de adultos atentos y dispuestos. ♦



ESCRITOS A MANO

# Estimulación temprana: qué nos ofrece hoy

Por **Cecilia Maidagan\***

En la actualidad ya está comprobada e instalada, desde las distintas áreas del conocimiento científico, la importancia de la intervención temprana. Ya no se discute si es necesario intervenir “precozmente” sino cómo, cuándo, para qué y con quién intervenir. Los estudios e investigaciones actuales sobre el desarrollo temprano —desde las neurociencias, las teorías del conocimiento, la psicología, la psicolingüística— coinciden en la enorme incidencia que tienen los vínculos tempranos en la adquisición de los aprendizajes, del lenguaje, e incluso en el desarrollo y organización del Sistema Nervioso Central. Vemos que existe un exceso de ofertas de estímulos, en general para todos los niños y en particular para aquellos que portan una dificultad. En este escrito intentaremos conceptualizar de qué estamos hablando cuando nos referimos a dicha práctica, a quiénes está destinada, cuáles son nuestros objetivos y para quiénes trabajamos.

Como una primera aproximación podríamos decir que la Estimulación Temprana es un abordaje terapéutico que se utiliza en niños con problemas del desarrollo desde su nacimiento y cuyos principales destinatarios son los familiares y las personas que cuidan de él. Este abordaje tiene sus particularidades, ya que solo se puede sostener a través de un terapeuta único y con un equipo interdisciplinario que actúe como sostén de la tarea.

La Estimulación Temprana se constituye como tal, en nuestro país, en la década del ‘60, a partir del trabajo de la Dra. Lydia Coriat, Neuróloga Infantil, quien, al encontrar los límites de la medicina en el abordaje de los problemas del desarrollo, comienza a convocar a otras disciplinas y otros discursos para conformar un dispositivo de abordaje interdisciplinario que pueda llevar adelante la tarea de conducir los tratamientos de dichos niños y sus familias.

Desde su misma fundación hace ya casi 30 años, el equipo del Centro de Desarrollo Infantil de Rosario se consolidó en el ejercicio de la interdisciplina, primero como un “juntar” las disciplinas que creíamos necesarias para abordar los problemas del desarrollo infantil; luego afianzando nuestra práctica y nuestras ideas. Esta forma de llevar



\* Psicóloga, Especialista en Estimulación Temprana del Servicio de Neonatología del Hospital Italiano de Rosario. Miembro del Centro de Desarrollo Infantil de Rosario. Directora y docente del Curso de Formación en Estimulación Temprana del IUNIR. [ceciliamaidagan@hotmail.com](mailto:ceciliamaidagan@hotmail.com)





*Trabajar el lugar de la técnica significa dar cuenta de qué y cómo se realizan las intervenciones terapéuticas.*

adelante nuestro trabajo nos permitió, y aun nos permite, fundamentar los beneficios del trabajo en equipo para los niños, sus familias y el desarrollo profesional de cada uno de los integrantes del mismo.

A partir la crisis económica y política que atravesó nuestro país en la década del '90, con importantes sectores de nuestra población expulsados a la marginalidad y la pobreza, encontramos en nuestra disciplina una herramienta valiosa en la promoción del desarrollo infantil. Se instaló la necesidad de formar profesionales que pudieran trabajar en las distintas organizaciones sociales llevando adelante una tarea amplia de información, contención y fortalecimiento de los vínculos tempranos.

Quedan entonces establecidos los dos grandes campos de intervención:

- **terapéutico:** cuando la patología está instalada.
- **de promoción del desarrollo infantil:** en los grupos de alto riesgo, biológico, psíquico y social.

Para analizar el primer grupo tenemos que partir de pensar qué pasa cuando en el precioso momento de un nacimiento, cuando la madre está concentrada en adaptarse y satisfacer las necesidades de su hijo, sucede algo inesperado que aparece como signos que hablan de la posible presencia de un Síndrome Genético o alguna alteración neurológica. Dichos signos son leídos desde la medicina y entregados a los padres en la forma de un diagnóstico.

El conocimiento del diagnóstico irrumpe, entonces, en una ya delicada situación: rompe envolturas e ideales, causa angustia, dolor, sentimientos de desconocimiento; inicialmente es devastador. En estos momentos aparece lo ya mencionado como oferta excesiva: un aluvión de profesiones y profesionales que supuestamente “saben” sobre “estos niños”. Ante la llegada de un niño con problemas la maquinaria de evaluación y de las especializaciones se pone en movimiento.

Aquí existen dos excesos de oferta que pertenecen a nuestra época: la **multidisciplina** con la consigna “cuanto más mejor”, que fragmenta al niño en las distintas partes de su cuerpo: piernas, manos, boca, cabeza, ofreciendo un tratamiento para cada problema parcial y provocando de esta manera que la mamá y el niño deambulen de un especialista a otro sin saber ni siquiera para qué.

El paciente no es la sumatoria de todas las visiones ni tampoco un ser segmentado, posible de ser abordado desde cada parcialidad. Tampoco existe una ciencia abarcadora que pueda dar cuenta de todo, ni que pueda articular todas las teorías; esto hace a la especificidad de cada práctica.

El otro exceso nos llega del túnel del tiempo, desde Itard (1800) y Montessori (1900) que ofrecen **ejercicios sensoriales** sostenidos desde un concepto de niño reducido a un conjunto de impresiones sensoriales. Se toman estas actividades como un objetivo en sí mismo y se corre el riesgo de llevar a conductas estereotipadas y sin sentido para el niño, produciendo un efecto iatrogénico a través del trata-

miento. Un niño pequeño no tiene la capacidad de organizar significativamente la innumerable cantidad de estímulos que le llegan a sus sentidos. Tiene que haber alguien, generalmente la madre o quien cumpla esa función, que lo proteja, lo envuelva y dosifique y que otorgue sentido y significado a ese puro estímulo.

Desde un supuesto saber científico se habla de “estos niños...” y se los agrupa o engloba de una manera discriminatoria como, por ejemplo, con predicciones futuristas: no podrá ir a una escuela común, tendrá problemas en el lenguaje y tantas otras conocidas. Se desconoce desde el comienzo lo que existe de singular en cada niño al margen de la patología que porta. Entonces, encontramos que con el diagnóstico se les dice a los padres cómo es su hijo, y con el pronóstico se les dice como será. Muchas veces salen del consultorio con un nombre para lo que le pasa a su hijo. Entonces el diagnóstico les dirá quién es su hijo, le pondrá un nombre, y el pronóstico hablará de cuál es su futuro. Esto, desde ya, obtura o dificulta cualquier intento de armar un proyecto propio.

Nuestro objetivo terapéutico va justamente en sentido opuesto: articular una filiación cuando ésta se pone en duda, que algo de la imagen de ese hijo ideal pueda reconocerse en éste. Que se estructuren procesos de identificación que no tienen que ver con la inteligencia o el desarrollo madurativo sino con que haya otro que desee algo de este niño. Porque si en nombre de “no crear falsas expectativas” cerramos puertas de antemano poniendo el acento en todo lo que el niño no puede hacer, es muy difícil que los padres puedan esperar algo de él. Y si no esperan nada no le podrán pedir nada, lo cual lo condenará más allá de su patología orgánica.

No se desconoce el valor de la técnica, en el sentido de ofrecer a cada niño y a su familia todas las herramientas que le permitan desarrollar sus potencialidades, pero siempre partiendo del respeto al niño y nunca poniendo la técnica como objetivo en sí mismo.

Trabajar el lugar de la técnica significa dar cuenta de qué y cómo se realizan las intervenciones terapéuticas. Lo primero a destacar es que cuando se recibe a un niño para tratamiento en el campo de la Estimulación Temprana lo espera un terapeuta especializado y un equipo que, a pesar de no estar presente en la consulta, aporta sus conocimientos específicos detrás de la escena terapéutica. Ese lugar de encuentro de los distintos saberes se pone en marcha: la clínica interdisciplinaria. Este dispositivo es el que garantiza nuestra propuesta de terapeuta único que preserve la integridad psíquica del niño y su madre y le brinda un espacio acotado donde se atiendan las problemáticas únicas y singulares que surjan en estos primeros momentos de la vida. Para llevar adelante esta tarea se necesita contar con profesionales altamente capacitados y formados en las áreas constitutivas del desarrollo infantil: biológica, psíquica y cognitiva. Esta formación multidisciplinaria y el sostén del equipo interdisciplinario son los dos pilares donde se sostiene el ejercicio de la Estimulación Temprana.

El segundo grupo de intervención a que nos referimos anteriormente está constituido por aquellos niños que por distintas circunstancias psíquicas, biológicas o sociales están expuestos a una mayor vulnerabilidad o posibilidad de presentar problemas en su desarrollo. Niños que sufren internaciones prolongadas en Neonatología, niños que crecen en ambientes de privación o abandono, tanto material

como psíquico. Está claro que la pobreza no es causa de privación psíquica como tampoco el bienestar económico está exento del abandono ni garantiza la contención familiar. Pero cuando podemos detectar y ubicar casos puntuales de riesgo la intervención temprana y adecuada nos permite establecer estrategias que apunten a fortalecer los lazos familiares y crear un ambiente facilitador del desarrollo infantil.

Aquí también son necesarios profesionales especializados en una ética de respeto a la subjetividad y saberes previos de cada familia, donde el saber esté puesto en rescatar y revalorizar la importancia de las funciones parentales que son propias de cada cultura, grupo o situación familiar. No se trata de realizar ejercicios a un niño dentro de una incubadora o de enseñarle a una madre cómo debe criar a su hijo, sino de estar capacitado para escuchar, contener y sostener las funciones que se encuentran, por distintas razones, afectadas.

Siempre partimos de la misma pregunta: ¿qué necesita un niño pequeño? Una mamá, un papá o una persona que cumpla esas funciones; una familia que lo aloje; alguien que le vaya otorgando sentido a sus gestos, que cuiden de él y, en caso de la irrupción de una adversidad, un profesional que los escuche, los sostenga y guíe en las pautas que sean favorecedoras de su desarrollo. Así de sencillo. Así de difícil.

Para terminar quisiera citar al maestro de las palabras, Eduardo Galeano: “...continuamente aparecen señales de que no estamos condenados a repetir la historia, de que podemos hacerla, y de que no estamos condenados a obedecer al futuro, que podemos inventarlo, que no debemos vivirlo como una fatalidad del destino, sino que tenemos la capacidad de inventarlo, de hacerlo todo de nuevo”. ♦

INVESTIGACIONES

# Observando bebés en nuestros días

Por **Virginia Ungar\***

El método de Observación de Bebés fue creado por Esther Bick, quien lo implementó a partir de 1948 en la clínica Tavistock de Londres. Desde allí se expandió a todo el mundo como parte del entrenamiento en psicoterapia y psicoanálisis infantil. Prueba del alcance que ha tenido son los Congresos Internacionales sobre esta práctica tales como el de 2008 en Buenos Aires al que vinieron participantes de distintos países de Europa y Estados Unidos así como de Turquía, Sudáfrica y la India. En 2012 el congreso tiene su sede por primera vez en Senegal, África.

Si bien es cierto que el método nació como una práctica que ayudaba al entrenamiento de psicoterapeutas, pronto se hizo evidente la utilidad que tiene en todo el campo del trabajo con niños. Así se han visto beneficiados con la experiencia pediatras, enfermeras, odontopediatras, psicomotricistas y educadores.

En este punto, puede proveer de una herramienta singular a aquellos que trabajan en el ámbito de la educación. Al ser testigos de la evolución de un niño desde los momentos iniciales de su desarrollo y seguirlo en este proceso de manera sostenida, el observador está en contacto con la intensidad del campo emocional de alto voltaje en la familia a la que ha llegado un nuevo integrante. Al tener además la posibilidad de reflexionar en un grupo sobre las cualidades de los vínculos tempranos incorpora, a través de la experiencia, nociones que van a ayudarlo a refinar su desempeño en la tarea cotidiana.

Los seres humanos aprendemos desde el momento en que nacemos. Aprendemos acerca de nosotros mismos y del mundo que nos rodea y continuamos haciéndolo durante toda nuestra vida. El proceso de aprendizaje se da en una relación de dependencia con otras personas, no exenta de ansiedad en ambos miembros de la dupla.

La cualidad de las relaciones tempranas entre alumno y maestro tiene un profundo efecto sobre la capacidad de una persona para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, que a su vez incluye la posibilidad de estar abierto a nuevas experiencias de cualquier tipo, a ser apto para descubrir nuevas conexiones y a intentar encontrar significados, aspectos básicos de la condición creativa.

El método Bick consiste en tres pasos que lo definen y lo diferencian de otros acercamientos al tema: observación del desarrollo de un bebé en el ámbito familiar, registro de lo observado en un tiempo posterior y reunión en un seminario semanal en grupo pequeño y con un coordinador adonde se discuten las observaciones realizadas.

Se trata de un método observacional que incluye al observador como elemento fundamental a ser tenido en cuenta. Es decir que, a diferencia de otros campos, el instrumento de observación es al mismo tiempo parte del campo. El observador debe observar también sus



\* Especialista en Niños y Adolescentes, miembro titular de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA), profesora del Instituto Universitario de Salud Mental (IUSAM) de APdeBA, Chair del Comité de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes (COCAP) de la Asociación Psicoanalítica Internacional.



propios sentimientos, pensamientos, ocurrencias, fantasías, signos corporales. Su presencia, además, afecta fundamentalmente el campo de lo observado y produce efectos directos sobre éste, efectos que tratamos de elucidar.

La observación es siempre participativa aunque el observador no haga ninguna intervención, ya que éste participa con su disposición a poner su atención, su interés y luego su capacidad de indagación, al dedicarse a reflexionar sobre lo observado. Es una tarea que genera inevitablemente turbulencia emocional en el observador. El advenimiento del bebé a la familia es siempre promotor de intensas ansiedades ya que este acontecimiento produce un cambio al desorganizar el sistema familiar constituido antes del nacimiento. El observador participa de este estado de cosas particularmente agudo en los primeros meses de vida del bebé. Debe también entrenar su mente para registrar la experiencia y, una vez concluida la observación, reconstruir secuencias de hechos, sobre todo no verbales, a veces particularmente fugaces.

En el marco de las observaciones con que estamos trabajando en los últimos años se hace notar el peso de las condiciones actuales de crianza. Es indudable que en la actualidad encontramos un cambio muy notorio en el modelo familiar.

Las familias actuales que nos consultan a los especialistas no se ajustan siempre al modelo de familia nuclear burguesa correspondiente a la época en que nacía el psicoanálisis, en plena era victoriana. En ese modelo de familia la sexualidad de la pareja conyugal monogámica y heterosexual resultaba el paradigma de la sexualidad normal.



*Las familias actuales que nos consultan a los especialistas no se ajustan siempre al modelo de familia nuclear burguesa correspondiente a la época en que nacía el psicoanálisis, en plena era victoriana.*

Las familias ensambladas, las monoparentales, los hijos de madres adolescentes, los nacidos de tratamientos por fertilización asistida, la crianza de niños por parte de parejas homosexuales, nos plantean interrogantes. Es más, somos los adultos los que denominamos a estas constelaciones como nuevas configuraciones, los niños las habitan con bastante naturalidad.

En la Modernidad el modelo de familia imperante suponía, al menos idealmente, a un bebé que gozaba de la disponibilidad más o menos plena de una mamá, a su vez apoyada en una familia ampliada conformada por varias generaciones. En nuestros días, la disponibilidad materna no siempre está presente a pleno. En muchas situaciones se trata de una imposibilidad concreta ligada, por ejemplo, a lo laboral. En otros casos, pensamos que el origen se encuentra en una dificultad emocional.

En las familias actuales se observa que el papel de la mujer incluye cada vez más las actividades laborales como eje de su identidad, por no decir de su supervivencia.

Por otra parte, la edad en que las madres comienzan a tener sus hijos es mayor que en generaciones anteriores. Cuando llegan a este punto, las mujeres tienen una

posición laboral o académica consolidada y, seguramente, el correlato es el temor a perderla.

En los grupos de observación de bebés realizados en esta última década fue muy raro encontrar una madre “full time”, y estamos refiriéndonos a los tiempos iniciales del desarrollo del bebé. A veces la cuidadora es la abuela, en otras una empleada y en varias, desde muy temprano, los bebés concurren a un jardín maternal.

La hipótesis que se presenta como más convincente en nuestro grupo de trabajo es que en el seno de la cultura de la inmediatez existe una dificultad en las familias en crecimiento para tolerar la turbulencia emocional que supone la llegada de un nuevo integrante.

La cultura de hoy presiona hacia el éxito, hacia los logros académicos, económicos y sociales. Los bebés que observamos tienen madres que trabajan, con una inserción social y laboral firme. Estos cambios colaboran a que se ponga a prueba la “función continente” necesaria para procesar adecuadamente los malestares evolutivos inherentes al período inicial del desarrollo.

Nuestra época nos muestra cambios fuertes en relación a la diversidad de roles e identidades. Esto puede dar cuenta de que en nuestras observaciones no son pocas las veces en que podemos ver sólo por momentos escenas de una calidez tranquila y un jugar gozoso entre un bebé y su madre.

El contacto intenso, esperable, de una mamá que intuye las necesidades de su bebé lo vemos en ocasiones como fugaz. Muchas veces



prevalecen las necesidades propias mientras que las del bebé son resueltas de manera práctica resultando, a nuestra observación, aisladas del componente emocional indispensable en el desarrollo.

En un intento de ilustrar con ejemplos nuestra práctica en el método Bick de Observación de Bebés presentamos cuatro viñetas de tres experiencias de observadores con bebés de diferentes edades.

Recordemos que las experiencias están encuadradas en el método ya descrito, en el que la observadora concurría semanalmente a la casa de la familia, registraba lo visto dentro de las doce horas y llevaba el material escrito al seminario semanal que yo coordinaba (el material está transcrito tal como lo tomó la observadora).

### **Viñeta 1: La beba se llama Ana, tiene 1 mes y 5 días**

*Al llegar me recibe la abuela con Ana en brazos, está boca abajo, envuelta en una mantita. El ambiente es muy luminoso, está despierta, con los ojos marrones bien abiertos, muy atenta, tiene los cachetes más rellenos. Se la ve apacible.*

*La abuela me cuenta que es el primer día que Ana se queda sola con ella porque Agustina, la mamá, tuvo que irse a trabajar. “Le costó irse, se fue mal. En el trabajo hoy abrían un nuevo local y no se lo quiso perder. Hoy es mi debut oficial como abuela...”*

*Me siento sorprendida ante la ausencia de la mamá, tan repentina. En los encuentros anteriores no había hecho comentarios acerca de la posible vuelta al trabajo.*

*La abuela comenta que la mamá quiere que la nena se acostumbre a estar en cualquier lugar, porque su idea es después llevársela a los lugares donde ella trabaja y donde hay confort y espacio.*

*Me relata lo que había sucedido esa mañana: “llegué 7:20 mientras Agustina le daba de mamar, había manejado la tomada de las 5 de la mañana, dándole menos tiempo, para que le pida más temprano ya que a las 8 tenía que irse... y hasta después del mediodía no regresa. Agustina se fue y me quedé haciéndole hacer el provechito. Se había sacado leche antes, le costó mucho, por indicación del médico debía dejar 110cm<sup>3</sup>, pero dejó 140 y Ana tomó entre 70 y 80cm<sup>3</sup>.”*

### **Viñeta 2: Beba Ana (la misma de la viñeta anterior), a los 11 meses y 19 días**

*Cuando llego, Ana está en brazos de su mamá, tiene la cabecita apoyada sobre su hombro y se agarra firmemente con brazos y piernas. Está seria y con expresión de tristeza. La mamá le dice: “¡Mirá quien vino a verte!”*

*Le digo hola a Ana pero gira la cabeza para no mirarme. No es lo habitual que esté tan pegoteada y caída.*

*Ana me observa a distancia. La mamá intenta sentarla en el piso, pero protesta, lloriquea, nuevamente me llama la atención, generalmente quiere estar jugando en el piso, gatear o trepar.*

*Comenta que Ana debe estar hambrienta y cansada porque está levantada desde las 6hs y ya es el mediodía, no tomó pecho a la mañana (el proceso de destete se inició hace casi 1 mes), solo comió yogurt en el jardín y apenas durmió ½ hora de siesta.*

*Dice: “¡Recién llegamos! Hoy es el primer día que va al jardín, porque estuvo enferma toda la semana, con un cuadro respiratorio, casi hace un broncoespasmo. Fue una bronquiolitis muy fuerte, ¡me dijo el pediatra que*

*esto recién empieza! Si sigue yendo al jardín va a estar así todo el invierno. Le estamos haciendo tres nebulizaciones por día y está tomando un remedio que es riquísimo... es el que tomaban mis hermanas, hay con sabor a banana y a frutilla... yo siempre lo quería tomar pero por la alergia no podía... ¡siempre tomaba el mismo de naranja que era horrible! ¡Me dan unas ganas de tomármelo!”*

*“¡No se qué hacer, ya estoy buscando a una persona para que se quede a cuidarla, pero antes de las vacaciones ya la cuidó una señora y no resultó. ¿Te acordás? Aparte no estoy del todo convencida porque siento que a ella le encanta ir al jardín... ¡Ya hace dos meses que va, si ella pudiera hablar! ¡Creo que me diría que quiere seguir yendo!”*

La primera secuencia, en la que la beba tiene poco más de un mes, puede ser vista como uno de los ejemplos en que la madre todavía en el puerperio decide volver rápidamente a su trabajo. Si bien esta decisión a veces proviene de una presión externa por parte de los empleadores pensamos que en otras circunstancias, como la que muestra a Ana al cuidado de su abuela, podría surgir de la ansiedad de la madre por no perder posiciones conquistadas.

