

# DIÁLOGOS

PARA LA PROMOCIÓN DE  
PARENTALIDADES COMPROMETIDAS  
CON LA PRIMERA INFANCIA



Sistema  
de **Cuidados**



Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay  
1ª edición agosto de 2019

PRIMERA INFANCIA  
[www.inau.gub.uy](http://www.inau.gub.uy)

Autoridades  
Directorio  
Lic. Marisa Lindner  
Presidenta

Mag. Fernando Rodríguez  
Vicepresidente

A.S. Dardo Rodríguez  
Director

Psic. Jorge Ferrando  
Director Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia

Edición y diseño  
Quasar Creativos. [www.quasarcreativos.com.uy](http://www.quasarcreativos.com.uy)

**DERECHOS RESERVADOS:** queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público por medios mecánicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización del editor.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay  
1ª edición agosto de 2019

PRIMERA INFANCIA  
[www.inau.gub.uy](http://www.inau.gub.uy)

Autoridades  
Directorio  
Lic. Marisa Lindner  
Presidenta

Mag. Fernando Rodríguez  
Vicepresidente

A.S. Dardo Rodríguez  
Director

Psic. Jorge Ferrando  
Director Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia

Edición y diseño  
Quasar Creativos. [www.quasarcreativos.com.uy](http://www.quasarcreativos.com.uy)

DERECHOS RESERVADOS: queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público por medios mecánicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización del editor.

Lic. Soc. Maricel Balzaretto - Mag. Paola Silva

**Compiladoras**

Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia, INAU

**DIÁLOGOS PARA  
LA PROMOCIÓN DE  
PARENTALIDADES  
COMPROMETIDAS CON  
LA PRIMERA INFANCIA**

**Comisión de trabajo con equipos de INAU**

Lic. Doreli Pérez - Observatorio de Primera Infancia

Ed. Soc. Silvia Paglietta - Programa Familia y Cuidados Parentales

Mag. Irene Rubio - Programa Primera Infancia

Mag. Jorge Cohen - Gestión Territorial

Ed. Soc. Eliana Hoffnung - Gestión Territorial

Lic. en Soc. Maricel Balzaretto - Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia

Mag. Paola Silva - Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia



# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	15
INAU .....	15
1. PARENTALIDADES COMPROMETIDAS EN EL CONTEXTO ACTUAL .....	18
Referencias bibliográficas .....	19
2. PARENTALIDADES COMPROMETIDAS COMO EJE CENTRAL PARA EL DESARROLLO Y BIENESTAR INFANTIL .....	20
Referencias bibliográficas .....	21
<b>PERSPECTIVA POLÍTICO-INSTITUCIONAL .....</b>	<b>23</b>
PARENTALIDADES Y FAMILIAS COMO CAMPO DE ACCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA .....	24
<b>PERSPECTIVA ACADÉMICA .....</b>	<b>31</b>
<b>1.1. LA CORRESPONSABILIDAD SOCIAL     Y DE GÉNERO EN LOS CUIDADOS .....</b>	<b>34</b>
¿Qué es la corresponsabilidad social y de género en los cuidados? .....	35
¿Por qué es necesaria la corresponsabilidad social y de género en los cuidados? .....	35
La reproducción de las desigualdades sociales y de género .....	36
Impacto en el desarrollo económico y social .....	36
Entonces, ¿cuál es el fin último de la corresponsabilidad social y de género? .....	39
¿Qué acciones desarrollar para promover la corresponsabilidad social y de género en los cuidados? .....	39
Propuesta del PIT-CNT para la presente Ronda de Negociación Colectiva .....	41
Referencias bibliográficas .....	42
<b>1.2. COCONSTRUYENDO     LAS FUNCIONES PARENTALES .....</b>	<b>44</b>
El impacto de la adversidad temprana en el funcionamiento cerebral .....	48

¿Qué pasa en los niños/as institucionalizados/as? . . . . .	48
¿Qué podemos hacer? . . . . .	49
Referencias bibliográficas . . . . .	50
<b>1.3. ¿CÓMO ENSEÑAR A LAS NIÑAS Y NIÑOS PEQUEÑOS? UNA TAREA COMPARTIDA CON LAS FAMILIAS . . . . .</b>	<b>55</b>
A modo de introducción . . . . .	55
I. ¿Cómo enseñar a las niñas y niños pequeños? . . . . .	57
II. Adultos en escena: ¿cuidando? ¿asistiendo? ¿educando? ¿enseñando? ¿estimulando? . . . . .	73
III. Una tarea compartida con las familias . . . . .	74
IV. Para cerrar retomaremos las cuatro preguntas iniciales. Algunas “claves”. . . . .	76
Referencias bibliográficas . . . . .	77
<b>1.4. INCIDENCIA DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN EL EJERCICIO DE LAS PARENTALIDADES. ESTUDIO EXPLORATORIO EN CENTROS DE INAU . . . . .</b>	<b>81</b>
Introducción . . . . .	81
Antecedentes y justificación . . . . .	82
Definición del problema . . . . .	83
Objetivos . . . . .	85
Población y muestra . . . . .	87
Análisis . . . . .	91
Conclusiones . . . . .	99
Referencias bibliográficas . . . . .	103
<b>PERSPECTIVA SOCIOTERRITORIAL . . . . .</b>	<b>107</b>
CAIF y CAPI: Una breve presentación . . . . .	107
Presentaciones de los equipos según los ejes de abordaje: una breve reseña . . . . .	108

<b>EJE I</b>	
<b>PRÁCTICAS PROMOTORAS DEL DESARROLLO INFANTIL</b>	<b>112</b>
<b>I.1. MI FAMILIA ES DIFERENTE</b>	<b>113</b>
Resumen	113
Delimitación de la temática	113
Antecedentes	114
Marco conceptual	116
Propuesta de intervención	118
Actividades realizadas	118
Niños/as jugando con los susurradores	119
Resultados	120
Aprendizajes alcanzados	121
Reflexiones finales	122
Referencias bibliográficas	124
<b>I.2. EL MASAJE COMO TERAPIA EN EDADES TEMPRANAS. CONOCIÉNDONOS</b>	<b>125</b>
ESTIMULACIÓN TEMPRANA: ¿En qué hacemos hincapié?	125
Beneficios de los masajes	126
Propuesta de intervención	127
Objetivo general	128
Objetivos específicos	128
Actividades realizadas	128
Técnica de masaje utilizada	129
Reflexiones finales	130
Referencias bibliográficas	130
<b>I.3. APRENDIENDO A APRENDER. UNA NUEVA FORMA DE TRABAJO</b>	<b>131</b>
Resumen	131
Multiespacios de conocimientos	132



Y un paso más... Intervenciones domiciliarias de prácticas de crianzas.....	133
Indicadores de calidad integral del Centro.....	134
Indicadores de resultados de procesos.....	134
Equipo de trabajo .....	134
Referencias bibliográficas .....	135
<b>EJE II</b>	
<b>CORRESPONSABILIDAD DE GÉNERO EN EL CUIDADO Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA .....</b>	<b>136</b>
<b>II.1. CONSTRUYENDO UNA MIRADA DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA .....</b>	<b>137</b>
Resumen .....	137
Delimitación de la temática.....	138
Antecedentes .....	138
Marco conceptual .....	140
Una discusión centrada en el género.....	142
Propuesta de intervención y resultados .....	144
Reflexiones finales.....	145
Referencias bibliográficas .....	146
<b>II.2. HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PARENTALIDADES... ¿CAMBIOS EN EL ROL PATERNO?.....</b>	<b>148</b>
Resumen .....	148
Introducción .....	148
Marco conceptual .....	149
Propuesta de intervención.....	150
Resultados.....	151
Aprendizajes alcanzados .....	152
Reflexiones finales.....	152
Referencias bibliográficas .....	153