Otra hipótesis que surgió en el grupo de observación es la de un deseo por parte de las familias de un desarrollo prematuro de los niños, de un logro de autonomía precoz con el fin de adaptarse a las necesidades parentales. Prueba de esto es el auge de lugares “para jugar” adonde concurren madres con chicos que juegan asistidos por maestras desde los seis meses y la apertura en prestigiosos colegios de Buenos Aires de salas en los jardines de infantes para niños a partir del año de edad.

La segunda secuencia, en la que Ana tiene cerca de un año, nos

permite observar, además de lo ya planteado con respecto a las expectativas de adaptación precoz de los bebés, algunas de las dificultades de las madres para ponerse en contacto con las partes más primitivas, infantiles de sí mismas, que necesariamente afloran en el vínculo con un recién nacido (“¡me dan unas ganas de tomármelo!”).

### **Viñeta 3: La beba se llama Pamela, tiene 2 meses y 26 días**

“Al llegar veo a Pamela recostada durmiendo en la hamaquita mecánica en la que habitualmente se encuentra, mientras ésta se mece violentamente. La televisión está prendida. Pamela se despierta y nos mira. La mamá y yo estamos paradas aproximadamente a 2 metros de ella. La mamá se acerca y le pregunta si está de buen humor. Pamela se ríe. La mamá le juega y la beba continúa riendo y moviéndose. De repente “hace puchero” y llora un poquito, ante lo cual la mamá le dice enérgicamente: “¡triste no, eh!”. Después le desabrocha el cinturón que la sujetaba a la hamaquita y sin levantarla la toma de los brazos incitándola a incorporarse: “¡Vení con mamá Pamela! Dale, vení!”. La beba la mira divertida pero no atina a nada. La mamá quería que la nena intentara incorporarse para mostrarme a mí el nuevo logro, pero su hija ni se movía. En ese momento yo sentí que era muy chiquita para hacer lo que le pedía su madre”.

En este breve fragmento de otra observación se puede ver cómo una mamá se inclina defensivamente al plano de la acción como intento de evitar la angustia por el fallecimiento reciente de su abuela, a la cual era muy apegada. Aparecen reacciones defensivas como colocar al bebé en una mecedora con movimiento continuo y veloz. Al no permitirse la madre sentir la tristeza por el duelo reciente ubica esta configuración al decirle a la nena, frente su llanto, “triste no, eh”.

### **Viñeta 4: La beba se llama Lucía, tiene 5 meses y 14 días**

Susana recién llega del trabajo, me sorprende su manera de entrar algo brusca al cuarto; mira a su beba, se sienta y le habla, la beba la mira y sonríe. Mueve las piernas, los brazos, está intranquila.

La empleada dice que en realidad tiene sueño porque no durmió ni media hora. La mamá dice: “Tiene hambre, te digo que tiene hambre, mirá como chupa. Le diste a la una la mamadera... le voy a dar a las cuatro”. La beba está muy inquieta, mueve los brazos y las piernas, emite sonidos.

La empleada le dice como justificándose: “es que la estaba cambiando y me pedía la leche entonces me apuré con la mamadera” (siento una relación tensa entre ellas que me incomoda).

Susana dice que la beba se quiere sentar y todo. Le habla a Lucía: “Qué querés gorda.... qué querés vos... ¡Mirá qué demostrativa que es!” me dice.

Y continúa: “Bueno tiene hambre, le doy. Estoy que exploto, sino me tengo que sacar” (lo dice tocándose los pechos).

“No sé si está bien... me da no se qué no darle. Después va a vomitar, yo sé, pero mejor que sobre y no que falte. Yo misma me doy cuenta que está llena pero yo rebalso y al darle de la otra leche Juana me descompensa”.

Le da la teta, la nena se prende, con una mano juega con la piel de la mamá, acaricia y luego tira de la prenda que usa. Hace ruidito al tomar, toma muy rápido, con avidez.

La mamá sigue diciendo: “Ella toma, la ponés y toma. No sé si quiere estar por tomar la leche o por la teta... Ella toma”.

Susana la cambia de lado y no quiere tomar más. Cuando la levanta, la beba vomita mucho. La cambia de ropa rápidamente. La nena se estira toda en la cama pero está muy seria, como dormida... se pone blanca, ella lo ve, la incorpora y vomita de nuevo en mucha cantidad.

La mamá se angustia mucho, (yo también).

La acuesta en la cama, le pone un móvil para que juegue, pero la nena no reacciona al verlo. Me dice que es porque está mal porque si no lo agarra y juega... Lucía se queja nuevamente y vomita.

El reporte de la observadora nos permite participar de una escena en la que se generaron varios malestares: por una parte la beba, quien al comienzo se muestra sonriente y movediza ante la llegada de la madre termina apareciendo quieta y retraída, adormecida, luego de vomitar profusamente. La situación parece reflejarse también en el cambio de color de la piel, se pone blanca. Por otra parte, la madre también parece reaccionar tanto a su propio malestar por no estar a la hora en que la nena “aparentemente” sintió hambre y fue alimentada por la cuidadora, como a su malestar físico: “si no le doy, exploto”.

También se puede inferir otro malestar: el que se genera en la competencia latente entre la madre y la cuidadora, al darle el pecho la primera muy poco tiempo después de que Lucía fuese alimentada por la empleada.

Estas viñetas, que son solamente un recorte de una experiencia que dura entre uno y dos años, nos permiten retomar el tema planteado al comienzo sobre la utilidad del método Bick de Observación de Bebés. Además de tener numerosas aplicaciones posibles, nos brinda la oportunidad única de ser testigos, en una especie de grupo piloto de algunas familias, de algunas de las características de las con-

diciones de crianza actuales. Es por supuesto una muestra muy pequeña como para hacer generalizaciones, pero sí nos ha permitido reflexionar sobre el tema del malestar inter-generacional.

El ser humano nace con una asombrosa capacidad de observar, no solamente con la vista, sino utilizando también todos los sentidos para aprehender las cualidades del mundo al que adviene. También es cierto que al pagar el precio del ingreso a la cultura se pierde esta capacidad. La práctica de la Observación de Bebés en la que el observador es parte del campo entrena en la toma de una posición lo más apartada de una crítica. Por ejemplo, en las viñetas presentadas puede caerse fácilmente en un cuestionamiento a las actitudes de estas madres. Lejos de ser así en el seminario semanal hacemos una tarea de reflexión y cuestionamiento constante de las posibles identificaciones con posiciones de crítica, teniendo en cuenta que en el grupo de trabajo también circulan *malestares* provenientes de la posición de “abstinencia del observador”. En diferentes situaciones a todas nos ha pasado, al ser testigos de escenas con elevada tensión, el reconocer que hubiésemos deseado que la madre o la cuidadora actuaran de determinada manera para aliviar al bebé. Pudimos valorar la importancia del encuentro semanal para contener las ansiedades que nos despierta la observación a través de la reflexión.

No se nos escapa que en el grupo somos, además de observadoras, madres, hijas, hermanas. Nos preguntamos acerca de cuánto habrá del malestar generado por pertenecer a diferentes generaciones con otros modelos de crianza y con diferentes paradigmas en la cultura imperante en cada época. ✦



*La práctica de la Observación de Bebés en la que el observador es parte del campo entrena en la toma de una posición lo más apartada de una crítica.*

#### **Bibliografía**

BICK, E., (1968), “La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas”. *Revista de Psicoanálisis*, XXVII, N°1, Buenos Aires. Marzo, 1970.





## “Nuestro rol es estar muy atentos a cómo los chicos son cuidados”

### Entrevista a Diego Schnaiderman, médico pediatra

Por **Ana Abramowski**  
y **Estanislao Antelo**

***En primer lugar, queríamos que nos cuentes a qué te dedicás, dónde trabajás y qué recorrido venís realizando en tu profesión.***

Soy médico pediatra, desde hace 22 años. Me formé en el Hospital Garrahan de Buenos Aires y al finalizar mi residencia, en el año 1994, me instalé en Bariloche. Desde entonces ejerzo la pediatría en dicha ciudad. Hace 10 años puse un consultorio que fue creciendo y hoy es el Centro Pediátrico Melipal ([www.cpmbariloche.com](http://www.cpmbariloche.com)).

***¿Has realizado investigaciones en el campo de la medicina pediátrica?***

Sí. Desde el Centro Pediátrico Melipal realizamos un estudio que ya está terminado y que está en vías de publicación. Este Centro está ubicado en el barrio Melipal, que es equivalente al barrio de Belgrano o Palermo de la ciudad de Buenos Aires. A su vez, varios de los médicos que trabajamos allí también trabajamos muchos años en un Centro Médico que atiende obras sociales sindicales, particularmente OSECAC y la obra social de Gastronómicos. Y también hemos trabajado muchos años en hospitales públicos. Nuestra hipótesis era que estos tres lugares atendían tres niveles socio-económicos diferentes: el hospital público a una población de clase baja, el área de obras sociales a gente de clase media y media-baja, y el Centro Melipal a gente de clase media o media-alta. La investigación se centró en ver, desde el punto de vista de la salud de los niños, qué semejanzas y diferencias había de acuerdo al nivel socio económico.

Primero hicimos unas preguntas para evaluar el nivel socio-económico de los pacientes que se atendían de cada uno de estos centros: cuántas personas dormían en cada habitación, qué tipo de cobertura médica tenían, el nivel de instrucción, etc. y efectivamente

nuestra hipótesis se cumplía: cada uno de estos tres lugares convocaba a una población socio-económica diferente. A partir de ahí evaluamos el estado de salud de los niños: el crecimiento, cómo estaban respecto al peso y la talla, cuál era su esquema de vacunas, cuál era el nivel educativo que tenían y si correspondía a la edad, cómo era la salud bucal. Fue como una mirada general de la salud psicofísica de esta población.

### **¿Y qué aspectos podrías destacar de los resultados de este estudio?**

Con respecto a los resultados puedo dar algunos ejemplos. El nivel de vacunas, es decir, el grado de inmunización de los niños, era muy parecido en los tres niveles socio-económicos. Esto es algo muy bueno y habla bien del acceso a la salud de todos los niños de Argentina. Casi todos tenían su nivel de vacunas adecuado para la edad. Por lo menos las vacunas obligatorias, las del Plan Nacional. Ese es un dato interesante del estudio.

Desde el punto de vista nutricional, no hallamos prácticamente desnutrición, pero sí encontramos sobrepeso en los niveles socio-económicos medio-bajo y bajo. Hoy el problema nutricional no es tanto la desnutrición sino el sobrepeso y la mala nutrición. Esto pasa en todo el mundo y tiene que ver con el tipo de alimentos que consumen los chicos y con el nivel de actividad física. Los chicos de niveles socio económicos más bajos consumen más grasas. Los chicos de clase media y alta tienen más acceso a la educación física. En los países de Latinoamérica el sobrepeso afecta más a las clases bajas; hay muchos estudios que plantean esto.

Otra diferencia es la salud bucal. Siempre se dice que si querés saber el nivel de calidad de vida de una población tenés que mirarle la boca y eso se puede corroborar. La diferencia entre las clases medias-bajas y bajas respecto de las medias-altas en la salud bucal es impresionante. Los chicos de clase media-alta suelen tener sus bocas mucho mejor. A los chicos de las clases bajas les faltan piezas dentales, la mayoría tiene caries. La salud bucal nos muestra una desigualdad así como una diferencia en el acceso a la salud. Así como les comentaba que el Estado llega bien a todos los niños con el tema de las vacunas no pareciera estar llegando de la misma manera con respecto a la salud bucal.

Quisiera aclarar algo. Este estudio fue pensado como una foto. Nosotros queríamos ver qué pasaba, si había diferencias y cuáles eran. Luego, falta indagar por qué.

### **Este número de la revista Por Escrito es sobre la primera infancia (de 0 a 3 años). En esa franja etaria, ¿cuáles son los principales problemas de salud de los niños?**

Los primeros años de la vida son fundamentales porque allí se cimienta lo que será la persona en su futuro. Para dar una idea de lo que hablo, para graficarlo, podemos decir que nunca se crece tanto en la vida como durante el primer año. Un recién nacido que pesa 3 Kg., llega al año de vida con aproximadamente 9 o 10 Kg. Dicha magnitud de crecimiento no se repite nunca. Y al finalizar el primer año está comenzando a caminar, a decir sus primeras palabras, comprende la mayoría de las cosas que se le dicen. Por ello, los pediatras controlamos mucho ese primer año, el crecimiento y el desarrollo de los



*Este estudio fue pensado como una foto. Nosotros queríamos ver qué pasaba, si había diferencias y cuáles eran. Luego, falta indagar por qué.*

niños. Los pesamos y medimos y evaluamos su desarrollo en forma mensual.

Desde ya que la nutrición del niño es también muy importante. Cito como ejemplo que la anemia en los primeros años de vida puede generar un daño en el desarrollo del cerebro que nunca se recupera. El cariño, la atención y el cuidado de los mayores es, del mismo modo, muy necesario.

### **¿Podrías explicar un poco más que entendés por cariño? ¿Qué sucede cuando hay adultos que no son “cariñosos” con los niños?**

Me refiero a que el niño sea tratado con respeto, atendiendo sus necesidades y comprendiendo su comportamiento. Proveerle sus necesidades: alimento, estímulo y amor. Para desarrollarse el niño necesita interactuar, dar y recibir estímulos, porque así va desarrollando su potencial. Los niños carentes de estímulos se van aislando, no aprenden a comunicarse e interactuar, y es posible que en el futuro tengan problemas para insertarse en la sociedad, dificultades para establecer vínculos y aportar cosas a otros.

**Esto que estás señalando, que el niño necesita respeto, cuidado, atención, involucra al entorno próximo del niño y, en particular, a la familia, ¿cómo se vincula el médico pediatra con las familias?**

Nosotros atendemos familias, no pacientes, o, en todo caso, nuestros pacientes son las familias. Como primer punto, el niño rara vez viene solo al consultorio, generalmente viene con su mamá, y en el caso del bebé viene con su mamá y su papá. La primera vez que vemos un niño en el consultorio le preguntamos quién es la mamá, quién es el papá, si tiene hermanos, si el papá y la mamá tienen otros hijos en otros matrimonios, si es una familia ampliada. A lo largo de los años vamos conociendo a los tíos, a los abuelos, a los otros hermanos. Entonces, nuestro rol como médicos casi de familia es interesante y estamos muy atentos a cómo ese chico es cuidado; no en relación al estilo de crianza, porque cada familia tiene su cultura, su estilo y no nos compete juzgar eso. Pero de alguna manera somos supervisores de que ese chico sea bien cuidado. Tenemos que estar atentos a cuestiones de violencia familiar, abuso; esos son temas que pueden aparecer. El pediatra muchas veces es el que puede detectar algunas situaciones serias en las familias; nos cabe esa responsabilidad.

**Suponemos que recibirás consultas vinculadas a la crianza y al cuidado, ¿cómo las respondés? Sobre todo teniendo en cuenta esta idea de no juzgar las prácticas de crianza de las familias, porque cada familia tiene su propio estilo...**

Sí, sí, recibimos consultas. Uno tiene un marco de referencia, somos profesionales y aprendimos con un, entre comillas, manual. Pero el desafío del ejercicio de la pediatría tiene que ver

con no estar tan pegado a eso y no querer imponer reglas que no a todas las familias les caen bien. Para mí lo de la cultura familiar es trascendental. Cada familia se construye a partir de conocimientos previos: el papá trae una cultura, la mamá otra y cuando nacen los hijos construyen una nueva cultura familiar. Yo uso mucho en el consultorio el término cultura familiar, que son los hábitos, costumbres, estilos, preferencias que cada familia va construyendo con el tiempo. Y yo creo que es muy importante no querer imponer en un consultorio lo que uno tiene como su propia cultura familiar, porque se puede estar generando un conflicto. Uno debe ver cómo ese niño se va desarrollando y va creciendo.

**Hay prácticas que parecen “modas”: dormir boca arriba o boca abajo, usar chupete hasta tal edad, etc, ¿cómo las manejan ustedes?**

El tema del dormir no es moda. Hace muchos años se recomendaba la posición boca abajo y desde hace 18, 20 años se recomienda fervientemente la posición boca arriba. Esto tiene que ver con un aval científico muy claro que es que ha disminuido francamente la incidencia de muerte súbita del lactante desde que se recomendó la posición boca arriba para dormir. Esto tiene que ver con una fuerte recomendación, en este asunto uno es taxativo y debe transmitirlo claramente. Otro ejemplo es el uso de la miel en las comidas en menores de un año. Hay muchas recomendaciones sobre qué come primero el niño, a los 6 meses, a los 7, eso es bastante flexible, pero el tema de la miel también es taxativo. El niño no debe ingerir miel porque le puede transmitir botulismo, que es una enfermedad grave. Entonces hay cosas que uno recomienda, por ejemplo, no agregar sal a las comidas porque se está generando un hábito alimentario y si el nene desarrolla un paladar con menos necesidad de sodio probablemente sea más sano en el futuro, pero eso es una recomendación. Ahora, “usted no debe darle miel a su hijo” es una indicación.

**¿Las preguntas de los padres sobre los asuntos de la crianza van cambiando?**

Hay preguntas que son ecuménicas. Bariloche es una ciudad muy cosmopolita, acá viven personas de diferentes partes del mundo y lo llamativo es que me preguntan todos más o menos lo mismo. Las preguntas referidas a la crianza en la primera infancia son bastante universales y se mantienen en el tiempo: “cada cuánto le doy la teta, hasta cuándo, el tema de las vacunas, cuándo le empiezo a dar la comida, qué le doy al principio, cuánto lo abrigo para dormir, hasta cuándo tiene que dormir en la habitación con nosotros, si lo saco o no lo saco si está feo el tiempo”. Algunos papás de bebés recién nacidos me suelen decir: “hace 10 días que no saco al bebé a la calle porque está fresco”. Y yo les contesto: “¿a vos te gustaría estar encerrado 10 días en tu casa? El bebé es un ser humano, abrigalo y sacalo”.

**¿Trabajás con escuelas?**

El viernes pasado estuve hablando sobre prevención de quemaduras con 300 chicos de una escuela primaria pública de Bariloche. Tenemos un programa de prevención de quemaduras desde hace más de 15 años. Trabajamos mucho con los docentes, a ellos les

interesa mucho que vayamos a hablar con los chicos y a nosotros nos interesa mucho interactuar con los chicos en un ámbito distinto al consultorio, como es la escuela.

**¿Cómo se te ocurre que le podríamos explicar a la sociedad en general la importancia de ese primer año de vida al que hacías referencia?**

Creo que en general esto se conoce. La mayoría de los niños de nuestro país son controlados periódicamente en alguno de los tres subsectores de la salud. Tanto desde el Ministerio de Salud como desde la Sociedad Argentina de Pediatría se ha trabajado en ese sentido.