II.3. EL ROL DEL VARÓN EN EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA. CONSTRUYENDO PARENTALIDADES COMPROMETIDAS . . . . .	154
Resumen . . . . .	154
Delimitación de la temática . . . . .	154
Marco conceptual . . . . .	155
Propuesta de intervención . . . . .	156
Resultados . . . . .	157
Aprendizajes alcanzados . . . . .	157
Reflexiones finales . . . . .	157
Referencias bibliográficas . . . . .	157
II.4. EXPERIENCIAS EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN DEL VARÓN EN LA CRIANZA DE LOS HIJOS E HIJAS . . . . .	159
Resumen . . . . .	159
Introducción . . . . .	159
Antecedentes . . . . .	160
Marco conceptual . . . . .	161
Descripción de nuestra propuesta de intervención . . . . .	162
Objetivos . . . . .	163
Ubicamos nuestro centro dentro de un contexto determinado . . . . .	163
Nuestra experiencia cotidiana . . . . .	163
Experiencia en el nivel 3 años . . . . .	166
Reflexiones finales . . . . .	168
Referencias bibliográficas . . . . .	169
II.5. ACERCAMIENTO E INCORPORACIÓN DE LA FIGURA MASCULINA: LOS PAPÁS EN EL CAIF . . . . .	170
Resumen . . . . .	170
Delimitación de la temática . . . . .	170
Antecedentes . . . . .	172

Marco conceptual .....	173
Propuesta de investigación .....	175
Resultados.....	177
Aprendizajes alcanzados .....	178
Reflexiones finales.....	179
Referencias bibliográficas .....	179
<b>Eje III</b>	
<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL MARCO DE COMUNIDADES PROMOTORAS DEL CUIDADO .....</b>	<b>180</b>
<b>III.1. REFERENCIALIDAD Y CUIDADOS PARENTALES .....</b>	<b>181</b>
Resumen .....	181
Estrategias de trabajo en comunidades .....	181
De referencias y espacios reflexivos .....	182
Estrategias de trabajo con familias .....	183
Construcción de la demanda.....	183
Referencias bibliográficas .....	184
<b>III.2. CONSTRUCCIÓN DE REDES DE PROTECCIÓN     EN RESTAURACIÓN DE DERECHOS VULNERADOS.....</b>	<b>186</b>
Resumen .....	186
Presentación y delimitación de la temática .....	186
Marco conceptual .....	187
Perspectiva de género y generacional .....	187
Proceso de conocimiento y construcción de intervención.....	189
Estrategia de Intervención.....	190
Metodología .....	190
Acciones realizadas.....	190
Tercer momento.....	191
Cuarto momento .....	192

Resultado . . . . .	192
Aprendizajes alcanzados . . . . .	192
Obstáculos . . . . .	193
Reflexiones . . . . .	194
Referencias bibliográficas . . . . .	195
III.3. EDUCAR ENTRE TODOS: REDES ES COMUNIDAD, COMUNIDAD ES REDES . . . . .	196
Resumen . . . . .	196
Delimitación de la temática . . . . .	196
Antecedentes . . . . .	197
Marco conceptual . . . . .	198
Propuesta de intervención . . . . .	200
Resultados . . . . .	201
Aprendizajes alcanzados . . . . .	202
Reflexiones finales . . . . .	202
Referencias bibliográficas . . . . .	202
III.4. UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTROS . . . . .	204
Resumen . . . . .	204
Antecedentes . . . . .	204
Marco conceptual . . . . .	205
Objetivos y estrategia metodológica . . . . .	207
Resultados . . . . .	208
A modo de reflexión . . . . .	208
Referencias bibliográficas . . . . .	210
III.5. FORTALECER PARA CUIDAR: REFLEXIONES ENTRE EL DECIR Y EL HACER . . . . .	212
Resumen . . . . .	212
Delimitación de la temática . . . . .	212

Antecedentes . . . . .	212
Marco conceptual . . . . .	213
Propuesta de intervención . . . . .	216
Resultados . . . . .	218
Aprendizajes alcanzados . . . . .	219
Reflexiones finales . . . . .	219
Referencias bibliográficas . . . . .	220
<b>PÓSTERES COMO HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN . . . . .</b>	<b>223</b>
<b>IV.1. MUESTRA FOTOGRÁFICA: LOS NIÑOS Y NIÑAS, ACTORES SOCIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA: CONSTRUCTORES Y PRODUCTORES DE CULTURA . . . . .</b>	<b>224</b>
Introducción . . . . .	224
Fundamentación . . . . .	225
Referencias bibliográficas . . . . .	226
¿TE ACORDÁS CUANDO MI PAPÁ ME PINTÓ LA NARIZ? . . . . .	227
Referencias bibliográficas . . . . .	228
PARTICIPACIÓN ACTIVA EN ESPACIOS PROMOTORES DE PARENTALIDADES COMPROMETIDAS . . . . .	229
Resumen . . . . .	229
Objetivo general . . . . .	229
Objetivos específicos . . . . .	229
Estrategias de intervención . . . . .	230
Referencias bibliográficas . . . . .	230
ESPEJOS . . . . .	231
Resumen . . . . .	231

COMPARTIENDO LA CRIANZA. UN LUGAR PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS PARENTALES .....	232
Resumen .....	232
Referencias bibliográficas .....	233
LA COLONIA.....	234
Resumen .....	234
Referencias bibliográficas .....	234
EL DÍA DE LA FAMILIA: RECUPERAR LA CAPACIDAD LÚDICA .....	235
Resumen .....	235
Referencias bibliográficas .....	235
INTERCAMBIANDO SABERES. TALLERES PREPARACIÓN PARA EL PARTO, LACTANCIA Y DESARROLLO EN UNA COMUNIDAD RURAL .....	236
Resumen .....	236
Objetivo.....	236
Objetivos específicos .....	236
Metas .....	236
Indicadores .....	237
Conclusiones.....	237
Referencias bibliográficas .....	237
TODOS Y TODAS DE ROSADO Y CELESTE.....	238
Resumen .....	238
Referencias bibliográficas .....	238
VOLVER A JUGAR .....	239
Resumen .....	239
Referencias bibliográficas .....	239

MIRAR LO INVISIBLE. SENTIDOS SOBRE ADOLESCENTES MADRES Y PADRES .....	240
Resumen .....	240
PLATITO A PLATITO, APRENDEMOS DE A POQUITO .....	241
Resumen .....	241
Acciones (2011-2017).....	241
Referencias bibliográficas .....	242
HACIA LA PROMOCIÓN DE PARENTALIDADES COMPROMETIDAS EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA DE INAU.....	243
Resumen .....	243
Referencias bibliográficas .....	244
<b>PÓSTERES DE LA MUESTRA FOTOGRÁFICA: LOS NIÑOS Y NIÑAS, ACTORES SOCIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA .....</b>	<b>245</b>







# PRÓLOGO

Psic. Jorge Ferrando

Secretario Ejecutivo de Primera Infancia

## INAU

En los últimos años, el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) viene avanzando en el fortalecimiento del ejercicio parental como una de sus líneas estratégicas. El rol de rectoría asignado en el Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado en 2004, así como la cantidad de programas relacionados con las familias en los que se trabaja, llevó a la revisión de todo el sistema de atención del Instituto.

En el 2014, a los 10 años del Código y los 80 de la creación del Consejo del Niño, se llevó adelante el proyecto “Parentalidades y Cambios Familiares”, que tuvo como objetivo promover la reflexión y la sistematización del saber acumulado en el Sistema INAU acerca de las transformaciones que en los últimos años han vivido las familias y, en particular, el rol del padre; a la vez que fue una oportunidad para la generación de herramientas e insumos que contribuyen al diseño de prioridades de política pública en esta área para el presente quinquenio. La publicación *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos* (INAU, 2014) recoge diversos aportes en este sentido.

En el año 2016, en el marco de los impulsos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) al Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) y desde las acciones desarrolladas por la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia de INAU, se promueve el “Proyecto Parentalidades Comprometidas”, orientado a trabajar activamente con las familias que asisten a los diversos centros y/o programas focalizados en la atención de la Primera Infancia. Este Proyecto pretende capitalizar el acumulado existente sobre la temática, promoviendo la participación de los actores involucrados, a nivel intrainstitucional los programas Primera Infancia, Familias y Cuidados Parentales; mientras que a nivel interinstitucional el Área de Primera Infancia de la Secretaría de Cuidados, el Programa Uruguay Crece Contigo (UCC) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), de modo de alcanzar una efectiva complementación a nivel territorial.

En el marco de propiciar acciones formativas abiertas a actores de la comunidad, es que en 2017 se desarrolló el Seminario “Avances y desafíos en la promoción de Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia”, de modo de constituir una instancia de socialización de experiencias de intervención y/o investigación en torno al ejercicio de las parentalidades en dicha franja etaria.

Los aportes compartidos a lo largo de dos días de intercambio y reflexión con los equipos, mayoritariamente de la órbita del INAU, permitieron actualizar visiones acerca de las diversas configuraciones familiares, las masculinidades y el involucramiento de los varones en la crianza, así como la incidencia de las acciones desarrolladas por equipos en el marco de su acompañamiento del ejercicio de las parentalidades. Desde allí, tales aportes enriquecen la presente producción, así como ponen de manifiesto un especial reconocimiento a quienes asumieron el desafío de revisar las prácticas emprendidas.

Por tanto, se invita a los lectores a introducirse en estas páginas, de modo de aproximarse a una selección de trabajos que describen, analizan, interpelan la realidad, y proponen cambios sustanciales, con una multiplicidad de actores convocados. Sin duda, se conforma como un rico acumulado que contribuye a la promoción de parentalidades comprometidas, centrado en la corresponsabilidad entre mujeres y varones, comunidad, familias, organizaciones y Estado, donde pretendemos que tanto las micro como las macroacciones busquen prácticas cooperativas, solidarias, y comprometidas con la sociedad.

En consonancia, desde el diseño e implementación de políticas públicas, el foco se dirige al acceso de oportunidades sociales, el fortalecimiento de las personas como sujetos de derechos, y en la construcción de ciudadanía comprometidas y responsables, en aras del bienestar de nuestra Primera Infancia.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente publicación se constituye como un importante insumo de diagnóstico y proyección en torno a las parentalidades, que sistematiza la perspectiva político-institucional, los aportes académicos, y las experiencias impulsadas por los equipos de INAU en el marco de la atención de la Primera Infancia y sus familias, presentados durante el “Seminario Avances y desafíos en la promoción de Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia”, en noviembre de 2017.

Desde allí, su concreción supone la valoración de las acciones desarrolladas cotidianamente a nivel territorial, en lo que respecta a la transmisión de discursos, marcos conceptuales, así como la revisión de prácticas desde donde proponer alternativas y acciones que promuevan parentalidades comprometidas.

Por tanto, se aborda el constructo de parentalidades comprometidas a partir de los ejes temáticos del Seminario. A saber: prácticas de crianza, corresponsabilidad en los cuidados, comunidades promotoras del cuidado y las políticas públicas vinculadas al ejercicio parental y la tarea concreta de los equipos en el trabajo con las familias.

Los artículos compartidos brindan información, presentan conceptualizaciones y herramientas metodológicas, contribuyendo a la transmisión de conocimientos en el marco de una producción colaborativa y cooperativa, tendiente a reflexionar sobre las especificidades del ejercicio parental en el proceso de acompañamiento de la crianza en la Primera Infancia. Las diversas intervenciones desarrolladas por los autores, encuentran consonancia con la perspectiva multidimensional e integral que las parentalidades suponen en la construcción de ambientes favorecedores del desarrollo infantil.

Asimismo, en relación a la procedencia, se comparten los trabajos de diversos equipos de distintos puntos del país, conjugando miradas desde la singularidad de lo local y, colectivas al componer una visión nacional. Ahora bien, en lo que a la organización interna de la publicación refiere, se estructura en base a la delimitación de cuatro apartados.

En el primer apartado se presenta la perspectiva político-institucional de las parentalidades comprometidas como uno de los enclaves fundamentales que hacen a la política pública en Primera Infancia.

En el segundo apartado, se comparten artículos de los investigadores participantes en el Seminario, constituyendo un espacio de socialización de producciones de referencia nacional que, nucleados sobre un eje específico, aportan su visión a la construcción de las parentalidades.

En el tercer apartado, se agrupan ponencias sobre experiencias de intervención con familias de los niños y niñas vinculados a centros CAIF, CAPI y Centros de Protección de 24 horas, siendo una oportunidad para la sistematización, reflexión y difusión de sus prácticas, a la vez que contribuyen a canales de diálogo con otros colectivos, de modo de potenciar la promoción de entornos colaborativos de aprendizaje.

Por último, en el cuarto apartado, se comparten resúmenes e imágenes digitales de los pósteres construidos y expuestos por aquellos equipos que optaron por esa modalidad como forma de socialización de su tarea cotidiana, reportándose un conjunto de actividades/prácticas orientadas en el cuidado y la educación implicados en la crianza de niños y niñas.

Como resultado, se exponen las consideraciones finales, a modo de reflexiones y nuevas proyecciones tendientes a profundizar en el conocimiento de las parentalidades en el marco de las políticas públicas.

De este modo, se invita a los lectores, y a todos aquellos que trabajan con familias en su práctica cotidiana, a reflexionar sobre la experiencia propia, desde su observación y resignificación, a la luz de lo producido en el contexto de una perspectiva integral de las parentalidades, transversalizada por un fuerte componente de derechos y corresponsabilidad de género orientados a potenciar el desarrollo infantil.

# 1. PARENTALIDADES COMPROMETIDAS EN EL CONTEXTO ACTUAL<sup>1</sup>

El devenir de los cambios sociales ha demostrado que la familia no es una unidad fija, y que no puede seguir siendo representada por el tradicional modelo de familia nuclear. Su definición y estructura se han modificado, y los procesos de las políticas públicas buscan acompañar sus transformaciones, reconociendo que la crianza de los niños/as es responsabilidad de todos, orientando y ejecutando acciones que habiliten a las familias el acceso a servicios adecuados y de calidad, de manera que los fortalezcan en su ejercicio de las parentalidades.

En este sentido, el fortalecimiento de las parentalidades como propuesta, se corresponde con una fuerte priorización de la Primera Infancia en la actual agenda política y, por tanto, en las líneas programáticas de INAU como organismo rector. Desde allí, en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) se abre una oportunidad para avanzar en una visión conjunta con otras instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil, así como para potenciar la articulación de acciones tendientes a dotarlas de una mayor eficacia.