**Si tuvieras que calificar las políticas sobre la infancia que se desarrollan en Argentina ¿cómo lo harías?**

Creo que se hacen muchas cosas y, desde ya, faltan muchas más. En Argentina tenemos un sistema de salud que es bastante mejor de lo que los argentinos creemos y valoramos. En Argentina, la salud pública contempla a todos, porque el Estado, según la Constitución Nacional, es el último responsable de la salud de todos los habitantes, tanto para los que tienen una prepaga como para los que tienen una obra social o no tienen cobertura. En este último caso, la gente que se atiende en hospitales públicos del Estado tiene una atención que podría ser mucho mejor, seguro, pero es bastante buena. Yo creo que el acceso a la salud en nuestro país podría ser mejor, pero es bastante bueno y hay políticas para la infancia. Por ejemplo, el Plan Nacional de Inmunizaciones. El esquema de vacunas obligatorias y gratuitas que tenemos en Argentina es casi un esquema de primer mundo, es excelente. Estuvimos muy atrasados muchos años y con

la incorporación de la vacuna de la hepatitis A, la triple viral, la de neumococos, la de HPV y la futura incorporación de la vacuna de la varicela, tenemos un Plan Nacional de Inmunización del primer mundo y lo tenemos que valorar. Por otro lado, la Asignación Universal por Hijo acercó a mucha gente al sistema de salud, porque a los beneficiarios se les exige que un médico les haga un certificado de salud. A lo mejor muchas personas van al médico para que les firmen el certificado para cobrar el subsidio, pero lo importante es que van, y cuando van es nuestra responsabilidad no solo firmarles el carnet para que puedan cobrar sino pesarlos, medirlos, verificar sus vacunas. Son políticas que protegen a la infancia. Después tenemos muchos déficits, como la salud bucal de los niños más pobres. Creo que podemos estar contentos con algunas cosas y podemos seguir exigiendo las cosas que faltan. ✦



ESCRITOS A MANO

# Madres solas en la Argentina

## Dilemas y recursos para hacer frente al trabajo remunerado y al cuidado de los hijos<sup>1</sup>

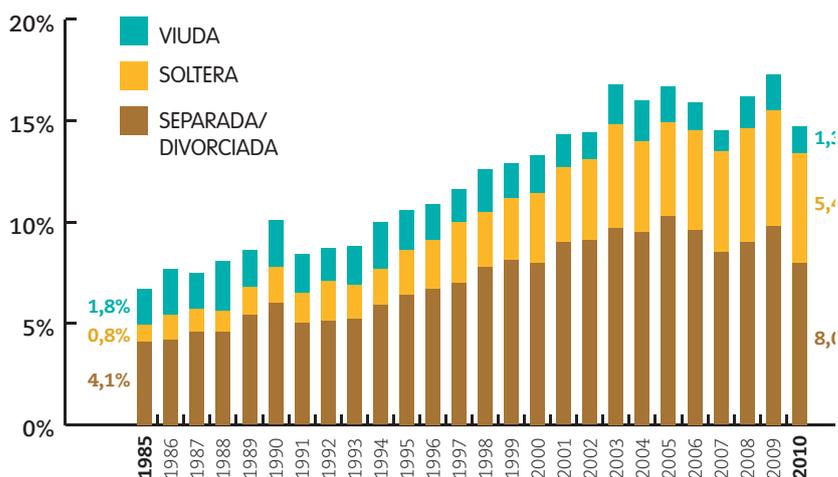
Por **Carina Lupica\***

Los hogares nucleares conyugales, constituidos por un matrimonio con o sin descendencia, continúan siendo las formas más difundidas de vivir en familia en la Argentina. Sin embargo, los hogares monoparentales, es decir, aquellos donde un padre o una madre debe hacer frente al cuidado cotidiano de los hijos sin un cónyuge a su lado, son el tipo de familia que más ha crecido en al menos las últimas tres décadas.

La monoparentalidad en nuestro país alcanza a una de cada cinco familias y es una realidad fundamentalmente femenina: prácticamente nueve de cada diez familias monoparentales tienen a una madre en su jefatura. Por tanto, hablar de familias monoparentales es referirse fundamentalmente a situaciones en las que una madre es responsable en solitario de sus hijos o hijas, razón por la cual ha comenzado a hablarse de familias “monomarentales” para reafirmar el rostro femenino de estas.

Ahora bien, ¿por qué importa la monoparentalidad? ¿Por qué analizar este tipo de organización familiar que comprende menos de un cuarto del total de madres en este país? ¿Por qué deberían ser objeto de análisis y de acciones de políticas públicas? Primeramente, porque su crecimiento y frecuencia requieren de una mayor reflexión sobre sus determinantes y repercusiones. En los últimos veinticinco años se duplicó la proporción de madres solas con hijos a cargo: en 1985, el 6,7% de las madres se hallaba sin una pareja estable, mientras que en 2010 lo está el 14,7%.

**Gráfico 1:** Evolución de las jefas de hogar o cónyuges de 14 a 49 años que viven con hijos en hogares monoparentales.



**Fuente:** Observatorio de la Maternidad. Elaboración propia sobre la base de datos de la EPH 1985-2010. **Notas:** \* Para el periodo 1985-2002 corresponde la EPH puntual onda octubre, para el periodo 2003-2006 corresponde al EPH continua 2° semestre y para el periodo 2007-2010 corresponde la EPH continua 4° trimestre. INDEC.

— Diferencias metodológicas de la EPH.



\* Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad Católica de Córdoba y Magíster en Economía y Políticas Públicas del Instituto Torcuato Di Tella. Se especializó en desarrollo social y equidad. Consultora de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de Chile y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) e Investigadora asociada de la Fundación Comunidad Mujer (Chile) en el proyecto “Voz Mujer del Bicentenario”. Directora de la Fundación Observatorio de la Maternidad (OM2).





Segundo, porque a diferencia de lo que ocurría unas décadas atrás, las familias monoparentales se han diversificado y complejizado. Basta aducir que se han extendido como organización familiar entre las mujeres de sectores sociales medios y medios altos, motivo por el cual no corresponde identificarlas y asistirles necesariamente como familias en situación de pobreza o con mayor riesgo de padecerla.

Tercero, porque la conformación de familias monoparentales conlleva hondos cambios para sus protagonistas y para la dinámica familiar. Así, en el grupo familiar suele plantearse la disyuntiva de redefinir la situación habitacional de sus integrantes: entre los varones es más probable la conformación de un nuevo núcleo conyugal en el marco de familias ensambladas, las madres deberán incrementar sus esfuerzos laborales domésticos y extradomésticos, los niños/as recibirán menos tiempo de sus madres y entablarán relaciones no cotidianas con sus padres, y otros disfrutarán de un entorno familiar menos violento ante la separación de un matrimonio conflictivo, por citar algunos ejemplos. Lo innegable es que se transforma significativamente el contexto familiar en el que se socializan los niños de las nuevas generaciones.

Cuarto, porque esta organización familiar visibiliza de forma flagrante dos problemas sociales acuciantes: por una parte, las tensiones que enfrentan las mujeres para compatibilizar las responsabilidades laborales y familiares, y por otra, la persistencia de las desigualdades de género en el ámbito productivo en detrimento de las mujeres respecto de los hombres, y de las madres en relación con las mujeres sin responsabilidades familiares.

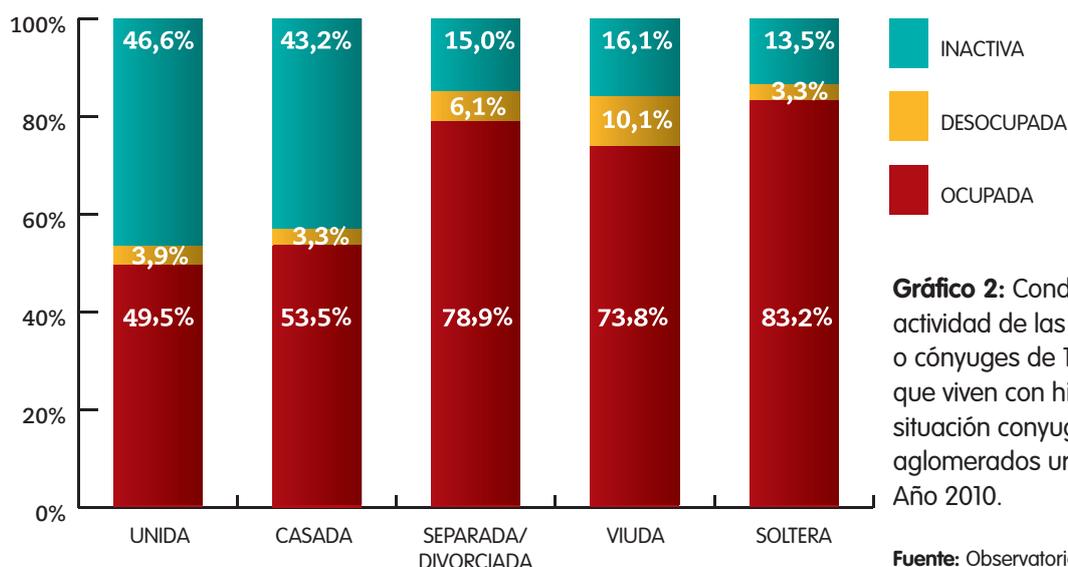
### **Cuando el trabajo remunerado no es opcional**

Las jefas de hogares monoparentales son madres que presentan las mayores tasas de participación laboral y son las principales sostenedoras económicas de sus hogares, pero también quienes mayores problemas tienen para insertarse en puestos de trabajo de calidad.

En promedio, ocho de cada diez madres solas participan del mercado laboral (están ocupadas o buscando activamente trabajo aunque momentáneamente no lo encuentran: son desempleadas), mientras que cinco de cada diez madres en hogares biparentales (casadas o unidas) lo hacen. Esto es así porque las madres solas deben trabajar a cambio de una retribución monetaria puesto que sus necesidades de ingresos son perentorias. En particular, las madres solteras exhiben las tasas de ocupación más altas: el 83,2% de las madres solteras, el 78,9% de las separadas o divorciadas, y el 73,8% de las viudas están trabajando de manera remunerada. Y ello se explica porque a diferencia de lo que ocurre con las separadas, **divorciadas o viudas, las solteras no cuentan con el apoyo del padre del niño para mantener sus hogares.**



*Las jefas de hogares monoparentales son madres que presentan las mayores tasas de participación laboral y son las principales sostenedoras económicas de sus hogares, pero también quienes mayores problemas tienen para insertarse en puestos de trabajo de calidad.*



**Gráfico 2:** Condición de actividad de las jefas de hogar o cónyuges de 14 a 49 años que viven con hijos, según situación conyugal. Total aglomerados urbanos. Año 2010.

**Fuente:** Observatorio de la Maternidad. Elaboración propia sobre la base de la EPH 4° trimestre 2010. INDEC.

En promedio, las madres solas aportan hasta el 78,1% del ingreso total del hogar, es decir, tienen la responsabilidad de mantener económicamente sus hogares de forma casi exclusiva. Especialmente son las solteras quienes asumen en solitario dicha carga, ya que aportan hasta el 86,2% del ingreso total de sus hogares, en contraposición al 81,6% de las separadas o divorciadas, el 66,6% de las viudas, o el 40% de las madres en hogares biparentales (casadas o unidas). Pese a lo cual, comparativamente, las madres solteras aportan un ingreso menor (\$ 2.310,6 mensuales) que el de las separadas (\$ 2.777 mensuales) y el de las viudas (\$ 3.003,2 mensuales)<sup>3</sup>. No es de extrañar entonces que muchos de los hogares encabezados por madres solteras no logren salir de la situación de pobreza en la que viven: un 30% de las madres indigentes son jefas de hogares monoparentales.

Pese a ser el principal sostén económico de sus hogares, las mujeres en hogares monoparentales no logran insertarse en puestos de trabajo de calidad: tienen mayores probabilidades de tener un trabajo no calificado, sobre todo las solteras: el 46,3% de las madres solteras tienen un trabajo no calificado, porcentaje que disminuye al 34,3% de las separadas o divorciadas y comprende al 29,6% de las madres casadas o unidas. También es menor la probabilidad de que las madres solas posean trabajos formales: cinco de cada diez madres en hogares biparentales tienen empleos formales, y cuatro de cada diez en hogares monoparentales lo tienen. Entre estas últimas, las separadas o divorciadas trabajan más en puestos informales (36,4%) mientras las solteras se incorporan en mayor proporción al servicio doméstico (27,1%).

Las madres solas tienen mayores probabilidades de desempeñarse en puestos laborales de escasa calidad porque necesitan trabajar sí o sí y, por ende, parten con menores chances a la hora de seleccionar entre la oferta de empleo disponible. Muchas de estas mujeres se convierten en jefas de hogar al quedar viudas, separarse o divorciarse y, sin experiencia laboral previa, no estaban preparadas para insertarse y desarrollarse en el mercado de trabajo. Pero también porque la precariedad y la informalidad laboral de las mujeres se convierten



*El promedio indica que el 85% de las madres solas participan del mercado de trabajo. Entonces surgen naturalmente las preguntas: ¿cómo hacen estas madres para la organización cotidiana o cuando acontece algo extraordinario?*



*Las mujeres aún tienen una responsabilidad desproporcionada con respecto a las labores domésticas y de cuidados de otras personas.*

en importantes instrumentos de conciliación entre trabajo y familia.

#### **Problemas de cuidado y conciliación trabajo-familia**

Entre las familias monoparentales se exacerbaban los problemas de cuidado y conciliación entre el trabajo y la familia, ya que la mujer jefa de hogar es la principal y muchas veces la única responsable de la manutención económica de su familia y del cuidado cotidiano de sus miembros.

El promedio indica que el 85% de las madres solas participan del mercado de trabajo. Entonces surgen naturalmente las preguntas: ¿cómo hacen estas madres para la organización cotidiana (con quién están los niños antes o cuando regresan del colegio o a la hora de comer, o con quién hacen los deberes) o cuando acontece algo extraordinario (vacaciones escolares, enfermedad del niño o la niña, compromiso extraordinario con el trabajo)?

Como se expresó en párrafos anteriores, es condición sine qua non de la monoparentalidad la no convivencia cotidiana con un cónyuge o pareja, pero ello no es necesariamente sinónimo de responsabilidades familiares no compartidas. Puede suceder que los



padres no convivientes participen activamente del cuidado de sus hijos.

Pero esta posibilidad no existe entre las madres solteras y es reducida la proporción de padres que mantienen un vínculo estrecho con sus hijos luego de la separación o divorcio. Un estudio realizado por Binstock sobre la base de una encuesta de 2008 en las zonas urbanas de la Argentina advierte que solo la mitad de los menores de 18 años que no convivía con su padre recibía manutención económica de forma regular. El resto, de acuerdo con el reporte de la madre, nunca la recibe o muy de vez en cuando. Asimismo, casi cuatro de cada diez ven al padre al menos dos veces por semana, y un 15% adicional una vez. Contrariamente, un cuarto de los menores solo ve al padre unas pocas veces al año o prácticamente nunca.

El problema de que los hombres no se hayan incorporado a las tareas de cuidado y del hogar en el grado que lo exige la nueva realidad social lo sufren las familias monoparentales y biparentales, aun-

que sin dudas entre las madres solas el problema se vuelve visible de modo flagrante. Pese a haber flexibilizado sus roles sociales, los hombres continúan siendo considerados como cuidadores secundarios o colaboradores en este tipo de tareas, por lo cual la reestructuración de tiempos de dedicación no se ha podido conseguir exitosamente.

Las mujeres aún tienen una responsabilidad desproporcionada con respecto a las labores domésticas y de cuidados de otras personas, mientras que los hombres trabajan principalmente en ocupaciones de mercado. De acuerdo con la Encuesta Anual de Hogares 2005, en la ciudad de Buenos Aires el 60% del cuidado infantil es provisto por las madres, el 20% por los padres, y el 20% restante por familiares, amigos y vecinos, que pueden o no residir en el hogar. En total, el 75% del cuidado infantil es provisto por mujeres y solo el 25% por varones. Esto significa que el cuidado continúa siendo un trabajo que realizan de forma casi exclusiva las mujeres, sean las propias madres u otras cercanas al hogar (abuelas, vecinas, amigas, hijas mayores).

Cuando se suma el tiempo que las mujeres les dedican a las actividades del hogar, de cuidado y al trabajo remunerado se constata que ellas trabajan más horas que los hombres, lo cual tiene consecuencias para su ocio y bienestar. En el ámbito productivo, ello se traduce en una sobrecarga de trabajo en perjuicio del acceso de las mujeres a oportunidades de capacitación y participación social, con carreras profesionales interrumpidas, lagunas previsionales, salarios más bajos y empleos de peor calidad que los de los hombres.

Pero estos altos costos no son los únicos. Tales tensiones afectan la calidad de los cuidados que reciben los niños, los adultos mayores y las personas con discapacidad; a los varones que desean participar activamente en las tareas de crianza; a la productividad de las empresas y al buen funcionamiento del mercado y el crecimiento económico.

Cabe destacar que la disponibilidad de servicios de cuidado y educación inicial para niños y niñas pequeños es uno de los aspectos que inciden directa y positivamente en la inserción laboral de las mujeres. Además de los que ofrece el mercado, en nuestro país existen tres instancias diferentes desde donde se los provee: 1) en el ámbito de trabajo de los progenitores, 2) aquellos ofrecidos por el Estado, y 3) los que facilitan las organizaciones de la sociedad civil.

Respecto a los primeros, el artículo 179 de la Ley de Contrato de Trabajo establece que los empleadores deben habilitar salas maternales y guarderías en función del número de trabajadoras ocupadas. Sin embargo, este artículo nunca fue reglamentado, motivo por el cual las unidades productivas no están obligadas a su cumplimiento ni el Estado puede ejercer un rol de fiscalización de su implementación. Además, seis de cada diez madres en hogares monoparentales tiene un empleo informal o en el servicio doméstico, motivo por el cual no están protegidas por esta Ley (Lupica, 2011).

En relación a los servicios ofrecidos por el Estado, hay un déficit de la oferta pública para cubrir las necesidades de atención de niños pequeños (4 años de edad y menos): solo el 24,7% de los niños de familias de menores recursos asiste a sala infantil, en contraposición al 47,2% de los niños de familias en mejor situación socioeconómica que pueden contratar los servicios de cuidado que ofrece el mercado (Ministerio de Educación, Relevamiento anual 2005).

En este contexto de oferta pública insuficiente, las organizaciones



*Cuando se suma el tiempo que las mujeres les dedican a las actividades del hogar, de cuidado y al trabajo remunerado se constata que ellas trabajan más horas que los hombres, lo cual tiene consecuencias para su ocio y bienestar.*

sociales y comunitarias cumplen un rol fundamental en el cuidado infantil, sin embargo, la demanda social por estos servicios también se encuentra insatisfecha en la actualidad. Basta mencionar la existencia de extensas “listas de espera” en los jardines maternales y de infantes que ofrece la sociedad civil para comprender que se trata de una cuestión que requiere de urgente atención en materia de políticas públicas (Pautassi, 2009).

Otra alternativa para el cuidado infantil es la contratación de servicio de apoyo, aunque esta es una opción para un número muy pequeño de hogares de ingresos más elevados: se estima que solo un 10% de los hogares en América Latina cuentan con apoyo doméstico remunerado (Valenzuela y Mora 2009, citado en Valenzuela 2010: 277).

Todo lo cual permite arribar a tres conclusiones: primero, el cuidado continúa siendo un trabajo que realizan de forma casi exclusiva las mujeres, sean las propias madres u otras —abuelas, amigas, vecinas, hijas mayores— cercanas al hogar. Segundo, son las madres las que han de resolver informalmente las necesidades relaciona-

das con el cuidado de sus hijos e hijas dada la fragilidad, cuando no ausencia absoluta, de recursos formales de cuidado en nuestra sociedad. Tercero, en un contexto de oferta pública de cuidado insuficiente, las desigualdades socioeconómicas y de género se refuerzan, ya que a mayores recursos más probabilidades existen de acceder a servicios de apoyo y cuidados de calidad y, por tanto, a mejores oportunidades de desarrollo.

De allí que, en la actualidad, las posibilidades de conciliar los roles productivos y reproductivos dependen en parte considerable del nivel socioeconómico de las mujeres. Aquellas de sectores más privilegiados podrán contratar los servicios ofrecidos en el mercado, y en el otro extremo de la pirámide social las madres se conformarán con arreglos familiares o comunales con otras mujeres como casi única fuente de apoyo.

En consecuencia, muchas mujeres deben adecuar sus ritmos de trabajo para el mercado a las necesidades y horarios de otros miembros del hogar. El problema específico de las familias monoparentales es que las madres solas son las principales o únicas sostenedoras económicas de sus familias y, por ello, no pueden rescindir ingresos a cambio de mayor tiempo para el cuidado de los miembros de su familia.

### **Consideraciones finales**

La monomarentalidad visibiliza la situación de desventaja y desigualdad en la que se encuentra un conjunto de mujeres en este país. En particular, en esta forma de organización familiar se intensifican los obstáculos de las mujeres en el mercado laboral y la sobrecarga de responsabilidades a la que se enfrentan muchas de ellas al desempeñar, sin suficiente apoyo, el doble rol de cuidadoras y trabajadoras.

Pero estos inconvenientes que sufren las madres superan su individualidad, porque al ser ellas las responsables fundamentales del cuidado de sus hijos, dichas desventajas afectan la calidad de los cuidados que estos reciben.

De esta manera, se evidencia la necesidad de avanzar y crear consensos en al menos los siguientes sentidos:

**En primer lugar, es primordial favorecer la incorporación y permanencia de las mujeres solas en puestos de trabajo de calidad, con protección social y mayores posibilidades de ingresos económicos.** Los Estados deben garantizar puestos de trabajo legales, esto es, registrados, que gocen de la protección de la seguridad social y con una remuneración justa.

Entre las medidas inexcusables, el Estado debe fortalecer la institucionalidad laboral y la registración del trabajo, a la vez que concretar la reforma laboral para las trabajadoras del servicio doméstico, en el cual se insertan sobre todo las madres solteras de sectores vulnerables. También se debe apoyar el desarrollo laboral femenino a través de servicios de información y orientación laboral, mejorar su empleabilidad mediante la promoción de la terminalidad educativa, la formación y la capacitación. Adicionalmente, es recomendable, para grupos con mayor riesgo frente a la pobreza, implementar políticas que articulen programas sociales (incluidos los de transferencia directa de ingresos) con la terminalidad educativa, la promoción del empleo femenino y las necesidades relativas al cuidado.

**Segundo, se impone reflexionar sobre las responsabilidades de los padres en la crianza y elaborar propuestas para promover su mayor participación, tanto en organizaciones familiares monoparentales como biparentales.** Son muy pocos los padres a cargo de sus hijos en hogares monoparentales y solo una proporción reducida de ellos mantiene contacto cotidiano con los niños luego de la separación o divorcio.