De este modo, INAU, conjuntamente con la Secretaría Nacional de Cuidados (SNC), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Uruguay Crece Contigo (UCC), se propone en 2016 el desarrollo del “Proyecto Parentalidades Comprometidas”, a los efectos de trabajar activamente con los referentes familiares que integran los centros de Primera Infancia y equipos comunitarios, capitalizando el acumulado existente sobre la temática, y promoviendo la participación de los diversos actores involucrados, tanto a nivel político-institucional y académico, como territorial y comunitario.

Si bien la coordinación general se encuentra bajo la órbita de la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia de INAU, la complementariedad de miradas se constituye a los efectos de un proyecto que busca resignificar la concepción parental, en un marco social de diversidad familiar, con el fuerte propósito de incidir en las prácticas de crianza a través de las perspectivas de derechos y de género, favoreciendo la corresponsabilidad.

Por tanto, se delimita las *parentalidades comprometidas* como el involucramiento activo de varones y mujeres con el desarrollo integral de niñas y niños, desde una perspectiva de derechos y de equidad de género. Este involucramiento se da en un proceso progresivo, por el cual se convierten en madres, padres y/o referentes de crianza, implicando una construcción subjetiva y social de la experiencia.

En este sentido, se entiende relevante acompañar, potenciar y promover prácticas parentales cuya centralidad estará en atender las necesidades de niños/as vinculadas al desarrollo integral, el fortalecimiento de los vínculos intrafamiliares, las maternidades y paternidades desplegadas en la crianza, en un marco de equidad entre varones y mujeres. Así, el enfoque de derechos y la perspectiva de género transversalizan todas las orientaciones y las actividades propuestas.

Se pretende, así, propiciar espacios promotores del reconocimiento de los recursos individuales y familiares adecuados puestos en juego en el ejercicio parental,

<sup>1</sup> Este apartado remite a contenidos de documentos institucionales internos.

contribuyendo a minimizar potenciales factores de riesgos a los que las familias pueden estar expuestas en ciertos momentos de la vida. Asimismo, se pretende contribuir a la transformación de estereotipos de género y relaciones inequitativas entre varones y mujeres, desnaturalizando que la crianza de los niños/as y el trabajo doméstico sean responsabilidad femenina.

Por ende, se visualizan las parentalidades en un marco de corresponsabilidad al interior de los arreglos familiares diversos y se promueve la responsabilidad compartida, tanto entre los géneros, así como entre las familias, las comunidades, el Estado y el mercado. Tal perspectiva integral de las parentalidades nutre los ejes que transversalizan los contenidos de la presente publicación, a saber: 1) *Prácticas de crianza promotoras del desarrollo infantil*; 2) *Corresponsabilidad de género en el cuidado y educación de la Primera Infancia*; 3) *Estrategias de intervención en el marco de comunidades promotoras del cuidado* y 4) *Políticas públicas en el fortalecimiento de las parentalidades*, en tanto constituyeron los móviles de la reflexión del Seminario.

En este sentido, en lo que refiere a las **prácticas de crianza** se buscó focalizar en la socialización de experiencias de trabajo con familias orientadas a la promoción de prácticas parentales favorecedoras del desarrollo de los niños/as, en las diversas dimensiones que lo integran (física, cognitiva, motora, lingüística y socioemocional).

En lo que refiere a la **corresponsabilidad de género** el intercambio se orientó hacia la transmisión de acciones concretas tendientes a la promoción de una crianza compartida y cooperativa entre mujeres y varones, dando lugar a la reflexión en torno a la construcción de las masculinidades en tiempos actuales. Desde allí, se busca dar visibilidad a aquellas experiencias centradas en el fortalecimiento del rol del varón en las rutinas cotidianas de cuidado y educación de niños/as.

En relación a las **estrategias de intervención en las comunidades**, se socializaron experiencias de articulación interinstitucional a nivel socioterritorial que se constituyen en oportunidades u obstáculos que operan en el trabajo orientado al acompañamiento de las familias. Así, la crianza es entendida como una tarea de todos, que requiere ser desarrollada, de forma colectiva y comprometida, por toda la sociedad.

Finalmente, en el eje de las **políticas orientadas al fortalecimiento de las parentalidades**, se pretendió aportar a la discusión desde los avances y limitaciones en el diseño de marcos institucionales e intersectoriales tendientes a promover condiciones favorables para el ejercicio de parentalidades comprometidas con la Primera Infancia.

## Referencias bibliográficas

Balzaretto, M. y Silva, P. (2016). "Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia. Diseño de Proyecto". INAU.

Balzaretto, M. *et al.* (2019). "Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia. Ciclos de Talleres con Familias. Evaluación de la experiencia Piloto 2018".

Silva, P. (2017) "Seminario: Avances y Desafíos para la Promoción de las Parentalidades. Reseña". INAU.

## 2. PARENTALIDADES COMPROMETIDAS COMO EJE CENTRAL PARA EL DESARROLLO Y BIENESTAR INFANTIL

La Primera Infancia constituye un período trascendental en la constitución del ser humano, en tanto se producen importantes procesos de maduración y aprendizajes que conforman los cimientos desde donde interactuar, integrarse y desarrollar al máximo las potencialidades de los sujetos. Acompañar su desarrollo “desde el inicio de la vida” implica desplegar estrategias de trabajo que integren fuertemente el elemento de promoción dentro de sus prácticas.

En el caso particular del desarrollo infantil, el acento ha de focalizarse en el reconocimiento de los recursos propios de las familias y la comunidad, de modo de propiciar que niños/as crezcan en ambientes adecuados, seguros, confiables y predecibles, que constituyan oportunidades de ir desarrollando al máximo sus potencialidades en el marco de sus experiencias cotidianas, enriqueciendo los procesos singulares y colectivos para los niños/as.

Desde allí, las familias, particularmente los cuidadores/as significativos se constituyen en fuente primordial de experiencias y afecto, en tanto promueven escenarios de crianza interesantes, cálidos y receptivos que brinden protección desde el despliegue de relaciones centradas en los buenos tratos, además de habilitar espacios para explorar el mundo, sus emociones, jugar y aprender.

En este sentido, la proximidad de referentes familiares habilitantes de experiencias centradas en la escucha y respeto de los intereses de niños/as, supone reconocer la crianza como una tarea compleja, dinámica y movilizante para todo adulto que asume la función parental, en la medida que establece lazos afectivos significativos presentes en la responsabilidad de cuidar y ofrecer prácticas estimulantes para el desarrollo de los niños/as (Balzaretto y Silva, 2016).

Ahora bien, en el marco de las parentalidades comprometidas, esta tarea implica el compromiso de todos y cada uno de los actores vinculados a garantizar las condiciones para el adecuado desarrollo y bienestar infantil, con diferencias en los niveles de su incidencia, dependiendo del grado de proximidad con el niño/a.

Desde allí que se entienda relevante trabajar en la construcción de comunidades promotoras de la crianza, propiciadoras de escenarios donde se habiliten tiempos y espacios de cocreación entre niños/as y referentes familiares que potencien de forma integral sus procesos de progresiva autonomía. Así, el contexto local adquiere trascendencia en tanto constituye ese mundo más allá de lo privado del hogar, donde el niño/a crece y desarrolla su cotidianidad, siendo otro de los escenarios fundamentales de su aprendizaje psicosocial.