En ese sentido, un primer paso para revertir esa situación es la generación de conocimiento y la sensibilización para la transformación cultural. El abanico de necesidades es muy amplio en la Argentina, pues comprende medidas que van desde la fiscalización del cumplimiento de las pensiones alimentarias, el análisis del uso de las licencias por paternidad y las posibilidades de implementar licencias de cuidado o parentales para los trabajadores independientemente de cuál sea su sexo, la promoción del cambio cultural para el ejercicio de las responsabilidades compartidas, hasta la elaboración de encuestas de uso del tiempo a escala nacional (inexistentes en este país) y de implementación periódica.

**Finalmente, resulta pertinente instalar un nuevo modelo social en el que los aportes que las familias realizan a la sociedad con la crianza de los hijos y el cuidado de otros dependientes sea valorado. Se trata de reconocer los cuidados —tradicionalmente denominados “funciones maternas”— como un derecho social básico cuya satisfacción constituye una responsabilidad social que debe ser compartida entre mujeres y hombres al interior del hogar, pero también entre el Estado, el mercado y la sociedad.**

Evidentemente, las familias monomarentales no son las únicas que carecen de apoyos suficientes, sino que simplemente integran un contingente en el que resultan muy evidentes las lagunas en materia de protección familiar por parte del Estado, como pensiones



por maternidad, planes específicos de empleo, horarios laborales compatibles con las escuelas y horarios escolares compatibles con los empleos, servicios que ayuden a que la enfermedad de un niño no suponga para las madres una debacle en la organización de la vida familiar, viviendas asequibles que les permitan instalarse, si así lo desean, como núcleos independientes.

Nuestras instituciones públicas deben asumir su responsabilidad ineludible en la modificación de las circunstancias que conducen a un alto porcentaje de madres solas y a sus familias a condiciones de exclusión social, estrés y menor calidad de vida. Solo con la corresponsabilización pública podrá garantizarse que tanto esas mujeres como sus hijos e hijas disfruten realmente del conjunto de privilegios a que da derecho la ciudadanía plena. ♦

## Bibliografía

CERRUTTI, M. y BINSTOCK, G. (2009), "Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción política". Serie Políticas Sociales 147. División de Desarrollo Social. CEPAL, UNFPA, Santiago de Chile.

LUPICA, C. (2011), "Madres solas en la Argentina. Dilemas y recursos para hacer frente al trabajo remunerado y al cuidado de los hijos". Anuario de la Maternidad 2011. Observatorio de la Maternidad, Argentina.

LUPICA, C. (2010). "Trabajo decente y corresponsabilidad de los cuidados en la Argentina". Libro de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Argentina.

PAUTASSI, L. y ZIBECCHI, C. (2010), "La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de Transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias". Serie Políticas Sociales 159. División de Desarrollo Social. CEPAL, Santiago de Chile.

VALENZUELA, M. (2010), "Trabajo y responsabilidades familiares en el contexto de envejecimiento: ¿quién se encarga del cuidado?". En Antonio Prado y Ana Sojo (eds.), Envejecimiento en América Latina. Sistemas de pensiones y protección social integral. Libro de la CEPAL 110, Santiago de Chile.

## Notas

1. Este artículo se elabora sobre la base de: Lupica Carina (2011). "Madres solas en la Argentina. Dilemas y recursos para hacer frente al trabajo remunerado y el cuidado de los hijos". Anuario de la Maternidad 2011. Observatorio de la Maternidad. Argentina, diciembre.

2. La Fundación Observatorio de la Maternidad (OM) es un centro de estudios sin fines de lucro, cuya misión es promover el valor social de la maternidad. Para ello, se incentiva la generación de información y conocimiento especializado y actual que integre los aspectos sociales, laborales, educativos y de salud que contribuya a iluminar la realidad y los problemas relacionados con el fenómeno de la maternidad. [www.o-maternidad.org.ar](http://www.o-maternidad.org.ar)

3. El análisis se realiza sobre la base de la Encuesta Permanente de Hogares cuarto trimestre 2010, motivo por el cual los montos correspondientes a los aportes monetarios de las mujeres han quedado desactualizados. De todas maneras, los valores absolutos se especifican solo como referencia para el análisis de las desigualdades o brechas de ingresos entre las madres según su situación conyugal.

# El cuidado escrito en el cuerpo<sup>1</sup>

La superficie del cuerpo. Se trata de una particular frontera que delimita algo más que un adentro y un afuera, un yo y un no yo. Superficie que sostiene las representaciones, envuelve los afectos, deja que se inscriban las sensaciones como letras de tintas visibles e invisibles que abandonan sus marcas en la piel.

Graciela Frigerio (2011: 34)

Por **María Consuelo Gaitán Clavijo\***

**P**arto de la premisa de que la mayoría de prácticas de cuidado hacia los niños y niñas más pequeños desarrolladas en los escenarios para su cuidado y educación recaen sobre sus cuerpos. Es principalmente éste —el cuerpo— al que se cuida. Hecho visible cuando se observan, en los escenarios para la primera infancia, las prácticas y relaciones entre las cuidadoras, maestras, docentes<sup>2</sup> —según sea el caso— y los niños. Para este texto me voy a referir a cuidadoras, dado el espacio de donde parten las reflexiones<sup>3</sup>.

Las relaciones y prácticas están mediadas, posibilitadas y también limitadas por ese cuerpo. Las jornadas se caracterizan, en primer lugar, por los intercambios de expresiones afectivas, besos, abrazos, caricias. Luego, por prácticas de higiene y limpieza, lavado de manos, apoyo en el baño, “lavado de colas”, limpieza de cara, peinado, cambio de ropa. En tercer lugar, por la alimentación, que se considera central pues la nutrición es uno de los objetivos fundamentales de muchos programas para la primera infancia. Esto va acompañado, por un lado, de acciones de seguimiento de peso y talla, y, por otro, de procesos específicos que rodean la alimentación de un niño. Podría decirse que este cuerpo se convierte en un escenario en el que se supone se evidencian las formas del cuidado.

Sobre estas prácticas —alrededor, sobre y encima de los cuerpos infantiles— implicadas en el proceso de cuidado ubico el foco y propongo la reflexión a partir de dos lentes conceptuales:

**El primero**, se asume el cuidado como una práctica social con implicaciones políticas, la cual trae aparejadas disputas, conflictos y pugnas. Considero que la práctica del cuidado se complejiza en los escenarios para niños y niñas más pequeños, dado que estos ponen cotidianamente en jaque nociones como la dependencia, la autonomía y la participación, así como los ejercicios de poder desplegados por los adultos. El cuidado implica una relación directa. Se trata de una tarea donde la cercanía física es fundamental; se insta en la cotidianidad a través de las relaciones cara a cara. Cuidar involucra a un otro, es una práctica que se hace con el otro o sobre el otro, quien se supone necesita de cuidado. Implica que alguien desarrolle tareas que procuran el bienestar físico, emocional o cognitivo de otro.

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

Cuando hablamos de una práctica que se convierte en un campo de disputa, es fundamental precisar que gran parte de ésta es por el sentido. Por momentos, la práctica de cuidado conlleva a hablar en nombre de otro, lo que puede desembocar en procesos de dominación. Cuidar



\* Doctoranda en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina), Psicóloga (Universidad Nacional de Colombia) y Magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Experiencia y conocimiento en diseño y desarrollo de proyectos de investigación, formulación e implementación de políticas públicas dirigidas a la infancia. Acompañamiento y asesoría de proyectos de intervención en primera infancia, educación básica e inicial. Ha trabajado en instituciones académicas, instituciones del ámbito público nacional y en organismos internacionales.



implica que un otro asuma que alguien necesita determinados cuidados. Es la cuidadora quien da sentido a lo que el otro quiere o necesita. De esta forma, entran en juego tanto sus propias necesidades como las del sujeto que es cuidado, así como la interpretación que se hace de las mismas. Del mismo modo, esta práctica se ejerce en un contexto específico, lo que agrega otros intereses, no siempre coincidentes. En este sentido, el proceso de cuidado debe responder a las demandas y necesidades circundantes en relación con las instituciones (donde se materializan los programas y las políticas) y los padres y madres de familia.

Para el caso particular del cuidado de los niños y niñas más pequeños, dada la dificultad por parte del adulto para la comprensión de sus necesidades, se exagera el proceso de interpretación. El adulto se ve abocado a la constante significación, lo que implica por momentos situaciones arbitrarias e incluso violentas, por lo menos de manera simbólica. Como lo manifiesta Sennett (2003) existe una membrana porosa entre el cuidado y el control, la cual se puede disolver al mínimo contacto. Por consiguiente, una práctica que se despliega a través de relaciones no puede pasar por alto que estas a su vez implican juegos y disputas por el poder.

El **segundo**, se asume la edad como un concepto limitante y estructural, que por un lado implica procesos que definen y separan a los niños y niñas, y por otro dictamina las relaciones que se establecen con ellos y ellas (James & James 2004). La denominada primera infancia está fuertemente anudada a una franja etaria suscripta a unos límites fijos y arbitrarios —0 a 6 años— que encierran construcciones particulares de sus miembros, así como intervenciones específicas materializadas en políticas y programas.



Una de las limitaciones para hablar de los niños como actores sociales es la propia materialidad biológica de la infancia (James & Prout, 1990). Limitación que se presenta de forma contundente cuando nos referimos a los niños y niñas más pequeños —0-3 años—, dado que su relación con el mundo y los otros es casi exclusivamente a través de esta propia materialidad. El cuerpo y los proceso de maduración no sólo son el centro de las prácticas y espacios cotidianos sino ejes fundamentales de las políticas y programas que han interpretado, objetivado y normativizado estos procesos maduracionales a través de conceptos como el de desarrollo infantil.

Como mencioné al inicio del texto, la mayoría de las prácticas de los adultos que intervienen en los procesos de cuidado recae sobre los cuerpos de los niños y niñas más pequeños; esto es, el cuerpo es convertido en un escenario central. Un cuerpo que hay que alimentar, limpiar, proteger, preservar, pero de igual forma domesticar. Lo denominó “escenario” porque es sobre éste que los adultos evidencian

su rol, su trabajo y su amor. El cuerpo se convierte en el espacio en el cual se supone que se demuestra el amor a los niños. Se considera que el amor se ve y se ve en el cuerpo “...no se les ve el amor como antes” manifestó una cuidadora al hablar sobre los niños<sup>4</sup>.

### 1. Un cuerpo aséptico

Un cuerpo que se acondiciona para que el otro reconozca el trabajo realizado. Por ello, las cuidadoras disponen al final de la jornada de un tiempo para cambiar de ropa a cada niño, limpiarlo, peinarlo, para que sus padres y madres los vean limpios cuando los lleven de nuevo a casa. Los niños disponen su cuerpo al final de la jornada para que sea cambiado y limpiado. Ellos han entendido que es a través de la disposición de su cuerpo que pueden relacionarse con el adulto, *dejarse hacer*; incluso a mí (la observadora) que llevo pocos días y soy una desconocida para ellos me disponen su cuerpo para que los vista y cambie.

La vigilancia sobre ¿cómo se cuida ese cuerpo? la disputan en el ámbito cotidiano las cuidadoras y los padres y las madres de los niños. Allí se evidencia lo que pasa en cada uno de esos espacios que pretenden ser privados: “la casa” y “el hogar comunitario” (centro de cuidado): a través de ese cuerpo cada uno –cuidadora o miembros de familia– puede presumir cómo es tratado ese niño por el otro (cuando no lo ve, cuando es el otro quien lo tiene a cargo).

*“Los niños me dicen... han venido niños con morados y todo... Uno no los quiere implicar a los padres”. (Entrevista madre comunitaria)*

*“Resulta que el niño llegó una vez con la manito marcada, otro día la carita, y yo le decía y la señora me decía “Se cayó, se cayó”. Entonces, un día el niño me dijo “Es que mi mamita me pega”. Le quité la camisa y estaba como un nazareno, reventado como tres juetazos que le pasaban de lado a lado. Esa vez fui e hice la denuncia porque el niño estaba como un nazareno. Llegué y llamé a mis compañeras y les dije “Miren cómo está este niño”. (Entrevista Madre comunitaria)*

El cuerpo evidencia también lo que pasa en el “hogar comunitario”, la existencia de marcas o no se convierte en un factor decisivo del proceso de cuidado. Es un cuerpo que es inspeccionado, en el se puede evidenciar el trabajo de la cuidadora. Ellas lo saben, por ello uno de sus mayores temores es que durante la jornada sea marcado.

*“...Uno tiene que entregarle a un padre un niño mordido, eso sí es un dolor de cabeza. Un dolor de cabeza porque “¿profesora dónde estaba usted?” “No, pues, yo estaba ahí, pero es que el niño por irle a quitar el juguete al otro, entonces él reaccionó mordiéndolo...” (Entrevista Madre comunitaria)*

*“Hay padres que lo tratan a uno... se le pega un rasguño a un niño y le dicen hasta de qué mal se va a morir. Y en cambio ellos tienen uno solo en la casa y se les cae, porque no puedo decir que un niño mío nunca se ha caído porque tendría que tenerlos yo amarrados para que no se caigan...” (Entrevista Madre comunitaria)*



*Un cuerpo que se acondiciona para que el otro reconozca el trabajo realizado. Por ello, las cuidadoras disponen al final de la jornada de un tiempo para cambiar de ropa a cada niño, limpiarlo, peinarlo, para que sus padres y madres los vean limpios cuando los lleven de nuevo a casa.*

### 2. Una lucha cuerpo a cuerpo

El uso de la fuerza física es un mecanismo constante en la cotidianidad del cuidado, es la última e infalible herramienta que les queda a los adultos para poder doblegar a esos pequeños que no quieren “obedecer”. La fuerza del cuerpo usada para cumplir con los tiempos, rutinas y disposiciones. Para lograr que duerman a la hora de la siesta o que permanezcan quietos en un solo sitio. Evidencian las relaciones de poder que en la cotidianidad se ponen en juego, que siempre están presentes como juego de potencias y fuerzas. Relaciones de poder entre cuidadores, niño y niñas que se despliegan a través de sus propios cuerpos. Cuerpos que posibilitan, impiden, fuerzan, interrumpen, se escapan.

Los cuerpos infantiles también ejercen resistencias. Son instrumentos para escapar del poder y la instrucción frecuente del adulto. Cuando se les pide que se sienten ellos se levantan, corren por el salón o el patio, cuando se le pide que coman, muchos juegan, saltan. Es a través del movimiento de sus cuerpos que intentan poner

límites a la orden del adulto, incluso por momentos intentan ejercer violencia sobre su cuidadora, le alzan la mano haciéndoles entender que ellos también las pueden golpear. Es su mecanismo para poder hacer lo que quieren hacer y no lo que ellas quieren que hagan. Tensión permanente en la interacción entre las cuidadoras y el niño, lo que devela las dificultades que trae la operatividad de la *participación y autonomía* dentro de la cotidianidad de los espacios de cuidado y educación para la infancia.

“A ellos hay que llevarles como la idea a ratos, no dejarlos a que “Bueno, llevémosles a todo momento la idea”, entonces, ellos ya se vuelven caprichosos, “No, la profesora me lleva la idea, entonces...”, no, a ratos es que hay que llevarles la idea, a ratos. Que el niño no quiere trabajar hoy con la crayola, lo que quiere es plastilina, bueno. Pero no a todo momento “No, el niño no quiere crayola sino sólo plastilina”. “No, papi, es que ayer usted trabajó con plastilina, hoy vamos a trabajar con la crayola” y así. Entonces, uno tampoco puede dejar que el niño a todo momento sea caprichoso y uno le lleve la idea a todo momento, no”. (Entrevista Madre Comunitaria)

### 3. Alimentando el cuerpo

Se identifica la “hora de la comida” como uno de los momentos de mayor tensión y conflicto entre las cuidadoras y los niños. Lograr que *se coman todo* es una tarea fundamental y no minúscula, mucho más si tenemos en cuenta que es parte de las actividades que ocupan un lugar central dado el tiempo y la frecuencia que tiene en las rutinas cotidianas del hogar comunitario (centro de cuidado). Poco tiempo después de la llegada de los niños (8:30 am) lo primero que se les brinda es desayuno, hacia cerca del mediodía (11:30 am) el almuerzo y justo luego de la siesta y antes de irse a casa (2:30 pm) la merienda.

¿Cómo se presenta el alimento a los niños? ¿Qué estrategias facilitan que puedan comer de forma autónoma respetando sus gustos y tiempos? ¿Cuáles son sus gustos? ¿Cuáles son los sentimientos y emociones presentes en el proceso de alimentación? ¿Cuáles son las tensiones que caracterizan este momento? Terminan siendo preguntas y elementos que aunque centrales pasan casi inadvertidos en los espacios de cuidado de niños y niñas. La preocupación por dar las raciones estipuladas, cumplimiento de minutas, gramajes, tener puestos los tapa bocas y gorros como medidas de higiene, así como el seguimiento al peso y crecimiento, se llevan el centro de atención. Lo técnico eclipsa por momentos los procesos simbólicos y afectivos que implican dar alimento. Asumir la alimentación como una práctica social que comprende una dimensión simbólica ayudaría a pensarla más allá de la visión biológica que ha imperado en las investigaciones y miradas en relación con la nutrición y la infancia, las que han estado lideradas por profesionales de salud y nutrición centrados en procesos de desarrollo y crecimiento. Lo que daría pista para pensar el momento de la comida como un proceso central del cuidado infantil en los escenarios para la infancia, un momento de real intercambio, en el que los niños y niñas no solo tengan el lugar pasivo de recibir la comida, sino que puedan ser protagonistas y partícipes de su propio proceso de alimentación.

Estas tres miradas sobre los cuerpos infantiles en las prácticas de cuidado nos evidencian lo mucho que hay por hacer y pensar en torno a una situación cotidiana que ha sido naturalizada como la manipulación de los cuerpos de los niños; evidencian preguntas, tensiones y la necesidad de rutas de reflexión. “La pedagogía se ha encargado históricamente del cuerpo de una manera particular: borrándolo en una práctica de domesticación y negación. Sin embargo, el cuerpo



*Es necesario pensar a los niños y niñas también desde su materialidad, porque aunque los pensemos generalmente en abstracto, en los niveles macro como micro social, es sobre sus cuerpos que finalmente actuamos.*

persiste, dice ¡presente! A cada rato...” (Frigerio, 2011:32). Sin lugar a dudas esta persistencia es más que incesante en los espacios donde transitan, habitan y permanecen los niños y niñas menores de tres años. En aquellos lugares dispuestos para su cuidado, en los que están ellos y ellas, con sus cuerpos, interpelando y confrontado a los adultos a través de los mismos.

Es necesario pensar a los niños y niñas también desde su materialidad, porque aunque los pensemos generalmente en abstracto, en los niveles macro como micro social, es sobre sus cuerpos que finalmente actuamos. El cuerpo no sólo es intervenido en el espacio microsociedad; las políticas y programas son igualmente vehiculizadores de discursos y prácticas que también tienen como objeto la materialidad de los sujetos infantiles. Las que llevan implícitos sobre lo que deberían ser esos cuerpos, lo que se espera de estos, quiénes y las formas como deben ser cuidados.

Por ello es inminente situar una reflexión en relación a las tensiones inherentes entre el cuidado infantil y la agencia de los niños y niñas mediante una dimensión problematizadora, como es la de los sentidos y prácticas sobre el cuerpo infantil. Lo que nos antepone con una tensión permanente referida a la dificultad de hablar de agencia en prácticas que implican dependencia como la del cuidado, y mucho más cuando ese cuidado es principalmente sobre el cuerpo. Exponer la dificultad, como afirma Frigerio (2011), no implica imposibilidad sino conciencia, lo que a su vez significa avanzar en la comprensión. ♦



## Bibliografía

Frigerio, G. (2011), “Lo que no se deja escribir totalmente”, En Frigerio, G. y Diker, G. (comps). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Fundación La Hendija.

James, A. y Prout, A. (1990) (eds.), *Constructing and reconstructing childhoods: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.

James & James (2004), *Constructing childhood*. Palgrave Macmillan, Houndmills

Sennett, R. (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.

## Notas

1. Este texto se desprende de los avances y reflexiones de mi tesis doctoral actualmente en curso en Flacso/Argentina. Dirigida por la Dra. Valeria Llobet. Codirectora: María Cristina Torrado.

2. Hablo en femenino porque la mayoría de las veces, por no decir siempre, se trata de mujeres.

3. El Programa de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se define como un conjunto de acciones del Estado y de la comunidad encaminado a propiciar el desarrollo psicosocial, físico y moral de los niños menores de cinco años pertenecientes a los sectores de extrema pobreza de Colombia. Específicamente la modalidad denominada El hogar grupal concentra entre dos y siete hogares comunitarios familiares. Para su organización y funcionamiento pueden participar y asociarse la comunidad, las entidades territoriales, las organizaciones comunitarias, ONGs, Cajas de Compensación, empresa privada y el ICBF. Cada “hogar comunitario” atiende entre 12 y 14 niños y está a cargo de una mujer conocida como “madre comunitaria”, estas mujeres provenientes de la misma comunidad de los niños que después de un proceso de formación y capacitación atienden hasta 15 niños durante 5 días a la semana, 8 horas al día. En la actualidad la mayoría cuenta con estudios técnicos e incluso profesionales.

4. Entrevista a madre comunitaria.

ESCRITOS A MANO

# Impresiones sobre la situación de la primera infancia en América Latina

Por Néstor López\*



\* Investigador de IPE UNESCO Buenos Aires, coordinador del Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y del Sistema de información sobre Primera Infancia (SIPI).

Foto: Octava mención en *Infancias: Varios Mundos. Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación* (2011). "Caprichito" de Rubén Mario Antonin, costas del Río Uruguay.

Desde el mes de agosto de este año se cuenta con un nuevo recurso para el seguimiento de la situación de la primera infancia en América Latina. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos pusieron en funcionamiento el Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina (SIPI: [www.sipi.siteal.org](http://www.sipi.siteal.org)), con el apoyo de UNICEF y de Fundación Arcor. Allí no sólo se dispone de información estadística que da cuenta de la situación de la niñez en sus primeros años de vida, sino que además el SIPI recopila la normativa que en cada uno de los países de la región regula las acciones en torno a la primera infancia así como las políticas que se implementan desde los Estados Nacionales para hacer efectivo el pleno cumplimiento de los derechos en esos primeros años.

¿Cuál es la imagen sobre la situación de la primera infancia en la región que nos ofrece el sistema, luego de recorrer ligeramente la información que allí se difunde? Una primera conclusión a la que se arriba no es nueva: América Latina es una región sumamente compleja y heterogénea. Los datos de contexto que ofrece el SIPI muestran una gran diversidad de situaciones en términos demográficos, económicos, sociales y culturales. En el seno de esa región coexiste Brasil (con 195 millones de habitantes) con Panamá, Uruguay o Costa Rica (países todos con menos de 5 millones cada uno). Por otro lado, Venezuela o Chile que quintuplican el ingreso per cápita de Nicaragua u Honduras. Y un país como Bolivia, donde la población indígena es mayoritaria y con una viva presencia en la agenda política y cultural de la región, coexiste con otro como Brasil, donde esos pueblos son minorías que aún permanecen invisibilizadas. Parecieran innecesarias estas observaciones, pero son vitales pues en ellas se hace visible que cada país tiene sus propios desafíos y una historia particular que los enfrenta con recursos y barreras diferentes para garantizar el pleno ejercicio de los derechos a sus niñas y niños en los primeros años de vida. Al ser la situación diferente en cada caso se hace difícil sostener la idea de una agenda única para América Latina, recomendaciones estandarizadas o políticas enlatadas, muy vigentes aún en la región.

En segundo lugar, el SIPI nos recuerda que todos los países de la región adhirieron a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Hacia fines de 1991 todos los Estados la habían ratificado y ya había entrado en vigor. Cuatro países tienen estatuto constitucional y seis supralegal. Este hecho adquiere una importancia fundamental, pues en ese acto de adhesión cada uno de los Estados Nacionales asume el compromiso de cumplir con el rol de garante de los derechos de las nuevas generaciones, al mismo tiempo que se apropia de nuevas reglas de juego que redefinen la relación entre el mundo adulto y la infancia en general, y entre Estado y niñez en particular. La apropiación de la Convención implica no sólo redefinir el contenido de la agenda pública en favor de la infancia, sino que además propone un nuevo modo de llevar adelante esa agenda, al instalar principios como el de no discriminación, el del interés superior del niño, el derecho a la participación o la obligación de crear mecanismos de demanda o exigibilidad.

Un tercer elemento a destacar es que hay algunas áreas de las políticas orientadas a la infancia donde los avances están más condi-



*América Latina es una región sumamente compleja y heterogénea. Los datos de contexto que ofrece el SIPI muestran una gran diversidad de situaciones en términos demográficos, económicos, sociales y culturales.*

cionados por el perfil socioeconómico de cada país, en tanto que en otras áreas se pueden percibir avances sustantivos que son casi independientes del contexto económico y social. En el primer caso, podemos ver el comportamiento de la mortalidad, un indicador claro del grado de cumplimiento del derecho a la salud y a la vida. Si bien en la totalidad de los países se evidencia que durante los últimos 15 años hubo reducciones de entre un 30 y un 60% en la tasa de mortalidad de menores de 5 años, aún se registran grandes desigualdades en la región. Mientras Cuba y Chile tienen tasas inferiores a 10 muertes de menores de 5 años por cada 1000 nacimientos, Bolivia supera las 50. Las características de los Estados, la tradición en sus políticas o su institucionalidad, además del grado de desarrollo económico, aparecen como factores que marcan el escenario en términos de los avances en la reducción de las defunciones al inicio de la vida. En el segundo caso, podemos observar el grado de inclusión de los niños en la educación básica. En la totalidad de los países, entre el 95 y el 99% de los niños de 8 años de edad ya están escolarizados en el nivel primario. En la región es posible mostrar una amplia capacidad de los Estados de generar condiciones para que las nuevas generaciones puedan acceder a la educación básica con cierta independencia de su perfil económico y social. Seguramente una lectura más rigurosa de la información permitirá ver que las condiciones en las que se da ese proceso de inclusión no son iguales para todos, pero la condición del acceso está muy cerca de llegar a ser universal.

Recorriendo el espectro de derechos se puede percibir que en algunos casos los avances son más universales, mientras que en otros están más condicionados por el perfil y la historia de cada uno de los países o sus regiones.

El SIPI ofrece un amplio menú de estadísticas en el que se puede encontrar abundante información que permite dar cuenta de la situación de la infancia en cada país, pero al mismo tiempo muestra importantes vacíos que merecen ser destacados. La producción de información en la región es adecuada o razonable cuando se trata de aquellos puntos de la agenda actual que retoman ejes de una planificación basada en una visión sectorial de la política pública, tales como salud, educación o vivienda, pero es muy escasa y dispar cuando se trata de los temas que irrumpieron en la agenda durante las últimas décadas, a partir de posicionar a los niños como sujetos de derecho. Ello se traduce, por ejemplo, en la escasez de información en la región para poder dar cuenta plenamente de la situación de la primera infancia respecto de su derecho a medidas especiales de protección y reparación para grupos liberados, o respecto al ejercicio de sus libertades civiles. Sin dudas estas disparidades en la producción de información estadística hablan del camino que queda por recorrer en cada uno de los Estados de la región en cuanto a la adecuación del funcionamiento del aparato público a los requerimientos y desafíos que implica la apropiación de la Convención como marco ordenador de sus prácticas.

Queda mucho por hacer, pero al mismo tiempo en la información que se encuentra en el SIPI se puede ver que es mucho lo que se está haciendo. Un recorrido por la normativa que regula hoy la relación entre el Estado y la infancia en cada uno de los países permite ver los cambios que se han ido dando durante las últimas dos décadas en el esfuerzo por consolidar un marco legal desde el cual garantizar el pleno ejercicio de los derechos en la primera infancia. Salvo dos países (Panamá y Chile) todos han promulgado leyes de protección integral de la infancia, las cuales vienen acompañadas por otras normas que van ampliando el espectro de recursos que permiten a los Estados ser garantes de esos derechos. De igual modo, en la región se van extendiendo las experiencias de políticas integrales hacia la primera infancia y de acciones estatales orientadas a garantizar los derechos de la niñez. El análisis de planes, políticas, proyectos y programas identificados y sistematizados en las bases del SIPI muestra nuevamente la coexistencia de acciones que claramente se posicionan en la vanguardia desde una perspectiva de derechos con otras que reflejan la tradición sectorial o focalizada propias de la cultura política de la región.

A partir del momento en que las sociedades latinoamericanas se apropian de la Convención asumen un doble compromiso: por un lado, como ya se destacó, establecer nuevas reglas de juego en la relación entre Estado y ciudadanía, y en particular entre el Estado y la niñez. El Estado ya no tiene un rol tutelar y de aislamiento del niño sino que, por el contrario, su responsabilidad es la de garantizar el

pleno ejercicio de sus derechos. Por el otro, la Convención impone una reflexión sobre la relación entre el mundo adulto y el de la niñez, desplazando visiones que se centran en la idea de la infancia y la adolescencia como momentos de transición en los que encontramos “adultos en construcción”, hacia una visión del niño como un sujeto de hoy, que vive plenamente su presente. De este modo, en este doble desafío, la Convención inevitablemente interpela una dimensión política del funcionamiento de la sociedad y una dimensión cultural en torno al lugar que se les asigna a los niños en ella.

Un recorrido por la información que se presenta en el SIPI permite ver que ese doble desafío está incidiendo en la agenda y en la situación de la primera infancia en la región. La respuesta a esa doble interpelación se hace visible tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Cuantitativamente se pone en evidencia en la amplia gama de iniciativas que los Estados vienen desarrollando en la última década a través de sus áreas legislativas y administrativas. Cualitativamente, en el modo en que, en el diseño de esas políticas o normas, se van redefiniendo las formas de articulación entre los Estados y los niños, y fundamentalmente en el lugar que éstos van ocupando en el diálogo que se propone desde el propio diseño de las políticas.

Desde ya, y retomando el punto de partida, el modo en que se materializan e integran esos avances y la manera en que coexisten y se articulan con normas, prácticas y visiones propias de una historia adultocéntrica y tutelar es diferente en cada caso, y es allí donde se ponen en evidencia una vez más las diferencias en los perfiles e historias de los países de la región. Pero todos se ven fuertemente confrontados con uno de los principales desafíos que propone el compromiso de garantizar el pleno ejercicio de los derechos a niñas y niños en sus primeros años de vida: la dificultad de garantizar universalmente el derecho al bienestar. El SIPI toma datos de la CEPAL y a través de ellos muestra que de los 14 países para los que hay información, sólo 3 tienen una pobreza inferior al 20%, y en cinco supera al 40%. La información presentada en el sitio permite ver que en mayor o menor medida todos los países están atravesados por fenómenos como la pobreza, la marginalidad, la desocupación o la informalidad. Asumir el compromiso de garantizar el pleno ejercicio de los derechos implica, para cada uno de los países, abrir una discusión sobre su modelo de desarrollo y sobre la capacidad de regular y orientar los procesos económicos y sociales necesarios para garantizar el cumplimiento de esos derechos. Los avances que se perciben en la información sistematizada por el SIPI permiten reforzar una imagen que se construye también a través de los medios de comunicación, que tiene que ver con una región fuertemente politizada que está debatiendo intensamente sobre su identidad y su futuro. De la calidad y los logros de ese debate depende, en gran medida, que se pueda hacer efectivo el horizonte al que aspiran los países de la región que han decidido tomar a la Convención como un marco orientador de sus políticas hacia la infancia. ✦



*De la calidad y los logros de ese debate depende que se pueda hacer efectivo el horizonte al que aspiran los países de la región que han decidido tomar a la Convención como un marco orientador de sus políticas hacia la infancia.*

# Eliminación de desigualdades: estrategia central para el desarrollo integral de niños y niñas

Entrevista a Irene Rizzini

**B**rasil es uno de los países más desiguales del mundo, a pesar de tener una economía con un buen crecimiento en los últimos años.

Es necesario erradicar la pobreza y las desigualdades que afectan a los niños en la primera infancia como estrategia efectiva para promover su desarrollo integral. Esta es la posición de Irene Rizzini, profesora del Departamento de Servicio Social de la Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio) y, como directora del Centro Internacional de estudios e Investigación sobre la Primera Infancia (CIESPI), una de las referencias brasileras sobre el tema.

La especialista ha actuado de manera muy participativa desde los años 80, en los debates sobre la nueva legislación sobre la infancia, tales como la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) y el *Estatuto del Niño y del Adolescente* (1990), puntos de referencia reales que ayudó efectivamente a incluir al niño en el centro de la agenda pública.

Desde 1984, Irene Rizzini se ha dedicado a los estudios sobre la infancia, la adolescencia y la juventud en su contexto familiar y comunitario, trabajando hasta el año 2002 en la Universidad de Santa Úrsula y, desde entonces, en la PUC-Rio. Durante muchos años, se focalizó en los estudios de grupos de derechos vulnerados, como aquellos niños con vínculos frágiles en su día a día en las calles con la “protección” de las instituciones, como así también en aquellos niños con problemas en el área de la salud mental y discapacidades mentales. En los últimos años, también estuvo muy de cerca en el estudio de la primera infancia, con el objetivo de contribuir a la priorización de las políticas públicas que promueven sus derechos en los primeros años de vida.

Como parte de su trabajo, la profesora Irene Rizzini ha coordinado varias investigaciones sobre la situación y los desafíos relacionados con la infancia en el ámbito nacional e internacional. En uno de esos estudios, completado y divulgado en diciembre de 2012, hizo una evaluación de los impactos de las políticas públicas (como programas



de transferencias) dirigidos a los niños en varios países. En esta entrevista, ella hace una evaluación de la situación de la primera infancia en Brasil y comenta los aspectos de esta última investigación internacional:

**¿Cuál es la importancia de la atención y protección integral en los primeros años del niño?**

Es de suma importancia, ya que, como muestran numerosos estudios, en estos primeros años, el niño tiene el mayor salto en su desarrollo. De hecho, investigaciones provenientes de varios países presentan evidencia de que las políticas públicas y acciones apropiadas, capaces de estimular el desarrollo del potencial de los niños en la primera infancia pueden tener efectos positivos en la infancia, la adolescencia y la juventud, con una duración a lo largo de la edad adulta<sup>1</sup>. Estos efectos son particularmente importantes para los niños que viven en condiciones adversas de pobreza y en contextos de vulnerabilidad. Las diferentes formas de acción dirigidas a los niños en la primera infancia pueden tener un impacto mucho mayor a un costo mucho más bajo que políticas y programas para ellos en la etapa de la adolescencia o juventud. Y la razón es simple: en el período de la primera infancia es que se construyen los fundamentos sobre los que se basa el camino que siguen los niños durante el resto de su vida. Estos fundamentos incluyen factores sociales, cognitivos y emocionales, entre otros.



*En el período de la primera infancia es que se construyen los fundamentos sobre los que se basa el camino que siguen los niños durante el resto de su vida.*

Foto: Sexta mención en *Infancias: Varios Mundos. Los más chiquitos, Culturas diversas. Equidad para todos* (2007). "Crecer es caminar" de Bárbara Victoria Farina, Iruya, Salta, Argentina.



*Las mujeres en edad fértil (especialmente mujeres embarazadas y lactantes), los lactantes y los niños pequeños se encuentran en la etapa más vulnerable de la vida desde el punto de vista nutricional.*

Foto: Tercer premio en *Infancias Varios Mundos: Infancias de Latinoamérica: un cuadro de situación* (2011). "Molulo. Nacido y Criado" de Alejandra Irene Sanguinetti, en Molulo, Jujuy, Argentina.

### **¿Qué impactos resultan de la negligencia en esta etapa de la vida de los niños?**

Yo no usaría el término negligencia, ya que por lo general está asociado a acusar y castigar a las familias, en general madres que acaban de tomar la mayor parte de la responsabilidad del cuidado de los niños —a menudo sin condiciones y sin el apoyo adecuado por parte del Estado para ello.

Sin embargo, podemos hablar de los impactos o efectos adversos derivados de la falta de cuidado adecuado a los niños para desarrollarse plenamente, es decir, desarrollar todo el potencial con el que nacieron.

Según datos de investigación internacional que acabamos de dar a conocer, los principales impactos negativos de esta falta de atención son los siguientes:

a) Efectos de la pobreza; b) Desnutrición materna y otros riesgos de la salud materna; c) Desnutrición infantil y otros riesgos para la salud de los niños; d) Estrés y Violencia; e) Institucionalización.

En cuanto a los efectos de la pobreza, a pesar de las políticas y de las acciones específicamente diseñadas para estimular el desarrollo de los niños considerados vulnerables, el simple hecho de haber crecido en la pobreza es un obstáculo para el individuo. Aunque el reciente énfasis en los programas de apoyo a la familia y la comunidad es un gran avance, estos nuevos programas no pueden ocupar el lugar de las políticas de reducción de la pobreza. A veces estos programas y las mismas personas que las aplican pueden terminar desviando la atención de las principales consecuencias de la pobreza.

Entre otros efectos de la pobreza, hay que recordar el hecho de que las diferencias de capacidad entre los individuos y entre los dife-



rentes grupos socioeconómicos, comienzan a aparecer pronto en la vida, tanto para las habilidades cognitivas y no cognitivas, así como las diferencias en la salud general, siendo que tales diferencias aumentan con la edad.<sup>2</sup>

Un estudio realizado en Chile, por ejemplo, que midió el desarrollo psicomotor a partir de los 18 meses, mostró que el 40% de los niños de familias pobres tenían algún retraso en el desarrollo a los 5 años, el 50% presentaba retraso en el desarrollo del lenguaje, el 30% en el desarrollo visual y motor y el 17% en el desarrollo motor bruto.<sup>3</sup>

En cuanto al impacto de la pobreza sobre la desnutrición materna y otros riesgos a la salud materna, las mujeres en edad fértil (especialmente mujeres embarazadas y lactantes), los lactantes y los niños pequeños se encuentran en la etapa más vulnerable de la vida desde el punto de vista nutricional. La desnutrición materna es, por ejemplo, un importante factor predisponente para la morbilidad y mortalidad entre las mujeres africanas. Las consecuencias de la mala nutrición materna refleja en la baja ganancia de peso durante el embarazo; y elevada morbilidad y mortalidad tanto en el pequeño como en la mamá.<sup>4</sup>

En cuanto a los efectos de la pobreza sobre la desnutrición infantil y otros riesgos de salud para el niño, estudios longitudinales con niños en edad escolar en Brasil y Mali han mostrado cierto tipo de aparición de malaria afectando claramente al aspecto cognitivo y de esta manera disminuyendo el rendimiento escolar.<sup>5</sup> Otros estudios realizados en Brasil demostraron asociación entre el número de episodios de diarrea antes de la edad de dos años, la aparición tardía de la vida escolar, retraso en el aprendizaje verbal y en la fluidez semántica, teniendo en cuenta la situación socioeconómica y nutricional de niños.<sup>6</sup>

La pobreza también tiene efectos sobre el estrés y la violencia. Por ejemplo, cuanto mayor sea el número de experiencias adversas en la infancia, incluida la violencia, más frecuentemente aparecen en la vida adulta problemas como el alcoholismo, la depresión, enfermedad pulmonar, enfermedad hepática y el embarazo en la adolescencia.<sup>7</sup>

Además existen efectos de la pobreza sobre la institucionalización, esto es institutos de contención. La institucionalización de los niños en espacios cerrados como “orfanatos” parece estar disminuyendo en algunos países, aumentando o cambiando en otros. Aunque la respuesta del niño a la institucionalización varía, muchos han retrasado el desarrollo a largo plazo. Habiendo crecido en las instituciones de la primera infancia aumenta el riesgo de resultados adversos, tales como retraso en el crecimiento, problemas de salud, problemas de adicciones, trastornos de la atención, deterioro cognitivo, la ansiedad y el comportamiento autista.<sup>8</sup>

### **¿Cuáles son los efectos positivos de la atención integral a esta edad?**

Básicamente, un niño necesita para crecer un ambiente donde hay espacio para ello. No sólo el espacio físico y las condiciones para su desarrollo, sino también el espacio en el más amplio sentido: que el niño cuando nace sea recibido como corresponde, con una gran bienvenida al mundo, y que pueda sentir desde el principio que pertenece a ese espacio, a su familia y a continuación a los circuitos que se están

expandiendo en su vida, en las afueras del centro de la familia, como el barrio, la comunidad, la escuela, etc. El niño no necesita las mejores condiciones del mundo (que, por cierto, es muy variable en las diferentes sociedades y culturas), pero como ha dicho Winnicott en relación con la madre, el niño necesita una madre suficientemente buena... Creo que lo mismo podemos decir del contexto en el que se inserta, es decir, que sea lo suficientemente bueno así el mismo es amado y que las personas con las que convive se preocupen por él —El niño no se siente invisible o insignificante en el contexto. El afecto y el amor, por tanto, son muy importantes para el crecimiento de cada ser humano en el inicio de sus vidas.

### **El CIESPI coordinó un estudio reciente sobre los efectos de las políticas públicas sobre el desarrollo integral de los niños. ¿Qué reveló el estudio?**

Una parte del estudio se denominó “Maximizando experiencias positivas” con una evaluación de los distintos tipos de políticas y programas públicos. Por ejemplo, en cuanto a los programas de transferencia de ingresos. Los programas de transferencia de ingresos sacan de la pobreza a un gran número de niños en muchos países. Estos programas incluyen el “Bolsa Familia” en Brasil, o el “Earned Income Tax Credit” (EITC) (crédito fiscal sobre remuneración recibida) de los Estados Unidos y “Oportunidades” de México. Se estima que, en 2010, el EITC mantuvo por encima de la línea de pobreza a 5,4 millones de personas en los Estados Unidos, de las cuales 3 millones eran niños.<sup>9</sup> Del mismo modo, muchos programas de transferencia determinan beneficios vinculados a la asistencia obligatoria de servicios de



*Brasil tiene una deuda con la población en general y de los niños y adolescentes en particular —basta consultar los indicadores socioeconómicos de nuestro país—. Brasil es uno de los países más desiguales del mundo, a pesar de tener una economía de rápido crecimiento... y esto tiene un precio.*

Foto: Tercera mención en *Infancias: Varios Mundos. Infancias de Latinoamérica: los chiquitos y los grandes* (2012). “Inventando mundos” de Paula Marina de Abrantes, Día de desalojo del Centro Comunitario “La Casa” hogar de 40 familias, en Parque Avellaneda, Argentina.

salud preventiva y sesiones educativas sobre salud y nutrición. Algunos programas también exigen que los niños en edad escolar asistan a la escuela. Una cuestión crucial que debe ir bien a fondo en la investigación es si la condicionalidad hace una diferencia en los resultados de los programas de transferencia de ingresos.