Por tanto, el barrio, las instituciones socioeducativas, los centros de salud, entre otros, forman parte de ese entorno con el que niños/as y sus familias interrelacionan constantemente y donde progresivamente van aprendiendo nuevas formas de relacionarse y de interactuar en el mundo (Bronfenbrenner, 1979; Sroufe, 2000).

En consonancia, centrar las acciones de promoción del desarrollo infantil, desde una perspectiva contextualizada y situada en lo cotidiano de los niños/as, podrá

brindar respuestas más ajustadas a las necesidades locales, a la vez que se estará contribuyendo a mejorar indicadores de salud y bienestar de toda la población al posibilitar mayores niveles de desarrollo cognitivos, emocionales y sociales de las personas, lo que a futuro incide en las posibilidades de aprendizaje e inserción laboral, en la participación social y las posibilidades de desarrollo local.

Por otra parte, la promoción del desarrollo infantil en la gestión local es una oportunidad para contribuir al bienestar de la población en su conjunto, siendo una invitación a transitar el desafío de trabajar en/con/para la comunidad y la familia a través de su fortalecimiento y empoderamiento de la autonomía.

Por lo tanto, resulta prioritario afianzar las articulaciones intra e interinstitucionales centrales, de modo de potenciar las redes territoriales en una consecuente complementariedad de las acciones, tendientes a alcanzar una mayor efectividad de las políticas en un marco de cooperación, solidaridad y asertividad en la satisfacción de las necesidades de los niños/as y sus familias.

## **Referencias bibliográficas**

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.

Sroufe, A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.





# PERSPECTIVA POLÍTICO-INSTITUCIONAL

## BREVE CURRÍCULUM DE LIC. MARISA LINDER

Presidenta del Instituto del Niño/a y el Adolescente del Uruguay

Marisa Lindner es Licenciada en Trabajo Social por la Escuela Universitaria de Servicio Social (UdelaR); es Diplomada en Género, Desarrollo y Planificación por el Centro Interdisciplinario de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; y tiene un Diplomado Superior en Presupuestos públicos pro-equidad de género contra la pobreza en América Latina y el Caribe (FLACSO México).

Desde fines de abril de 2015 es Presidenta del Directorio del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Se desempeñó como Directora de la División de Políticas de Género del Ministerio del Interior entre abril 2009 a marzo de 2015 y lideró el diseño y ejecución programas dirigidos a incorporar esta perspectiva en las políticas de seguridad. Desde este ámbito promovió la creación de normativas, procedimientos y mecanismos que permiten un mejor abordaje policial en materia de violencia doméstica y de género. El énfasis de su gestión fueron los procesos de mejora de gestión y la integración de estos temas en los procesos de capacitación policial en todos los niveles de formación.

Anteriormente ocupó los cargos de Asesora de Dirección en el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) del Ministerio de Desarrollo Social, coordinó el Equipo Técnico que participó en la elaboración del Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIODNA), y dirigió el Programa de Transversalidad de Género en las Políticas Públicas entre julio 2007 a marzo 2009.

Trabajó como Asistente Social en la División Promoción y Prevención Comunitaria del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay entre los años 2002 y 2005, y como Asistente Social del Programa Materno Infantil del mismo instituto desde el 1999 al 2002.

A partir del Convenio entre la Intendencia de Montevideo y la Cooperativa Mujer Ahora fue Coordinadora del Programa Comuna Mujer del Centro Comunal Zonal N° 9, y del equipo técnico del Servicio de Atención a mujeres víctimas de violencia doméstica de la Comuna Mujer de la Zona N° 14. Asimismo, fue asesora de la COMUNA MUJER de la Zona 17 para la elaboración del Plan de Igualdad de Derechos y Oportunidades a nivel Local. Fue integrante del equipo responsable del Programa de formación de Agentes Comunitarios en Prevención, Orientación y Derivación de Violencia Doméstica (Convenio Mujer Ahora - Programa de Seguridad Ciudadana - Ministerio del Interior-BID), y coordinadora operativa de cursos de capacitación en Violencia Doméstica y Primera Atención en Crisis dirigidos a funcionarios públicos, en convenio con el Programa de Seguridad Ciudadana (Ministerio del Interior - BID).

# PARENTALIDADES Y FAMILIAS COMO CAMPO DE ACCIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOCIAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA<sup>1</sup>

Lic. Marisa Lindner

Presidenta del Instituto del Niño/a y el Adolescente del Uruguay

Es muy bienvenido y necesario el intercambio, análisis y la reflexión que se plantea este seminario sobre parentalidades y familias. Un modelo de desarrollo sostenible que asegure la progresiva erradicación de las desigualdades, la promoción y protección de los derechos humanos y el desarrollo de las capacidades y oportunidades para las personas requiere poner en el centro de sus prioridades las políticas de infancia y adolescencia.

Las profundas transformaciones que se han producido en las últimas décadas en las estructuras y procesos económicos, así como en los ámbitos sociales y culturales, han generado también acelerados cambios en las familias. Las tendencias demográficas, la incorporación progresiva y sostenida de las mujeres en el mundo del trabajo, los cambios en la distribución de responsabilidades y oportunidades entre hombres y mujeres, requieren, entre otros factores, una permanente actualización y revisión de las políticas sociales y sus ámbitos de incidencia.

La aprobación de la **Convención sobre los Derechos del Niño** (1989) por los Estados parte de las Naciones Unidas representa un hito trascendente en la historia de la humanidad porque al reconocer a los niños, niñas y adolescentes como titulares de derechos altera sustantivamente las relaciones entre el mundo adulto y las nuevas generaciones y da paso a cambios esenciales en los marcos normativos, programáticos, metodológicos y de las prácticas en materia de infancia y adolescencia.

En nuestro país en el año 2008, a partir de un amplio debate en el que participaron diversos actores institucionales, sociales y académicos, se define la **Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA)** que establece el apoyo a las familias, como uno de los campos privilegiados para la acción, colocándolo en primer lugar entre sus Lineamientos Estratégicos y Propuestas de Acción. Sea cual sea la integración del hogar y tomando como base el respeto y reconocimiento de los diversos arreglos familiares, se plantea que las políticas públicas operen brindando respuestas a los adultos que asumen tareas de crianza. Esto implica, entre otras cosas, generar condiciones y oportunidades para que las personas puedan definir el momento de maternar o paternar sin consecuencias para sus trayectorias educativas o laborales, pero, sobre todo, para tener disposición material, emocional y simbólica para atender los procesos de crianza y poder disfrutarlos.

Al respecto, los registros de la encuesta realizada a niños, niñas y adolescentes en el proceso de diseño de la ENIA muestran la importancia que ellos le dan al espacio familiar, y los vínculos afectivos dentro de este, relacionando todo ello, a su vez, con

<sup>1</sup> Extracto de la presentación de la Lic. Marisa Lindner en la apertura del Seminario.

las condiciones de vida. Algunos ejemplos: “no me gusta que en mi familia haya discusiones, mentiras, penas, tristeza, aburrimiento, pocos integrantes, odios”, “que no me presten atención”, “que salgan y me dejen solo”, “que una familia se quede sin casa”, “que los padres se queden sin trabajo”, “a mí me gustaría que no hubiera pelea en la familia, que nuestra familia jugara con nosotros”, “que no se olviden de que existimos y que no quieran todo para ellos”, “que me extrañen”.

Vaya que, al respecto, se nos plantean desafíos.

Unos años más tarde, en 2011, dando continuidad a esta línea el INAU, junto al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Ministerio de Salud Pública (MSP), la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CODICEN), el Banco de Previsión Social (BPS) y la Agencia Nacional de Vivienda (ANV) comienzan a implementar la **Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares: Cercanías**.

Esta Estrategia da lugar a la creación de un nivel especializado de trabajo de proximidad con las familias que presentan mayores índices de carencias críticas y de vulnerabilidad sociofamiliar. El trabajo de los **Equipos Territoriales de Atención Familiar (ETAF)**, actualmente 55 en todo el país, da cuenta de un Estado que hace visible a las familias en sus diversas configuraciones y genera políticas públicas en procura de la igualdad de medios, oportunidades y capacidades para las niñas, niños y sus familias. Se reconoce en las familias un saber propio que cumple un rol relevante en los procesos vinculados a la generación del bienestar de sus integrantes, especialmente en lo que refiere a cuidados, relaciones de afecto y contención, que difícilmente pueden ser sustituidos con prácticas institucionales. Así, la propuesta de Cercanías, requirió y requiere revisar una matriz de protección tradicional e históricamente dirigida a los individuos, pasando a considerarlos en su carácter singular, pero dentro de un entorno próximo del cual es parte constituyente.

Otro aporte en este camino fue el Seminario “Parentalidades y Cambios Familiares”, realizado en el año 2014, en el que se debatieron enfoques teóricos y prácticas institucionales a partir de exposiciones de expertos y de presentaciones de equipos de diversas áreas del INAU. Este trabajo permitió hacer visibles líneas de reflexión y miradas existentes respecto a los roles parentales en los procesos de crianza y educación. De estas jornadas surge la publicación *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos* (INAU, 2014), que continúa siendo fuente de consulta recurrente para los operadores del sistema infancia y para el diseño de las políticas institucionales.

Los aportes del movimiento de mujeres, los hallazgos académicos a través de las encuestas del uso del tiempo y del estudio del trabajo no remunerado, junto a la voluntad política de avanzar en los procesos de corresponsabilidad social del cuidado, hacen posible la aprobación de la Ley 19.353 (2015) que crea el **Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)**. Esta ley reconoce el cuidado como un derecho y la necesidad de llevar a cabo un “conjunto de acciones y medidas orientadas al diseño e implementación de políticas públicas que constituyan un modelo solidario y corresponsable entre familias, Estado, comunidad y mercado”.

De manera progresiva, las políticas de infancia y adolescencia comienzan a incorporar el enfoque de derechos, género y no discriminación y a brindar

respuestas a las familias en su diversidad. Pero todos estos cambios no solo impactan sobre las familias y sus integrantes, sino que interpelan a las instituciones y a la implementación de sus políticas. Revisar y actualizar las políticas públicas en infancia y adolescencias y adecuarlas a las necesidades de las familias requieren profundos cambios en la estructura organizacional y en la cultura institucional. Es atendiendo a estas necesidades que el INAU viene llevando a cabo un proceso de readecuación institucional que le permita pasar de la lógica de los proyectos pensados por problemas al diseño e implementación de políticas que contemplen las trayectorias vitales de las niñas, niños y adolescentes. Es en este contexto que se crean cinco programas que deben avanzar en desarrollos programáticos que establezcan y prioricen sus objetivos y sus metas de manera unificada, ya sea que se implementen por gestión directa o a través de convenios. Tres programas se organizan a partir de las etapas del ciclo vital: i) Primera Infancia, ii) Infancia y iii) Adolescencia; mientras que los dos restantes: iv) Programa Familias y Cuidados Parentales y v) Programa Intervenciones especializadas (discapacidad, salud mental y consumo problemático de drogas, situación de calle, explotación sexual y maltrato), se organizan por situaciones de extrema vulnerabilidad y su campo de intervención es para todo el ciclo vital de la infancia y adolescencia.

El Programa Familias y Cuidados Parentales tiene entre sus objetivos, generar condiciones institucionales para producir cambios en el modelo de trabajo ligado a la protección integral especial y el derecho a vivir en familia. A través del diseño de desarrollos programáticos y actividades de supervisión, este Programa desafía a toda la institución a incorporar acciones y líneas de trabajo que posibiliten a las familias obtener las condiciones y acceder a las oportunidades que les permitan fortalecer sus capacidades de cuidado. Los procesos de institucionalización solo deben establecerse como último recurso, agotadas todas las posibilidades que permitan garantizar los derechos y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, y deberán realizarse de manera transitoria y por el menor tiempo posible.

Por su parte, la prioridad dada a las políticas de Primera Infancia en el marco del SNIC representa para el INAU asumir el enorme desafío de ampliar cobertura, mejorar calidad y generar procesos de innovación en las prestaciones de cuidados y educación. La experiencia acumulada en la gestión del Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), en los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) así como en la implementación de líneas de trabajo dirigidas a las familias que tienen a cargo niños/as pequeños/as, representan cimientos importantes para avanzar hacia una política integral y de porte universal. Garantizar la igualdad de oportunidades y de acceso a los centros de cuidado y educación en los primeros años de vida es sustantivo para el pleno desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices, emocionales y de socialización, y contribuye con las familias para que puedan desarrollar con toda su plenitud sus capacidades parentales.

Representa, además, la posibilidad de liderar procesos que impulsen cambios culturales, sociales y simbólicos que permitan avanzar en la distribución social del cuidado entre los hombres y las mujeres y entre el Estado, el mercado y la comunidad. Para lograrlo, la direccionalidad de los esfuerzos político-institucionales y técnicos deben reorientarse y aportar a esta matriz de bienestar social.

En este contexto los equipos que trabajan en Primera Infancia cobran particular dimensión en la medida que se constituyen en referentes afectivos cercanos y comprometidos, cuyo trabajo cotidiano configura experiencias de encuentro intransferibles y capaces de generar distintas y mejores oportunidades para el

desarrollo saludable en los primeros años de vida y para trabajar junto a las familias en el desarrollo de parentalidades comprometidas.

La formación, capacitación y sensibilización de los y las operadores/as en Primera Infancia, tanto en los marcos referenciales y conceptuales como en la adquisición de metodologías y herramientas que hagan posible llevar a cabo su tarea de cuidado y educación, incorporando los principios de la protección integral y la no discriminación desde la perspectiva de derechos, es central para alcanzar logros de estas líneas de políticas hacia la Primera Infancia.

Avanzar en este camino necesariamente interpela las políticas públicas en cuanto a sus metodologías de intervención, pero también en sus marcos referenciales, en los que es necesario integrar transversalmente las perspectivas de género y étnico-raciales, así como la inclusión de niñas y niños con discapacidad y los migrantes, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar que el INAU es un pilar constitutivo del SNIC y tiene grandes desafíos de gestión en esta etapa fundacional, pero también la oportunidad de aportar al diseño, monitoreo y evaluación de políticas en Primera Infancia. Los ejes priorizados para el quinquenio son los siguientes:

- *Expansión de cobertura:* se prevé para el período un incremento estimado de 12.000 niños y niñas de 0 a 2 años; con una expansión sostenida de los CAIF que, junto a las demás prestaciones que brinda el Instituto, da cobertura en la actualidad<sup>2</sup> al 40% de toda la población en este tramo etario y se propone avanzar hacia la universalización.
- *Mejora de los estándares de calidad de las ofertas educativas y de cuidados.* Se llevan a cabo procesos de mejoras en la formación de todos los operadores/as de los centros, en la infraestructura, en la supervisión unificada, en los sistemas de información, entre otros.
- *Innovación y diversificación de las modalidades de atención.* Acercar los servicios a las necesidades de las familias requiere la ampliación horaria de las prestaciones de los centros. Los CAIF inaugurados cuentan con mayor atención diaria y salas de ocho horas, las casas comunitarias de cuidados posibilitan llegar a aquellas localidades o comunidades con menor población, los centros de educación y cuidados para hijos e hijas de estudiantes contribuyen con las trayectorias educativas de las madres y padres, las becas socioeducativas que permiten cupos en centros privados en caso de no tener servicios públicos accesibles y los centros de empresas y sindicatos (Centros SIEMPRE) comprometen a empresarios/as y trabajadores/as en la apertura de centros que brinden respuestas de calidad acordes a las jornadas de trabajo de cada rama de actividad.
- *Promoción de las Parentalidades Comprometidas en la crianza de niños y niñas.* Este proyecto que cuenta con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se propone capacitar y aportar herramientas a los equipos de trabajo de los centros y a los referentes adultos de la crianza de los niños y las niñas. También tiene previsto el desarrollo de campañas de comunicación que impulsen cambios culturales que promuevan la distribución del cuidado.