También hay programas de nutrición materno-infantil. En Brasil, los niños que fueron amamantados durante al menos 9 meses obtuvieron notas (rendimiento escolar) de 0,5 a 0,8 puntos superior hasta los 18 años, en comparación con los niños que fueron amamantados durante menos de un mes. Las notas obtenidas son importantes porque cuanto más altas, mayor es el rendimiento de los adultos.<sup>10</sup>

También tenemos programas de educación precoz. Estos programas de aprendizaje temprano, generalmente, tienen un impacto positivo en el desarrollo cognitivo en la preparación para la escuela y el desempeño académico de los niños. Estos efectos son mayores para los niños de familias desfavorecidas y programas considerados de alta calidad.<sup>11</sup> Estar matriculado en programas preescolares de alta calidad, en comparación con los programas de calidad media, se asocia con mejores resultados de aprendizaje en todos los estudios obtenidos.<sup>12</sup> Dos estudios han indicado que las intervenciones sociales en el contexto preescolar llevan a un mejor comportamiento, mayor éxito académico y una mayor capacidad de persistencia.<sup>13</sup> El grupo de niños en edad preescolar más estudiado fue el distribuido al azar en el programa “**Head Start**” en los Estados Unidos. El resultado fue que hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de “**Head Start**” y el grupo “**control**” en cada medida estudiada de la experiencia preescolar de niños, aunque muchos del grupo de control frecuentaron a algún tipo de pre-escuela.<sup>14</sup>



### ¿Cómo está Brasil en términos de cuidado de la primera infancia y las perspectivas futuras?

Brasil tiene una deuda con la población en general y de los niños y adolescentes en particular —basta consultar los indicadores socioeconómicos de nuestro país—. Brasil es uno de los países más desiguales del mundo, a pesar de tener una economía de rápido crecimiento ... y esto tiene un precio.

En los últimos años, el país ha invertido en políticas dirigidas a esta población y maneras de buscar apoyo financiero para los hogares más pobres (programas de transferencia de ingresos). Todavía queda mucho por hacer en estos dos frentes y —conectado con lo que he dicho en la pregunta anterior— todavía hay mucho por hacer para brindar el apoyo que los padres necesitan para que se sientan más seguros en la crianza de sus hijos, por ejemplo los recursos que se requieren en otros contextos que los niños frecuentan, como guarderías y jardines de infantes...

### ¿Cuáles son los principales desafíos que tiene el país para garantizar realmente la debida atención de la primera infancia?

El primer punto es que el gobierno brasileño es muy fuerte y estratégico en la priorización de la primera infancia, sin dejar de lado los años siguientes, para que los niños y los adolescentes tengan una buena base para su desarrollo. Dos cosas hay que tener en cuenta aquí: 1) que los adultos responsables de la crianza, la educación y la formación de los niños necesitan de recursos y el apoyo adecuado para su tarea, 2) Brasil ha acumulado una base de conocimientos y experiencia —es importante usarla— las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, los distintos consejos y foros en los que se han estado organizando —la necesidad de trabajar juntos!

Por lo tanto, es recomendable la organización nacional en torno a la primera infancia, que es la iniciativa de RNPI (Red Nacional para la Primera Infancia).

En el municipio de Río de Janeiro, el CIESPI ha sido la articulación de las organizaciones de la Red para la elaboración del Plan Municipal para la Primera Infancia (PMPI). Consideramos que es de suma importancia, aunque el PMPI establece prioridades que enfrentan los niños y sus familias en las diferentes áreas cruciales para su bienestar, y reconoce la importancia de las políticas y acciones efectivas como capaz de aliviar los efectos negativos de la pobreza, no es así suficiente. Es necesario erradicar la pobreza y las desigualdades impuestas a los niños en la primera infancia como una estrategia efectiva para promover su desarrollo integral. Si seguimos descuidando los efectos adversos de la pobreza y la desigualdad de ingresos, estamos contribuyendo a aplazar el problema y mantener el número de niños que terminan demandando protección especial. (Propuesta PMPI, TN, noviembre de 2012). ✦

### Notas

1. Bush y Rizzini, Investigación en ámbito Internacional, en Ambiente de la primera infancia y la primera infancia en el Brasil urbano, Herramientas para la promoción del derecho al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años, apoyo Instituto C & A, www.ciespi.org.br - 2012.
2. James J. Heckman, The economics, technology, and neuroscience of human capability formation, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States, August 14, 2007 vol. 104 no. 33 pp. 13250-13255.
3. X.T. Sequel, T. Izquierdo, y M. Edwards, Diagnóstico Nacional y Elaboración del Plan de Acción para el Decenio en el Área del Desarrollo Infantil y Familiar, Santiago, Chile: United Nations Children's Fund, UNICEF, 1992, reported in Enrique V. Iglesias and Donna E. Shalala, Narrowing the Gap for Poor Children, Chapter 12, in From Early Childhood Development to Human Development, Mary E. Young (ed.) Washington, D.C.: The World Bank, 2002.
4. Anna Lartey, Maternal and child nutrition in Sub-Saharan Africa: challenges and interventions, Proceedings of the Nutrition Society (2008), 67, pp. 105-108.
5. Susan Walker, et. al., 2011, p.9
6. Ibid, p.6.
7. Adverse Childhood Experiences (ACE) Study: Major Findings, Centesr for Disease Control and Prevention, Atlanta, Georgia, US: <http://www.cdc.gov/ace/findings.htm>, downloaded on May 30, 2012.
8. Susan Walker et al., 2011, p. 10.
9. Robert Greenstein, Government Program Kept Millions Out of Poverty in 2010, Off the Charts: Policy Insights Beyond the Numbers, Washington D.C., Center on Budget and Policy Priorities, posted September 13, 2011, downloaded at . <http://www.offthechartsblog.org/government-programs-kept-millions-out-of-poverty-in-2010>, on May 30, 2012.
10. Susan Walker et al., 2011, p. 4.
11. Engle et al., 2011, Original Text, p.4.
12. Ibid., p. 7.
13. Ibid., p. 7.
14. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Head Start Impact Study, Final Report, Executive Summary, 2010, Washington, D.C.: DHSS, 2010.

# Brasil comienza a romper paradigmas en la primera infancia

Entrevista a  
María Thereza  
Oliva Marcilio

La evolución del cuidado con la primera infancia en Brasil, a partir de iniciativas del gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, como el Programa *Brasil Carinhoso*<sup>1</sup>, lanzado en mayo del año 2012, dirigido a la superación de la pobreza en la primera infancia, llamó la atención de María Thereza Olivia Marcílio, pedagoga, con maestría en educación de la primera infancia en la Universidad de Harvard y doctorado en la Universidad de Sevilla y que trabajó más de dos años a cargo de la coordinación de la secretaria ejecutiva de la Red Nacional para la Primera Infancia (RNPI),

La pedagoga, quien en 2009 fue nombrada *Global Leader for Young Children* por la *World Forum Foundation*, atribuye estos avances recientes a los cambios de paradigmas culturales en la sociedad brasileña, que se reflejan en las acciones de gobierno. “*La primera infancia era invisible en Brasil, y ahora comienza a salir de esa invisibilidad. Hay un largo camino por recorrer, no obstante los primeros pasos se han dado*”, dice la investigadora y activista por los derechos de los niños, que es también una de las fundadoras de la Organización no gubernamental *Avante*, con sede en Salvador.

María Thereza entiende que gran parte de los recientes avances pueden atribuirse a la formación de la Red Nacional Primera Infancia (RNPI)<sup>2</sup>, formada por un grupo de organizaciones no gubernamentales que, en el año 2007, comenzaron a discutir un Plan Nacional para la Primera Infancia (PNPI). El plan fue formulado, con la amplia participación de la sociedad civil con el fin de llevar a Brasil a cumplir con los compromisos de la comunidad internacional mediante la firma de documentos e instrumentos como la Convención sobre los Derechos del Niño, el Plan de Educación Dakar 2000/2015 y Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como la legislación nacional en sí, establecido en su artículo 227 de la Constitución de 1988.



A lo largo del proceso de elaboración del Plan Nacional por la Primera Infancia (PNPI), las organizaciones involucradas constituyeron la Red Nacional para la Primera Infancia (RNPI), con la misión de “fomentar el desarrollo, la mejora y la integración de las políticas nacionales para los niños hasta los 6 años de edad, el seguimiento y la evaluación de su aplicación, consolidando y difundiendo conocimientos e información sobre los temas de este grupo etario y organizando la movilización social y política dirigida a proteger y promover sus derechos.”

Esta misión se construye a partir de la importancia que las organizaciones miembros atribuyen a los 6 primeros años de vida del niño, los cuales son fundamentales para el desarrollo de sus estructuras físicas y mentales y de sus habilidades sociales, dice María Thereza Marcílio. *“Las experiencias de este período, influyen en el niño y su relación con las personas a su alrededor de por vida. Este es también un período de mayor vulnerabilidad, que exige una protección especial y un ambiente seguro, acogedor y propicio para su potencial”*, dice el RNPI.

María Thereza también toma nota de que, desde su organización, la Red Nacional Primera Infancia se viene esforzando por hacer realidad políticas públicas orientadas a garantizar los derechos de la primera infancia, establecidos en la legislación, pero no ejercidos plenamente y cumplidos, inclusive por el gobierno.

La especialista considera que Brasil tiene una legislación ejemplar, en términos de cuidado de los niños en general y la infancia temprana, en particular en materia de educación de la primera infancia (de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación, LDB, 1996), y derechos generales establecidos en el Estatuto del Niño y el Adolescente (ECA, 1990).

Sin embargo, pese a los avances observados en los últimos años, ella cree que todavía hay muchos obstáculos que superar, para que

Foto: *Infancias Varios Mundos. Infancias de Latinoamérica: un cuadro de situación* (2011). “El Túnel” de Guillermo Palmieri, en Azul, Buenos Aires, Argentina.



*Brasil tiene una legislación ejemplar, en términos de cuidado de los niños en general y la infancia temprana, en particular en materia de educación de la primera infancia.*

efectivamente la atención integral de la primera infancia sea una realidad en Brasil. “Brasil tiene cerca de 20 millones de niños en este rango de edad, lo que corresponde a la población de muchos países, y la mayoría de estos niños se encuentran en situación de vulnerabilidad social. El país ha logrado algunos avances en la lucha contra la pobreza, pero sacar a estos niños de condiciones de vulnerabilidad depende de muchas cuestiones, por ejemplo, la asignación de presupuesto, y es por eso mismo que la sociedad debe continuar movilizada”, sostiene María Thereza.

La especialista dice que la mortalidad infantil se ha reducido en su conjunto, en promedio, pero algunos segmentos, como las poblaciones indígenas y regiones específicas todavía tienen tasas elevadas. En 2010, la tasa de mortalidad infantil en Brasil fue de 15,6 por cada mil nacidos vivos, mientras que en la Región Noreste esta tasa subía a 18,5 por mil, en la Región Sur y Sudeste, la tasa fue, respectivamente, 12,6 y 13,1 por cada mil nacidos vivos.

Otro punto importante es la ampliación de plazas de educación infantil. Poco más del 20% de niños y niñas de 0 a 3 años están matriculados en la educación infantil. En el período de 3 a 5 años la proporción es superior de más del 80%. “La inversión en educación infantil de calidad es alta, por ello es una cuestión prioritaria, y en eso la sociedad tiene que estar atenta”, dice María Thereza.

De hecho, uno de los retos es igualar, romper paradigmas, pensamientos y hábitos que rodean históricamente la cuestión de la primera infancia. “La primera infancia siempre ha sido tratada como un asunto para el hogar, como algo puramente doméstico, sólo para la familia, y sólo ahora recientemente comenzó a ser vista como un área estratégica de política pública”, dice, y agrega que

“la familia como era conocida ya no es tal, hay otro modo de familia otra manera de familia, la urbanización está creciendo, y por eso es necesario cambiar la visión de la primera infancia”.

Un estudio publicado justo antes de la reunión de la Asamblea de la Red Nacional Primera Infancia, en diciembre, reunió información que indica los temas que aún deben ser abordados por todas las organizaciones que se ocupan de los derechos de los niños y adolescentes.

La investigación se llevó a cabo en colaboración entre la Fundación María Cecilia Souto Vidigal (FMCSV) y el Instituto Paulo Montenegro, sobre la percepción de una muestra de la población acerca de las prioridades en materia de desarrollo del niño en los primeros tres años de vida.

La encuesta, realizada con preguntas cualitativas en la primera etapa (con representantes de seis grupos diferentes) y cuantitativos en las dos etapas siguientes, mostró que la mayoría de los encuestados (51%) en la muestra nacional, señalaron la consulta con el pediatra y la aplicación regular de vacunas como el más importante para el desarrollo del niño de 0-3 años. Por otro lado, sólo el 19% de los encuestados indicaron puntos relevantes como el juego y el paseo. La encuesta también reveló el uso de la televisión como herramienta de aprendizaje en un 55% de los participantes en el grupo de madres y mujeres embarazadas en mayor proporción, y el 65%, entre las personas de las clases más altas.

María Thereza Marcilio cree también que para mayores avances, es esencial articular acciones, en principio aisladas, y sin visión intersectorial. Y añade que la acción urgente es el desarrollo de un plan de participación, municipal para la primera infancia. “El promedio habla más de la primera infancia, la mirada está cambiando, la primera infancia ya no es invisible, pero tenemos que caminar mucho, con trabajo, necesariamente, en red”, concluye la especialista, una de las pioneras en el debate calificado sobre la primera infancia en Brasil. ♦

## Notas

1. El programa *Brasil Cariñoso* está vinculado al Programa *Brasil Sin Miseria*, cuyo objetivo es erradicar la pobreza extrema en el país. El Programa *Brasil Cariñoso* se inició en mayo de 2012, con el objetivo de eliminar la pobreza de las familias con niños de 0-6 años. En noviembre, el programa fue modificado para adaptarse a las familias con niños de hasta 15 años. Las acciones del programa se orientan hacia la salud, la educación (como el aumento del número de lugares en la educación de la primera infancia) y los ingresos de las familias en situación de pobreza extrema.

2. La *Red Nacional Primera Infancia* (RNPI) tiene un Jefe de Grupo, la Secretaría Ejecutiva, los grupos de trabajo y redes regionales para cubrir la amplia extensión territorial de Brasil. Actualmente, la red está compuesta por más de 100 organizaciones, incluidas las organizaciones internacionales como UNICEF y UNESCO, órganos públicos como ministerios, diferentes tipos de secretarías estatales y municipales, fundaciones e institutos empresariales, escuelas, organizaciones no gubernamentales y alianzas como: Equidad para la Infancia en América Latina iniciativa de la New School University, Fundación Arcor y el Instituto Arcor Brasil.

3. El *Plan Nacional por la Primera Infancia* (PNPI) se completó en 2010 y abarca todos los derechos de los niños de 0-6 meses de edad. Su contenido ha sido preparado de acuerdo con políticas éticas, científicas y técnicas. Sus principios son: Niño-sujeto, individuo único, con valor en sí mismo, la identidad étnica, cultural, de género, geográficas, la integridad del niño, la inclusión, la integración de las visiones científicas y humanísticas, la articulación de las acciones; la sinergia de acciones, los derechos prioritarios de los niños, la prioridad de la atención, recursos, programas y acciones para los niños socialmente vulnerables, y del deber de la familia, la sociedad y el Estado. El Plan contiene las directrices técnicas y políticas, e involucra cuestiones de financiación, seguimiento, control y evaluación.

# La Semana del Bebé en Canela: ejemplo nacional de preocupación con la primera infancia

“Es en la primera infancia que los seres humanos desarrollan sus capacidades cognitivas, motrices, sociales y de lenguaje. La inversión en este período asegura al niño, además de todos los derechos definidos por la ley, el derecho a estar sano, a vivir con seguridad y a un hogar digno. Estos derechos se garantizan a través de políticas públicas”.

La afirmación sobre la importancia del cuidado estratégico de la primera infancia está contenida en la publicación “Como realizar a Semana do Bebê em seu Município. 10 anos priorizando a primeira infância em Canela”<sup>1</sup> sobre la cual, los representantes de UNICEF de Brasil consideraron la Semana del Bebé Canela, en Rio Grande do Sul, como ejemplo de política pública en esa franja etaria.

Con el reconocimiento de UNICEF, la Semana del Bebé Canela ganó más visibilidad, siendo desde ese momento, referencia en decenas de municipios e incluso en Argentina, Uruguay y Portugal. Conocido polo turístico, Canela es cada vez más reconocida como uno de los municipios que mejor cuida la primera infancia en Brasil.

Desde el principio, la Semana del Bebé Canela se basó en preocupaciones científicas y de diversas investigaciones. La génesis de la iniciativa fue el gusto por la temática, mezclada con la inquietud de tres personas que participaron en la clausura del curso a distancia *Psicopatología del Bebé*, que habían coordinado los profesores Serge Lebovici, francés y J.Armando Barriguette, mexicano, en el Gran Hotel de Canela, en enero de 2000.

Dos de los asistentes, muy emocionados por lo que habían visto, eran profesores de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), los médicos Salvador Antonio Hackman Célia y Odon Frederico Cavalcanti Carneiro Monteiro. La tercera de esas personas, Raymundo Pedro Dias, un exitoso hombre de negocios en el ámbito de la radiodifusión, que durante 16 años presidió la Asociación Gaucha de Radio y Televisión (AGERT). Fueron ellos tres quienes tuvieron la idea de promover una serie de acciones en Canela con el propósito de difundir el conocimiento del curso a distancia.

Surge de esta manera la Semana del Bebé Canela, que tuvo su primera edición en el año 2000, siempre con el apoyo del gobierno municipal y, que de a poco, ha ganado cada vez mayor credibilidad a través de su programación que responde a mesas redondas y conferencias de carácter científico, con acciones dirigidas a la comunidad sobre cuidados de los niños en la edad más temprana. Los profesores de la ULBRA dieron pleno apoyo a la semana desde el principio, mientras que Pedro Díaz se hizo cargo de la difusión de información a la prensa y la comunidad en general.

En sus primeras diez ediciones, la Semana del Bebé Canela tuvo el liderazgo activo y apasionado de Salvador Antonio Hackman Célia,



*La Semana del Bebé Canela tuvo su primera edición en el año 2000, siempre con el apoyo del gobierno municipal y de a poco, ha ganado cada vez mayor credibilidad a través de su programación.*



que, a pesar de no tener hijos, dedicó su vida a la salud de los lactantes, las mujeres embarazadas y también a la adolescencia. El médico psiquiatra en el año 2002 recibió el prestigioso premio Sonia Bemporad de la Asociación Mundial para la Salud Mental Infantil (WAIMH) y fue el único brasileño en unirse a la Academia Nacional de Medicina de Uruguay. Un director que, entre otras iniciativas, creó el Centro Vida Humanístico en Porto Alegre, y el Festival de Teatro en Canela.

El eje central de la Semana del Bebé Canela es el fortalecimiento de la relación entre la madre y el bebé, como también aumentar la resiliencia de los niños en diversas áreas. Sin embargo, bajo la

fuerte influencia del pensamiento de Célia Salvador expresado en varios artículos y libros<sup>2</sup> la semana busca introducir esta relación en el contexto de la vida comunitaria, en el sentido de que toda la comunidad es responsable del desarrollo del niño desde su nacimiento. Y, de hecho, la participación de la comunidad ha sido fundamental para el éxito y el crecimiento de la Semana del Bebé, señala la vice intendente de Canela, Lesli Gorete Serres de Oliveira, quien es la responsable de la coordinación del evento desde el año 2010.

El primer año después de la Semana del Bebé se convirtió en evento oficial a través de la Ley Municipal 2906, de 22 de septiembre de 2009. *“La participación de clubes, pastorales, escuelas, centros de salud, hospitales, empresas y otras organizaciones es asegurar el éxito de la Semana de la Bebé, y especialmente las actividades en torno al cuidado del bebé se mantienen difundidas en todo el año”*, dijo la vice intendente.

La Semana del Bebé representa, en este sentido, una especie de vidriera para acciones que se volvieron cotidianas, hasta crear una “cultura del cuidado”, marca de la cual los habitantes de Canela se enorgullecen. En la semana se promueven las actividades científicas, que siempre generan debate, destacándose el seminario internacional, con varios invitados. Cada dos años, no coincidiendo con el calendario electoral, se realiza un encuentro parlamentario, con miras a una eventual transformación de las ideas discutidas en proyectos de ley, trabajos a nivel estatal como así también nacional.

Durante la Semana son ofrecidos varios talleres de formación para los profesionales de la salud y la educación, así como también a la comunidad en general. Los temas destacados son: música para bebés, musicalización para maestros de educación infantil, prevención de accidentes con bebés y niños, gimnasia laboral para profesores, lectura para bebés, entre otros.