<sup>2</sup> Fuente SIPI (Sistema de Información Para la Infancia). La población de 0-3 años atendida al 1 de diciembre de 2018 es de 59.262 niñas y niños en 496 Centros de Cuidados y Educación.

- *Fortalecimiento de la sociedad civil organizada.* Es un componente sustantivo para el avance y sostenibilidad de todos los demás componentes, dado que nuestro país desde la creación del Plan CAIF tiene una alianza estratégica con la sociedad civil que ha permitido generar sinergias importantes para la implementación de las políticas en primera infancia, y su fortalecimiento es central para la sostenibilidad y desarrollo de estas políticas.

Destinar esfuerzos y recursos para la Primera Infancia es la mejor inversión que puede hacer una sociedad. Existen cada vez más fundamentos y consensos para considerar a la Primera Infancia como un factor clave en los procesos de desarrollo sostenible porque contribuyen en la búsqueda de la igualdad de medios, oportunidades, capacidades y reconocimiento para las niñas, niños y sus familias.







# PERSPECTIVA ACADÉMICA

El cuidado y educación de la Primera Infancia en el marco de la promoción de parentalidades comprometidas supone la interrelación y dinamismo de una multiplicidad de condiciones que la transversalizan, dando cuenta de diversos niveles de incidencia, socializando algunos de ellos en el presente apartado.

Desde el abordaje parental, la perspectiva de género busca problematizar los estereotipos que sitúan a las mujeres como las principales responsables de cuidado, en el marco de la inequidad de género en la distribución del trabajo doméstico al interior de los hogares.

Por ello, el involucramiento de los padres en la crianza de los niños/as adquiere vital importancia en lo que refiere al desarrollo integral de la primera infancia, y en la concreción de la igualdad de derecho entre varones y mujeres como objetivo primario.

Asimismo, la corresponsabilidad en los cuidados, no se limita únicamente al ámbito familiar, sino que se extiende y se complementa en el ámbito comunitario, y desde el Estado y el mercado. Por lo que, una oferta de atención de la Primera Infancia de calidad fortalece el ejercicio de las parentalidades, retroalimentado desde una responsabilidad compartida.

A continuación, Soledad Salvador enriquece esta mirada y nos plantea la “Corresponsabilidad social y de Género en los Cuidados”. Donde, desde el posicionamiento de la Economía Feminista, se trasciende la reproducción del capital, para centrarse en la reproducción de vida como concepción más amplia. Esa reproducción que ocurre desde los hogares, bajo la invisibilización del trabajo de las mujeres en el cuidado de los hijos/as y que, a su vez, socava sus posibilidades laborales en el mercado de trabajo.

Por lo tanto, la preocupación no consiste en la perfecta asignación de recursos y servicios, sino en su mejor provisión para sostener y reproducir la vida. Si bien los cuidados son el sostén para el funcionamiento del sistema económico, ello no es aún reconocido como tal.

Porque los mercados no se centran en este orden de cosas mientras continúen considerando como productivos únicamente el trabajo remunerado y las transacciones efectuadas en el mercado. Lo que se necesita entonces, desde esta perspectiva, es invertir en la economía del cuidado mediante una buena dotación de servicios públicos y una normativa laboral que contemple sus necesidades.

Por otra parte, y desde una perspectiva psicoanalítica, Marina Altmann nos plantea “Co-construyendo las funciones parentales”, enfatizando en la promoción de vínculos saludables y seguros como factor protector de la salud emocional y mental, contruidos intersubjetivamente entre padres e hijos/as durante la etapa temprana del desarrollo.

En efecto, el ejercicio parental se muestra como una construcción socioemocional producto de su propio proceso práctico, cuya experiencia

transforma a los padres, a nivel neurobiológico y psicológico, desde el momento mismo de la concepción, durante el embarazo, evolucionando progresivamente conforme permanecen disponibles a los requerimientos del niño/a.

Estos cambios corresponden a un estado mental de preocupación primaria en torno a la reorganización de la identidad, en cuanto a cambios en el foco de atención, en la sensibilidad, en la percepción del estrés y la recompensa, entre otras.

De este modo, se debe fomentar la sensibilidad parental y el enriquecimiento de su rol en base a los intercambios cocreados con el hijo/a. A su vez, es superlativa la conformación de instituciones confiables, con cuidadores/as sensibles, seguros y confiables, en función del interés superior de niños/as.

Por su parte, Rosa Violante desde una perspectiva pedagógica, nos propone “¿Cómo enseñar a las niñas y niños pequeños? Una tarea compartida con las familias”, donde tematiza el lugar del Estado, el tipo de instituciones que ofrece, la calidad de la propuesta educativa y la dedicación de los adultos referentes de los niños/as.

Las respuestas arriban a una enseñanza con “andamiajes” centrados en: la disponibilidad corporal contenedora, apuntando a una observación de atención e interés; en el manejo del lenguaje, preguntando y nombrando lo que se hace; en las expresiones mutuas de afecto y la realización conjunta y compartida de las propuestas y juegos; en escenarios diversos, armados con intencionalidad didáctica. En efecto, enseñar supone cuidar afectuosamente ofreciendo una “cuna psíquica”.

En este marco, las familias, como contexto de socialización primaria y, las instituciones, que hacen al contexto de socialización secundaria, deben de funcionan en forma alternativa y complementaria, de manera de hacer posible la educación integral del proyecto.

Ofrecer una educación de calidad es un derecho inherente de todos los niños/as, respetando y atendiendo sus necesidades y demandas y las de sus familias; bajo equipos de trabajo formados y motivados con la tarea de enseñar, en escenarios que recrean la vida cotidiana del hogar.

Por último, finalizando este apartado, Balzaretto, Silva y Cambón, desde una perspectiva investigativa, presentan el estudio exploratorio en centros de INAU que consiste en la *Incidencia de los Centros de atención a la Primera Infancia en el ejercicio de las Parentalidades*, llevado a cabo en 2015.

El estudio describe y analiza las representaciones de los equipos y las familias en relación al a los componentes principales que hacen a la propuesta de los centros. A saber: *i) desarrollo del niño/a; ii) salud; iii) ambiente familiar y, iv) construcción de ciudadanía*. Busca, a su vez, identificar factores que den cuenta de la incidencia en el ejercicio parental en lo que respecta a los niveles de *conocimiento, sensibilización y práctica*.