Como ejemplo de la participación de la comunidad en el 2012, por un lado, abuelas del Centro Comunitario Municipal contaron historias a los niños en las escuelas municipales de educación infantil; y por otro, se realizó un seminario infantojuvenil en el que se discutió la situación de los niños y jóvenes en Canela.

Varias de las medidas adoptadas a lo largo de la semana, como las actividades de planificación familiar, talleres sobre sexualidad y prevención del embarazo precoz, exámenes prenatales y el cuidado bucal de la madre y el bebé se promueven eficazmente durante todo el año. Con respecto a los talleres de sexualidad en las escuelas, quie-



*Durante la Semana son ofrecidos varios talleres de formación para los profesionales de la salud y la educación, así como también a la comunidad en general. Los temas destacados son: música para bebés, musicalización para maestros de educación infantil, prevención de accidentes con bebés y niños, gimnasia laboral para profesores, lectura para bebés, entre otros.*

nes tienen una destacada participación, y muy activa, son los jóvenes capacitados para tal función. “El joven habla el lenguaje de los jóvenes, y los resultados son más eficaces”, señala Lesli de Oliveira. En la Semana del Bebé, además, participan personalidades de la televisión que trabajaron en Campañas de Lactancia Materna, entre ellos, la actriz Isabel Filardis, que estuvo en dos oportunidades.

Los responsables de la Semana del Bebé vienen comentando sobre los importantes avances en la situación de la primera infancia en Canela, desde la creación del evento. Un indicador es el alcance cada vez mayor del Programa de Salud “Familia”<sup>3</sup>, que ya cubre las áreas más vulnerables del municipio. También hubo una reducción del 25,1% de los casos de embarazo en la adolescencia, después de las primeras diez ediciones de la Semana del Bebé. El porcentaje de niños alimentados exclusivamente con leche materna hasta un mes de edad, aumentó de 61,8% en 2000 al 87,9% en 2007. En niños que van de los 5 a 6 meses de edad se duplicó la lactancia, pasando de 21,3% a 44,4%. La mortalidad infantil se redujo a la mitad, del 14 por mil nacidos vivos en 1999 a 7,27% en 2010. Otro logro es el hecho de que en Canela, el 100% de los bebés nacidos por el SUS<sup>4</sup> posee un control completo y multidisciplinar en la Clínica del bebé, que funciona todos los miércoles en el Centro Materno Infantil.

“El núcleo central de la Semana del Bebé es el trabajo en conjunto, la visión en la que la comunidad es responsable del desarrollo del niño desde su nacimiento”, dice la vice intendente Lesli de Oliveira, señalando además, que la organización del evento tiene que ver con avances constantes con base en los nuevos conocimientos sobre la primera infancia. “No veo otra manera de tener una atención integral de la niñez, lo que garantizará un futuro mucho mejor para los niños y sus padres”, añadió, resumiendo sobre los cambios de paradigmas de la infancia en Brasil, con la importante contribución de la Semana del Bebé Canela. ✦



*La organización del evento tiene que ver con avances constantes con base en los nuevos conocimientos sobre la primera infancia.*

## Notas

1. “Cómo realizar la Semana del Bebé en su ciudad, 10 años priorizando la primera infancia en Canela”, Cristina Albuquerque (coord.), Unicef, Brasília, 2010.

2. Entre otros, Salvador Célia publicó el artículo “El club como un factor de integración de una Comunidad Terapéutica Infantil”, *Pediatría Infantil*. 1969, 12 (8), y “El equipo psiquiátrico como agente terapéutico de la comunidad”, “V Congreso Bras”, “De Psiquiat. Infantil”, Salvador, Bahía, 1979. También publicó el libro “Los niños y los adolescentes brasileiros de la década del 80”, Editorial Abenepi, 1983.

3. El Programa de Salud de la Familia se desarrolla en colaboración entre el Ministerio de Salud y los municipios. Un equipo de profesionales de la salud se hace responsable de las familias que viven en un territorio determinado, puede realizar un seguimiento de todos los problemas de la comunidad, en múltiples dimensiones, y la búsqueda de soluciones más eficientes para el desarrollo local.

4. SUS, Sistema Único de Salud, que brinda atención médica gratuita a todos los brasileños, a través de acuerdos públicos o privados.



## “Rodear a los más chiquitos de todos los estímulos artísticos posibles”

Entrevista a Gabriela Hillar, directora del Proyecto Upa

Por Ana Abramowski

### *¿Cómo surgió la idea del Proyecto Upa?*

Proyecto Upa (<http://www.proyectoupa.com.ar/>) es una iniciativa que surge hace 17 años. Yo soy psicopedagoga; en aquella época trabajaba en consultorio, y luego fui convocada para formar parte del plantel de docentes de Planeta Juego sede Caballito para hacerme cargo de las salas de 18 meses. Observando a mis pequeños alumnos me di cuenta que hacían falta propuestas musicales que hablaran de las cosas vitales que ellos estaban viviendo. Y dije: “algo tengo que hacer”. Porque además soy música, toco la flauta travversa y el piano. Y tengo formación como actriz, pero sobre todo tengo formación en la docencia por el arte. Y salió este proyecto, que es una combinación entre mi conocimiento de la primera infancia y el arte, y consiste en rodear a los más chiquitos de todos los estímulos artísticos posibles, desde la música, la pintura, la danza, el movimiento.

### *¿Y cómo nació el primer espectáculo?*

El primer espectáculo fue “Canciones a Upa”. Empecé escribiendo canciones que hablaban de las cosas que les pasan a los chicos, desde los 18 meses hasta los dos años: del chupete, de la mami, de la pelela, de la llegada de un hermanito. En función de esas canciones empezamos a pensar de qué manera mostrarlas y apareció la idea de hacer un formato particular que tuviera que ver con el tiempo de atención. Así diseñamos unas propuestas escénicas organizadas en

una dramaturgia muy simple y muy sencilla de 30 minutos de duración en un espacio también adecuado.

Las canciones están cantadas por distintos intérpretes desde distintos géneros musicales. Son canciones jugadas en una estructura dramática simple por dos actrices que no hacen de nenitas; juegan con la música y los objetos buscando la mirada de los chicos en la platea. Hay una tela gigante que se va hacia los chicos y que vuelve, por esta cuestión del vínculo del Fort Da, del aparecer y desaparecer; también hay unos juegos con espejos para trabajar toda la cuestión de los especular: “me miro, quién soy, descubro”.

### **¿Y cómo son los otros espectáculos?**

El año pasado estrenamos “Circo a Upa”. Descubrimos que el lenguaje del clown tiene mucho que ver con lo que pasa en la primera infancia, que es la cuestión de la mirada. Circo a Upa es un recorrido por tres situaciones puntuales de la vida de los más chiquitos como irse a dormir, cambiarse y vestirse, y jugar en el aparecer y desaparecer. Después hay acrobacias, malabares, pero bien simple y sencillo. Se pone más énfasis en el juego que en el mostrar la destreza.

Y “Danza a Upa” es un combinado de música, hay algo de danza clásica, algo de danza contemporánea, algo de tap. Es una historia de amor entre dos personajes que bailan. Es una propuesta bellísima, muy arriesgada. Había que contar una historia concreta en 25 minutos. Los bebés perciben los colores, las formas, los movimientos, y resulta maravilloso.

Un tema increíble tiene que ver con la contemplación: los chicos contemplan lo que uno propone sobre el escenario. Así se va corriendo la idea de que todo tiene que ser interactivo, que todos tienen que aplaudir y gritar. Y muchos padres se sorprenden de que sus hijos puedan parar 30 minutos a mirar y a responder con lo que tienen. Hay nenitas que gritan, otros que lloran, otros que sonríen, otros que hablan, otros que bailan, otros que buscan a amiguitos circunstanciales y les dan la mano y con eso se ponen a hacer algo e interactúan con lo que sucede en el escenario. Esa es la esencia del Proyecto Upa como compañía: proponer diferentes lenguajes artísticos como la música, el teatro, el circo y la danza; generar un espacio donde los papás y los chicos más chicos tengan una experiencia estética.

### **¿Cuál es la particularidad del teatro para bebés?**

El teatro para bebés es una propuesta para vivir en absoluta libertad. Es una experiencia para ser vivida a partir de los 8 meses, porque es la etapa evolutiva en la que el bebé comienza a experimentar la separación por períodos breves de sus papás. Si los papás han hecho una buena función de sostenimiento de sus hijos, éstos están dispuestos para mirar algo distinto. La frase típica de todos los papás al ingreso es “no se va a quedar”, “no se va a aguantar”, “se va a aburrir”. Y a la salida la frase sistemática que se escucha es “no lo puedo creer, no me dio ni 5 de bolilla”. En cada función yo los recibo y luego los despido y siempre les digo que han hecho un buen trabajo de sostenimiento. Si un nene puede soportar y sostener la mirada hacia algo distinto (y sobre todo un objeto cultural, como puede ser una obra de teatro, el circo o la danza) es porque se siente contenido por el adulto que le está proponiendo algo nuevo, que es el ingreso a la cultura.



*El teatro para bebés es una experiencia para ser vivida a partir de los 8 meses, porque es la etapa evolutiva en la que el bebé comienza a experimentar la separación por períodos breves de sus papás.*



*Es un público que presenta un desafío, porque hay que trabajar con los llantos, con los berrinches. Todos los actores y artistas de la compañía están entrenados para hacer algo con esto.*

Nosotros somos la primera propuesta en el país y en Latinoamérica que apunta a este público. Es un público que presenta un desafío, porque hay que trabajar con los llantos, con los berrinches. Todos los actores y artistas de la compañía están entrenados para hacer algo con esto; esto es parte de lo que tienen que incorporar en su puesta.

### **¿Cómo es la disposición del espacio en el teatro para bebés?**

Al inicio hicimos una trayectoria por espacios con butacas, plateas, escenarios altos, telones que se abrían, pero empezamos a sentir que los nenes querían acercarse al escenario. Así fuimos llegando a la idea de que para poder promover una relación con la propuesta artística lo mejor era un espacio más acotado, con menos gente, con almohadones, colchonetas, un lugar blando y un acercamiento a un escenario bajito.

En el Taller del Ángel, donde estamos ahora, adaptamos una sala de mayores a una sala para bebés. Hay un estacionamiento para cochecitos y un barcito con juguetes y música para los nenes. Y la gente cuando entra se acomoda libremente: se pueden estirar

en las colchonetas o sentar en sillas, hay gradas acolchadas para que puedan tener perspectiva. Los más chiquitos necesitan mirar desde más lejos y los que tienen locomoción necesitan moverse, porque no es normal agarrarlos cuando unas horas antes los estabas estimulando para que caminaran y se movieran.

### **¿Cómo está organizado el equipo de trabajo del Proyecto Upa?**

Es una compañía de 15 personas. Yo soy la directora y fundadora de la compañía y la creadora de las ideas originales, y lo que hago es nutrirme de especialistas en cada disciplina. La dirección y composición original de toda la música de las propuestas de Proyecto Upa es de Jorge Soldera (recientemente galardonado por los Premios Hugo).

En Danza trabajé mi idea original junto con Marisa Quintela, que es la responsable de la Dirección y diseño de arte y puesta. Desde hace más de 12 años, Marisa Quintela trabaja y representa la coreografía en Argentina y el exterior. Es discípula de su creadora, Flora Martínez, y ella ha realizado la adaptación de esta disciplina para Proyecto Upa. En el espectáculo, los elementos especialmente diseñados son una aletas enfundadas en unas telas transparentes que se incorporan al cuerpo del bailarín, que juegan con la luz y el movimiento de los bailarines.

En Circo hacemos una co-dirección con Ana Barletta y es una co-creación entre los intérpretes, Ana y yo. En Canciones, el trabajo más antiguo fue realizado en libro y puesta con Estela Rufaldi, María Mangone y adaptaciones en la puesta de María Marta Valdez en algunos años.

Proyecto Upa es un desafío para todos los artistas. Todos están acostumbrados a trabajar para la abstracción, para el “como si”, para el simbolismo, y el teatro para bebés te invita a hacer. Lo que hay sobre el escenario es. Es un trabajo bastante complejo: los artistas tienen que desandar un camino que construyen durante toda su carrera, porque tienen que poner la mirada y el gesto a disposición del más pequeño. Es decir, a la hora de conectarse con ese nene que está en primera fila las ganas de sobresalir del artista se van a hacer mucho más pequeñas porque se necesita otra cosa.

### **¿Hay otras experiencias de teatro para bebés en Argentina, Latinoamérica, Europa?**

En el mundo, el teatro para bebés es posterior a lo que nosotros hicimos en Argentina. España, Francia y Canadá son los tres países más fuertes de teatro para bebés dentro de esta lógica: el diseño de espacios acotados con propuestas que tienen que ver simplemente con una selección inteligente de estímulos, organizados en una dramaturgia muy sencilla. En España está La Casa Incierta y el movimiento de Adolfo Simón y el ciclo “Rompiendo el cascarón”. También hay dinamarqueses y japoneses que hacen cosas increíbles con títeres.

En Latinoamérica hay una compañía en Uruguay dirigida por Carina Biasco. Ella está haciendo una propuesta inspirada en los españoles: ellos se sientan en redondo, la actriz trabaja con cada niño y el trabajo está más asociado a cosas que tienen que ver con la escuela, con el jardín. Nosotros proponemos algo más popular: ir al teatro es sacar una entrada, hacer la cola, esperar, ingresar, encontrar un lugar



*Hacemos talleres con las mamás para contarles de qué se trata esto de sostener un hijo desde la mirada de la madre, desde el amor y la contención.*

y compartir con otros tantos desconocidos un mismo estímulo.

El año que viene va a ser nuestro cuarto ciclo y no vamos a estrenar espectáculos nuevos sino que vamos a invitar a la gente de Uruguay con el espectáculo “A través del agua”.

También sé que hay grupos de actores en Córdoba que hacen una investigación en teatro sensorial, que es la manera en la que algunas veces se llama al teatro para bebés. Trabajan en la línea de Adolfo Simón, de España. Hay un espectáculo en Rosario que está en una línea parecida a la nuestra; se llama Ito y Gusanito y es un cuento de un gusanito que se transforma en mariposa. La propuesta es interactiva: los chicos ingresan al escenario, se meten y juegan con las actrices, y toda la estética del espectáculo está hecha en crochet.

#### **¿Qué vínculo tienen con las escuelas?**

Nosotros llevamos cualquiera de los tres espectáculos a cualquier jardín maternal que nos llame y planteamos respetar nuestra propuesta. Hay tres elementos significativos en el teatro para bebés. El primero tiene que ver con la interactividad desde la contemplación y no desde un movimiento no libre. El movimiento tiene que ser libre; el niño se tiene que mover con lo que quiere. Si no se mueve también está bueno, y si se va diciendo “no me gusta” también está bueno. En segundo lugar, está la idea de estar en el piso o en gradas bajas que permitan una conexión de mucha mayor cercanía. Y después todo lo que tiene que ver con la estimulación: cada cosa que está puesta sobre el escenario tiene un fundamento desde la estimulación. La estimulación sensorial tiene que ver con el desarrollo cognitivo; un chico que está estimulado desde muy temprano tiene más posibilidades de desarrollo cognitivo y de adaptación social. Es importante rodear a los niños de estímulos apropiados para que puedan tener una interacción con el mundo más adecuada.

Muchos jardines nos llaman para promover un mejor vínculo de las mamás (muchas de ellas adolescentes) con sus hijos. Entonces hacemos talleres con las mamás para contarles de qué se trata esto de sostener un hijo desde la mirada de la madre, desde el amor y la contención; muchas veces usamos el espectáculo para eso. Porque lo

que proponemos tiene que ver con la crianza a través del arte.

Y hacemos muchas funciones solidarias porque nos interesa que la gente tenga la posibilidad de vivenciar esta experiencia.

#### **¿Por qué es importante que los más chiquitos accedan a propuestas artísticas?**

Cuanto más chiquito un nene accede a la experiencia estética, a la experiencia artística, tiene otros elementos para desarrollarse como persona, como persona sensible, como persona con criterio y como espectador. Porque sin querer queriendo también estamos creando espectadores.

Es importante ofertar siempre más de una cosa, y en libertad. La respuesta frente a un estímulo nunca va a ser la misma. El nene va creciendo, va aceptando este mundo y lo va acomodando a sus estructuras. Como adultos tenemos que tener la capacidad de ser insistentes, reiterativos, con amor y confiando en esas respuestas. El estímulo llega si el niño abre su corazón y no hay ningún adulto diciéndole “ahora tenés que cantar, ahora tenés que bailar”. En libertad y rodeada de arte la infancia es diferente. ✦

ESCRITOS A MANO

## Iluminar caracoles y esperanzas...

Tonos poéticos y sensibles para pensar una educación política y filosófica de la primera infancia

Por **María Silvia Rebagliati\***

Pensar se parece mucho a conversar con uno mismo. Tal vez por ello conversar —ni dialogar, ni debatir, conversar— se parece tanto a pensar en común.

**Michel Morey**, *Decálogo de la conversación*

...No se invita a los amigos al juego a causa de la ceremonia que se cumple al pensar. El mejor modo es invitar sólo a una visita, y, como quien nada pide, pensar juntos, con el disimulo de las palabras....

**Clarice Lispector**, *Revelación de un mundo*

**C**ompartimos esta invitación a *pensar juntos* —con el disimulo de las palabras— a *conversar entre varios*... interpelados por ciertas preguntas (podrían ser más o menos o podrían ser otras) ¿Desde dónde pensamos el mundo? ¿Desde dónde lo enseñamos a los más pequeños? ¿Qué mundo “mostramos”? ¿Qué mundo mostrar? ¿Qué aprenden del mundo? ¿Cómo es el mundo? ¿Cómo nos gustaría que sea? ¿Cómo hacemos para estar, para vivir juntos? ¿Quién dice cómo es el mundo? ¿Cómo hacemos para cambiar lo que no nos gusta? ¿Podemos llegar a conocernos? ¿Nos conocemos? ¿Para qué? ¿Qué preguntas resultan inquietantes para aprender, para comprender, para conocer lo que nos pasa? ¿Y para conocernos?

Preguntas que entrelazan hilos constituyentes de lo humano: filosóficos, sociales, éticos, políticos. Y, desde diferentes posiciones adultas, de educadoras, educadores, de niñas, de niños, nos enfrentan a cuestiones propias de nosotros, los humanos, de nuestras acciones, en relación a los otros, a las cosas y con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

Quizás educadores y educadoras de primera infancia, siempre en formación y transformación, pensando juntos (aunque no igual) acerca de la potencia que estas preguntas tienen en la educación temprana, encuentren mucho más que la construcción de una didáctica apropiada.

Puede que estemos en alerta, pues no vaya a ser cosa que de tanto tratar de “institucionalizar”, “contener” en formatos “enseñables” y “curriculables” cuestiones del conocimiento humano, estemos perdiendo de vista potencias y experiencias presentes en las intensidades de nuestros encuentros y desencuentros con los otros, entre nosotros, con nosotros, en lo que nos pasa, les pasa y pasa a nosotros y nuestra infancia.



\* Psicóloga Social, Profesora de educación inicial con especialización y posgrado en el campo de la Filosofía, Infancia, Educación, Filosofía Política y Derecho. Magíster en Filosofía de las Ciencias Sociales. Doctoranda en Filosofía Política y Primera infancia (UBA). Ha trabajado como investigadora y capacitadora en temas de filosofía, infancia, educación, política y derechos. Ha sido asesora en la elaboración e implementación de Diseños Curriculares de Educación Inicial y Maternal y de la Formación de Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Río Negro. Actualmente forma parte del Equipo de la Dirección de Educación Inicial Ministerio de Educación de Río Negro. Desde el año 2008 es miembro del Movimiento de Políticas Públicas de Primera Infancia (MOPI) y del Foro de Organizaciones de Derechos de Infancia (FODI). Desde el año 2009, es miembro del Consejo de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes de Bariloche.

Es necesario nutrirnos de otros lenguajes que desde la filosofía, la filosofía antropológica, la filosofía política, la filosofía de la educación, la filosofía práctica, provoquen pensar en otras formas sensibles, que sacudan las maneras de aprender y de enseñar las relaciones humanas con el mundo, con el ambiente social y natural, con los otros, entre nosotros y con nosotros mismos, con lo que pasa y lo que nos pasa, por qué pasa y los sentidos de eso que pasa. De otras experiencias que desafíen el encuentro de otras miradas, que, recogiendo formas sensibles de comprender lo humano, lo que pasa y lo que nos pasa, nos provoquen un volver a pensar la enseñanza y los aprendizajes de estos conocimientos en este primer nivel educativo.

Tal vez se trata de dar testimonio de mis propias experiencias, compartiendo lo que han provocado en este último tiempo los encuentros con obras de autores como Mèlich, Bárcena, lecturas de Arendt, de Derrida, de Levinas, y Deleuze (por nombrar algunos) y con maestros más cercanos como Carlos Cullen, Walter Kohan y Carlos Skliar.

Tal vez podamos estimularnos mutuamente, compartiendo miradas y palabras, potenciando nuevos horizontes, otros desafíos, hacia otros sentidos de comprender la infancia, la formación y la educación, en tanto acontecimientos éticos y políticos, pensando desde términos sensibles (Mèlich, 2006), desde descripciones sensibles, como propone Bárcena (2002), capaces de dar cuenta de lo que nos pasa cuando aprendemos como experiencia existencial.

### Otras experiencias, otras palabras, otras conversaciones

Pablo Gentili (2003) invita a pensar acerca de lo que considera que es la clave de la *pedagogía de la esperanza*, relatando una breve historia:

Adriana tenía cuatro años y vivía en una gran ciudad, lejos del mar. Su sueño era conocer la playa, mojar sus pies en la espuma del mar. Un día su padre, Antonio, decidió llevarla a conocer las olas. Viajaron algunas horas y, hacia el final de la tarde, llegaron a la playa. Adriana se estremeció con la inmensidad del mar. El color de la arena, el brillo del sol, el olor del mar llenaban el corazón de la niña, que comenzó a hacer preguntas, muchas preguntas, a un Antonio perplejo frente a la incapacidad de satisfacer la curiosidad de su hija. ¿Dónde nace el mar, papi? ¿Quién inventó la espuma de las olas? ¿Podemos llegar al horizonte? ¿Por qué no vivimos a la orilla del mar? Mientras Antonio se entreveraba intentando responder a las preguntas de su hija, Adriana comenzó a juntar caracoles en un balde. Anocheció. El cielo se iluminó con una luna inmensa, brillante. Una luna de ésas que sólo aparecen en la orilla del mar. Adriana inesperadamente empezó a saltar. Antonio preguntó: “hija, ¿por qué saltas?”. La niña respondió: “estoy queriendo agarrar la luna para iluminar los caracoles”.

Gentili nos dice que... “La historia de Adriana nos ayuda a pensar el enorme desafío que tenemos adelante. La pedagogía crítica, para ampliar y fortalecer su esperanza en un mundo más justo, más humano y solidario, debe, como Adriana, tratar de alcanzar la luna para iluminar los caracoles. (...) La lección que aprendió Antonio nos fortalece. Aquella noche, Antonio no trató de explicarle a su hija que era imposible alcanzar la luna para iluminar los caracoles. Aquella noche él también comenzó a saltar...” (Gentili, 2003: 80-81)

Este desafío me moviliza, me fortalece y, a propósito de esperanza, he encontrado entre las crónicas en la obra de Clarice Lispector,



Es necesario nutrirnos de otros lenguajes que desde la filosofía, la filosofía antropológica, la filosofía política, la filosofía de la educación, la filosofía práctica, provoquen pensar en otras formas sensibles...

Revelación de un mundo (2005), la siguiente, llamada: Una Esperanza:

Aquí en casa se posó una esperanza, no la clásica que tantas veces se constata que es ilusoria, aunque a nosotros sostenga siempre. Sino la otra, bien concreta y verde: el insecto. Hubo un grito contenido de uno de mis hijos: —¡Una esperanza! ¡En la pared, encima de tu silla! —emoción que unía en una sola a las dos esperanzas, ya tiene edad para eso. Pero ante mi sorpresa la esperanza es algo secreto y suele posarse directamente en mí, sin que nadie lo sepa, y no encima de mi cabeza en una pared. Pequeño bullicio, pero era indudable, allí estaba ella y más esbelta y verde no podía ser.—Casi no tiene cuerpo —me quejé—. Sólo tiene alma —me aclaró mi hijo y, como los hijos son una sorpresa, descubrí que hablaba de las dos esperanzas.

Resulta que ambas imágenes, la de la “historia de Adriana” y la del “bicho esperanza”, me recuerdan lo que Chiqui González (2008) dice de ...esa manera de habitar el mundo que tiene la infancia, algo así como la fiesta de la forma y el sentido,



o vivir en el país del significante, conectado con una red secreta que protagoniza el cuerpo, desde la imaginación alcanza lo ausente y desde la cultura aprende significados, mandatos, rituales del hablar, el mirar, usos y representaciones a través del cuerpo de los lenguajes.

Si leemos estos relatos haciendo un esfuerzo es posible hacer visible ese enlace subjetivo entre el sujeto y el mundo, entre las palabras y las cosas, como fuente de experiencia sensible vivida en primera persona. Esa sutil red secreta, invisible y misteriosa.

Como dimensión sensible de encuentro y de experiencia, que desafía a volver a pensar la educación y la infancia, la *educación como acción* (teoría arendtiana de la acción), fundada en la novedad, en el comienzo, en la imprevisibilidad, en la irreversibilidad, en tanto natalidad, nacimiento de lo nuevo que llega, sorprende, e irrumpe.

Así, la acción educativa depende de la pregunta que se le hace a un recién nacido *¿quién eres tú?*, necesitando de la narración, del relato. El *quién* se muestra en la subjetividad que se construye en el cruce entre la acción y el relato.

Los principios que sostienen una *educación como acción* son: la pluralidad, la alteridad, la novedad, la imprevisibilidad, la fragilidad, la narración, de una educación como relato de una identidad, de una vida.

Si la esencia de la educación es la natalidad y el acontecimiento es el que se expresa en el nacimiento, entonces la educación como acontecimiento se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da que pensar.

En este sentido, Bárcena y Mèlich (2000) entienden que la *educación como acontecimiento ético* se da en el entramado entre *natalidad, narración y hospitalidad*. La acción educativa es *acogida* en tanto y en cuanto sea respuesta a la voz del otro, y responsabilidad para con él, quedando establecida una relación de *hospitalidad*: relación desinteresada, gratuita, de donación y acogida. Es un hacerse cargo del otro y cuidar de él, en y desde el momento que se presta atención a su biografía y a su pasado; cuando surge la inquietud al formular la pregunta *¿quién eres tú?* En la transmisión de una experiencia, el educador se transforma en testimonio, sabiendo que educar es un ejercicio de hospitalidad.

La pregunta *¿quién eres tú? ¿quién sos?*, desafía a volver a mirar a la infancia, a las infancias, a cada niño, a cada niña, a cada uno que llega al mundo (y darnos cuenta que nada sabemos). ¿Desde qué lugares parten nuestras miradas (adultas, educativas, etc.) cuando miran la infancia? Si nos dejamos interpelar por la pregunta, interrumpiendo lo cotidiano, quizás podamos pensar en:

- Que antes de que un niño o que una niña hable, otros, nosotras, los adultos, hablamos de él, de ella. Que cada realidad fabrica la infancia que desea, cada sociedad, cada tiempo, cada cultura ha creado maneras distintas de entender a los que nacen (a los recién llegados, a los “nuevos”, como los llamaban los griegos) de hablar de ellos, de mirarlos. Que venimos definiendo a la *infancia* a partir de lo que consideramos “normal”, según ciertos ideales dominantes de cada contexto histórico.
- Que mirar a la infancia sugiere un encuentro con la imposibilidad (de hablar, de caminar), con la incompletud, con lo desvali-



*Si la esencia de la educación es la natalidad y el acontecimiento es el que se expresa en el nacimiento, entonces la educación como acontecimiento se constituye en una experiencia que obliga a pensar, que da que pensar.*



*La infancia deja de estar ligada a la debilidad, a la fragilidad, a la inferioridad, a la incompletud y pasa a ser condición de rupturas, de experiencia y de sentido de transformaciones.*

do, con la fragilidad, con lo indefenso, con lo inferior, con ese estado a superar.

- Que el discurso pedagógico en el nivel inicial, centrado en el niño, tiende a exaltar el desarrollo infantil natural, gradual y secuencial, establecido por las disciplinas que lo han legitimado.
- Que si bien como educadores venimos reconociendo los saberes e ideas que niños y niñas construyen desde que nacen, los valoramos y los tomamos como punto de partida para anclar aquello que deseamos que aprendan. Que nos asombramos de todo lo que saben, de cómo lo dicen, de lo que dicen. Que aún en el momento de pensar la enseñanza seguimos centrados en que debemos ayudar a superar las dificultades para comprender el mundo (animismo, sincretismo, egocentrismo, y muchos ismos), y pensando que sus ideas son distorsionadas, alejadas de, erróneas e incompletas.

No obstante otras miradas acercan otras imágenes, como las de Giorgio Agamben (1979), quien piensa a la infancia como sentido y territorio de experiencia, no como una etapa cronológica ni edad primera, sino como condición de posibilidad de la existencia humana. En todo caso la ausencia de voz (sin habla) de los que nacen no sería una carencia, una dificultad, una incompletud, sino su propia condición, su potencia.

En este sentido la infancia deja de estar ligada a la debilidad, a la fragilidad, a la inferioridad, a la incompletud y pasa a ser condición de rupturas, de experiencia y de sentido de transformaciones. La infancia como acontecimiento es discontinuidad del pensamiento por venir.

La idea de formación, de educación como transformación, bajo la forma del acontecimiento desde la imagen de “natalidad educativa” invita a un movimiento de bienvenida, de apertura, de cuidado de la novedad, de una infancia que irrumpe y, desde su “estar ahí”, nos interpela con su llamada, de un otro en tanto otro (del que nada se). Desde su alteridad invita a poner en juego toda nuestra sensibilidad humana de estar en el mundo.

### **Otros encuentros, otros lenguajes**

En algún sentido, estas tensiones nos incitan a renovar deseos y esperanzas (o quizás nos den ganas de saltar con Antonio, o de tejer en el *telar de la esperanza* como nos invita Cullen (2004)), para pensar acerca de la enseñanza del mundo a los más pequeños, de cómo enseñar a conocerlo, a comprenderlo.

Frecuentemente maestras y estudiantes nos preguntan y se preguntan ¿cómo enseñar la realidad hoy? ¿Qué realidad? ¿Qué de lo que pasa, qué de lo que pasó? ¿Cómo? ¿Qué vamos a enseñar, qué mundo mostrarles a los más pequeños?

A veces, sensaciones de desencanto, desesperanza, desilusión, desconfianza, indignación, injusticia tiñen nuestras percepciones de una realidad que *nos inunda*. Sumergidos (los niños y nosotras) en la inmediatez y en la pasividad mediatizada, virtualizada, entre la manipulación tecnológica y la violencia (material y simbólica), nos instala (a niños y adultos) como receptores de un mundo que pasa (y no nos pasa), como consumidores de cultura (que no creamos, no



producimos)... ¿cómo, desde dónde enseñar otros mundos posibles?

Si el desafío de las educadoras/es fuese acompañar la búsqueda propia hacia el encuentro, hacia la creación de sentido de la vida humana y, si el sentido hace referencia a la relación entre las palabras y el mundo, ese *sentido en cuanto elemento vivo de la cultura*, como dice Maxi López (2008), me pregunto ¿alcanzan las descripciones de la realidad, las clasificaciones, las explicaciones, las categorías, las conexiones lógicas, las jerarquías, las generalizaciones del mundo social? ¿Qué lenguajes, qué formas, ayudan a los más pequeños a construir, a inventar, a crear sentido? ¿Cómo ofrecer una apertura del pensar el ambiente social, natural, en relación al hacer, al desear, al crear, al decir, al sentir, sin caer en descripciones de una realidad (a veces edulcorada, infantilizada e incluso insípida y homogeneizante) o enredados en torno a conflictos sociales, tan agobiantes y complejos que paralizan e invita a omitirlos, silenciarlos, invisibilizarlos?

Mèlich (2006) y Bárcena (2002) nos hacen pensar en otros lenguajes, en *términos sensibles, descripciones sensibles* para poder comprender los acontecimientos del mundo, lo que significa, sus sentidos. En tanto que no se trata de enseñar cómo es el mundo, o *cómo debería serlo*, sino que lo interesante es pensar *por qué el mundo es y para qué es, qué hago yo en el mundo y qué relación o relaciones puedo establecer con los otros* (Mèlich 2006).

De modo que si la realidad, como construcción, necesita ser leída e interpretada a través de una u otra forma de lenguaje, el lenguaje proposicional y de conceptos lógicos (con el que la escuela insiste tanto) no sería el único, habría otros posibles lenguajes que incluirían conceptos, metáforas, símbolos, miradas, gestos; se trata de un *lenguaje simbólico* configurador (o que pueda configurar) de mundo con sentido (o sentidos), en tanto que no se preocupa de lo que “es” el mundo, sino de lo que “significa”, de su sentido.

Si el sentido se revela en la sensibilidad del uso político, poético, filosófico de las palabras, es precisa una renovación del lenguaje en educación porque... “*las palabras son configuradoras de mundos, de nuestros mundos*”, dice Mèlich (2006), próximas al universo de la poesía, la narración, nombra (entre otras): caricia, rostro, llanto, risa, intimidad, responsabilidad, silencio, símbolo, experiencia, compasión, hospitalidad, placer...

También Bárcena (2002) sugiere que pensar las cosas del mundo desde su *adentro* requiere un saber cuyos términos no se limiten a enunciar conexiones lógicas entre hechos, sino que necesitamos *términos y descripciones sensibles* que den cuenta de los acontecimientos existenciales de la subjetividad. Descripciones que tienen en cuenta el enlace subjetivo entre el

sujeto y el mundo, entre las palabras y las cosas, como fuente de experiencia vivida en primera persona. No tanto conceptos “lógicos” que describan realidades pre-existentes, sino también otros, que puedan dar cuenta de *situaciones existencialmente relevantes* para un sujeto singular, *experiencias sensibles* que ayuden a preguntarse por el modo como acogemos lo que nos pasa. Se trata de aprendizajes que remiten al *acto de comprensión de una situación, o acontecimiento en la actividad mental no depende tanto del establecimiento de conceptos lógicos como de sentimientos, emociones, estados de ánimo y ponderaciones o valoraciones afectivas*. Pudiendo ser capaces de realizar *descripciones sensibles* de los acontecimientos existencialmente centrales para cada uno o para la sociedad de su tiempo o para el tiempo de la historia.

Un aprendizaje que ponga en juego esa sensibilidad, que provoque un “*querer saber*” sobre la *condición humana y los problemas de relaciones entre humanos a los cuales cada quien se enfrenta constantemente*” (Lévine, 2009). Como formas sensibles de comprender lo que nos pasa, de interrogarnos sobre lo que *piensan las palabras y sobre lo*

*que las palabras piensan del mundo*, de ese *querer saber* de la vida, sobre la condición humana y los problemas de relaciones entre humanos, en experiencias de tipo democráticas de *pensar juntos*, en torno a la convivencia, en conversaciones entre nosotros, entre ellos y ellas, conversaciones de alteridad, de ciertos cuidados hacia el otro, cuidados de nosotros, del mundo y el ambiente, sobre los derechos y las obligaciones, sobre las preguntas acerca de los otros, las diferencias, los conflictos, las identidades, la bienvenida y la hospitalidad, acerca de la responsabilidad y del encuentro sensible con los otros.

Introducir en la escuela infantil “ese *querer saber*” acerca de los grandes problemas de la existencia, además de interesar a los pequeños de los saberes sobre la vida, implica la posibilidad de un conocimiento de sí, de un “empoderamiento” y auto-valoración de lo propio. Poder interrogarse desde términos y descripciones sensibles sobre las estructuras sociales de las familias, el trabajo, las etapas de la vida, etc., en particular, sobre los conflictos y sentimientos que de ella resultan: la felicidad, la pena, el miedo, la vergüenza, el amor, la muerte, las diferencias... y sobre los mensajes de valor que nos guían en la vida y los conflictos, contradicciones y obstáculos acerca del deber, la belleza, la justicia, la igualdad...

A través de la sensibilidad del lenguaje simbólico que pone a rodar la ficción, la metáfora y el juego también se va configurando un lenguaje político en tanto derecho como construcción, creación y producto cultural, nutriendo otras experiencias, otras tramas de sentido. Hacer circular la palabra, poner en función el jugar, haciendo... “*derivar la realidad que inunda hacia cauces bordados y bordeados por la cultura. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura*”. (Zelmanovich, 2009). Jugar, crear alegría, alimentar el alma en otras experiencias, con otras palabras, en otras conversaciones, ofreciendo a los nuevos sumergirse en esa sutil red secreta, invisible y misteriosa, en aquello que les permita asumir un compromiso en relación a su historia, a su manera de concebir su propia vida. ✦



## Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1979), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ARENDRT, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA F. y MÈLICH, J.C. (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. (2002) "El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento", en *Educación y educadores*, N.º 5, Madrid, págs. 39-64.
- CULLEN, C. (2004), *Perfiles ético- políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DERRIDA, J. (2000), *La Hospitalidad*, Buenos Aires, de la Flor.
- GENTILI, P. (2003), "Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era del desencanto", en Feldfeber M. (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Noveduc, 2003.
- GONZÁLEZ, M. A. (2007), "Los niños: soñadores de palabras. Un trabajo sobre la actuación verbal". Clase 10 del Curso Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas CEM / Punto Seguido 2007.
- KOHAN, W. (2004), *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (2000), *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- LÉVINE, J. (2009), "Pensar la condición humana: objetivo de los talleres de filosofía AGSAS", en Revista Diotíme, Francia.
- LISPECTOR, C. (2004), *Revelación de un mundo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- MÈLICH, J.C. (2006), *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- REBAGLIATI, M.S. (2008), "La dimensión ética, social y emocional de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas del JM", en Soto y Violante (comp) *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- ZELMANOVICH, P (entrevistada por Redondo, P) (2009), *Sostener el "jugar" entre varios, pasaporte a la cultura*. Clase 5. Curso "Educación inicial y primera infancia" FLACSO.

## Notas

1. Insecto ortóptero del suborden Tettigoniodea, que es generalmente de color verde.

# El espacio de los niños

¿Qué es un bebé?  
¿Qué hace un bebé?

Abigail y Violeta, 5 años,  
Ciudad de Buenos Aires.  
Un bebé es un nene chiquitito,  
que llora mucho y toma la teta.



Guadalupe, 4 años, Vicente López,  
Provincia de Buenos Aires.  
Los bebés están en la panza de las  
mamás, comen todo el día y lloran.



Mauro, 4 años, Ciudad de Buenos Aires.  
Un bebé es un muy chiquito, usa carrito y se ríe.

Lara, 9 años,  
 Ciudad de Buenos Aires.  
 Un bebé es un ser humano  
 que nació hace poco, juega,  
 se ríe y usa pañales.



Facundo, 8 años, Ciudad de Buenos Aires.  
 Un bebé es una mini persona, un poco diablito,  
 que llora, usa pañales, se ríe y desordena todo.



Isabella, 3 años, La Lucila, Provincia de Buenos Aires.  
 Un bebé es un nene chiquitito que no va al jardín  
 y se queda con la mamá.

## El espacio de los niños

¿Qué es un bebé?  
¿Qué hace un bebé?

Belén, 7 años,  
Beccar, Provincia de Buenos Aires.  
Un bebé es un niño pequeño  
que gatea, usa carrito y cuna.



Nerina, 8 años,  
Rafaela, Santa Fe.  
Un bebé es una persona chiquita  
que duerme en una cuna, llora  
y tiene muchos juguetes.



Cecilia, 5 años,  
Ciudad de Corrientes.  
Un bebé es chiquito, toma leche  
y cuando come tira todo.



## Ediciones anteriores



Por escrito N° 7

### La educación como obra de arte

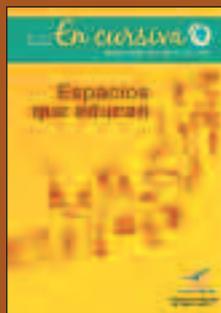
Invita a reflexionar y comprender acerca de por qué es importante trabajar para que todos los niños y niñas tengan acceso a las expresiones socioculturales, bajo la premisa de que cuanto más amplia sea la participación de los chicos en experiencias de este tipo, mayores serán sus Oportunidades Educativas.



En Cursiva N° 6

### Educación primera

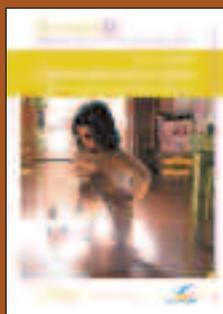
**Los niños más pequeños y sus filiaciones con lo educativo.** Presenta artículos e investigaciones que abordan la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas). A partir de ello, se sugieren pistas que permitan comprender (para luego poder intervenir) en los procesos educativos por los cuales transitan hoy los niños y niñas.



En Cursiva N° 5

### Espacios que educan

Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje de una temática con diversas posibilidades de análisis: el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa, resignificar sus usos y promover que los mismos sean re-apropiados por niños y niñas.



En Cursiva N° 4

### ¿Qué tan chicos son los chicos?

**Ensayos sobre la participación infantil.** Ingresamos a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.



En Cursiva N° 3

### La defensa y protección de los derechos de los niños desde las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva N° 2

### Desertores presentes

**Qué aprende el alumno cuando no aprende.** Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinares que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de "desertor presente".



En Cursiva N° 1

### Hoy... la infancia hoy

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.

**¿Cómo recibir esta publicación?** | Usted o su organización pueden solicitar la revista enviando un mail a [funarcor@arcor.com](mailto:funarcor@arcor.com), incluyendo sus datos, los de la organización a la que pertenece y los motivos del pedido.

Asimismo, puede encontrar la versión electrónica en la biblioteca de nuestro sitio web: [www.fundacionarcor.org](http://www.fundacionarcor.org)