Sus principales resultados confirman el importante alcance de la política de Primera Infancia de INAU a nivel territorial. La oferta integral de los centros actúa como una referencia de contención para el desarrollo parental, alcanzando la sensibilización en la totalidad de los componentes trabajados. En menor grado, pero de forma

mayoritaria, se alcanza la incidencia a nivel práctico en relación a dichos componentes por parte de los referentes familiares.

La incidencia más significativa remite a la transmisión de hábitos de alimentación, higiene y relacionamiento intersubjetivo aprendidos en el Centro por parte de los niños/as, que son llevados al contexto del hogar, ya que estos hábitos son adquiridos en el marco de un modelo de atención altamente valorado por las familias, cuya incidencia es más fuerte en los contextos socioeconómicos más vulnerables.

Los núcleos más duros, donde se dificulta alcanzar el ejercicio parental buscado, presentan las condiciones estructurales con pautas culturales de hábitos y costumbres fuertemente arraigadas, y que se vinculan mayormente con conflictos intrafamiliares.

En relación al ambiente socioterritorial donde crecen los niños/as y donde el Centro encuentra su arraigo local, se perciben como fenómenos recientes los rápidos cambios que se vienen dando, impregnados por la falta de seguridad y el conflicto social en un contexto de precariedad socio-habitacional, que afecta a la convivencia comunitaria, al núcleo familiar y a sus propias prácticas. Muchas veces, los equipos no tienen respuestas para una realidad que les dificulta interpretar y abordar, dado lo mayúsculo de los cambios.

Por lo anterior, se hace necesario seguir profundizando en la problematización de la dimensión familiar para mitigar prejuicios en los equipos que den lugar a acciones asistencialistas o poco participativas. Así como promover más y mejores articulaciones intersectoriales en territorio, desde acuerdos que formalicen las interacciones entre referentes u operadores de los distintos servicios.

## **Ec. SOLEDAD SALVADOR**

Uruguay

Economista e investigadora del Área Desarrollo y Género del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (CIEDUR), profundizando en temas de desigualdades de género en el mercado laboral.

Coordinadora del Proyecto “Promoviendo el empoderamiento económico de las mujeres a través de mejores políticas”, a la vez que se desempeña como consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Desde allí, en el marco de su Consultoría de la División de Asuntos de Género, apoyó al gobierno de El Salvador a fomentar el desarrollo de la Política Pública de Cuidados.

# **1.1. LA CORRESPONSABILIDAD SOCIAL Y DE GÉNERO EN LOS CUIDADOS**

## **Ec. Soledad Salvador**

Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo (CIEDUR)

Uruguay

La Economía Feminista pone en el centro del análisis la sostenibilidad de la vida,<sup>4</sup> descentrando los mercados. En consecuencia, el objetivo del funcionamiento económico desde esta mirada no es la reproducción del capital, sino la reproducción de la vida. La preocupación no está en la perfecta asignación, sino en la mejor provisión para sostener y reproducir la vida (Rodríguez, 2015).

Los cuidados son el sostén para el funcionamiento del sistema económico. Pero, el sistema actual solo considera productivos el trabajo remunerado y las transacciones efectuadas en el mercado. Los trabajos de cuidado, llevados a cabo principalmente por mujeres y niñas en el ámbito del hogar y en sus comunidades, se encuentran fuera del mercado; lo mismo ocurre con la naturaleza, que queda excluida. Sin embargo, tanto la tarea reproductiva como los recursos naturales son esenciales para que las economías de mercado funcionen de manera adecuada; son elementos inherentes a la operación del sistema, pero no son reconocidos como tales. Por lo tanto, los mercados no se preocupan por conservar y regenerar esos recursos vitales (Schildberg, 2015).

<sup>4</sup> Los primeros trabajos de Cristina Carrasco y otras economistas feministas ponían el foco en la sostenibilidad de la vida humana. Pero en los trabajos más recientes, junto con el avance en el vínculo entre economistas feministas y ambientalistas, se ha ampliado la mirada considerando la sostenibilidad de la vida en su conjunto (que incluye la vida humana y la naturaleza).

## **¿Qué es la corresponsabilidad social y de género en los cuidados?**

La corresponsabilidad social apunta a que los cuidados sean redistribuidos entre el Estado, la familia, el mercado y la comunidad. Actualmente, las principales responsables de los cuidados son las familias.

La corresponsabilidad de género apunta a redistribuir esos cuidados entre varones y mujeres, ya que las responsables actuales son las mujeres.

## **¿Por qué es necesaria la corresponsabilidad social y de género en los cuidados?**

La falta de corresponsabilidad en los cuidados es la base sobre la cual se sustentan las desigualdades de género, y se reproducen las desigualdades económicas y sociales.

La inserción laboral de los individuos está condicionada por desigualdades previas a la entrada al mercado de trabajo, debidas en parte a las formas prevalecientes de organización de la reproducción social. La distribución sectorial de la fuerza de trabajo, si bien obedece a determinantes de demanda, también depende de las condiciones de oferta, de su interrelación con las desigualdades de género amparadas en normas, costumbres y factores de discriminación (percepciones sobre lo femenino, regulaciones en diversos ámbitos y, en particular, las diferencias de poder en diversos terrenos), pero también en esas formas de organización (Espino, 2011).

No solo importa a qué tipo de empleo acceden las personas y con qué nivel educativo, sino también cómo se organizan los cuidados en la familia y qué estímulos tienen, qué es lo que ven de sus padres, abuelos, en su entorno, y las posibilidades que le ofrece el mercado laboral.

Los mercados laborales de América Latina están altamente segmentados, ello significa que hay una parte de la población que accede a un tipo de empleo (del segmento laboral informal) y no tiene casi chance de acceder a otro tipo de empleo (en el segmento formal y de mayor calificación). Dentro del segmento informal, las mujeres están altamente representadas.

Por eso, el énfasis desde la economía feminista es entender cómo participan el Estado y el mercado laboral en la corresponsabilidad social de los cuidados. La participación del Estado condiciona cuánto queda librado al mercado, y ello es un factor reproductor de la desigualdad. La corresponsabilidad en los cuidados desde las empresas se da a través de la provisión de licencias, servicios u otro tipo de prestación que permiten resolver las responsabilidades de cuidados a quienes están empleados. No se trata de las empresas que proveen cuidados porque en ese caso quien contrata es la familia, o sea, quien participa asumiendo el costo de los cuidados es la familia.

## La reproducción de las desigualdades sociales y de género

La falta de corresponsabilidad contribuye a reproducir las desigualdades porque quienes tienen menor acceso a servicios o prestaciones de cuidados, tienen peores oportunidades para formarse e insertarse laboralmente.

Cuando se analizaba el aumento de la desigualdad económica durante los noventa, no solo influía la mayor segmentación del mercado laboral y el aumento en la desigualdad de calificaciones (entre los más y los menos calificados), sino que también el hecho que las parejas con mayores oportunidades laborales resuelven mejor los cuidados (contratando servicios en el mercado), mientras que las otras mantienen subordinada a la mujer en las tareas de cuidados que no cuentan con un reconocimiento ni valoración económica ni social. Por el contrario, cuando acceden a algún empleo lo hacen en el servicio doméstico para poder conciliar su jornada laboral con los cuidados o en empleos de baja productividad y, por ende, bajos salarios.

Según el trabajo realizado para el Instituto Nacional de las Mujeres (Salvador, 2009), sobre la configuración social de los cuidados en hogares con población infantil (0 a 12 años de edad) se concluía que:

- En los hogares de bajos ingresos, que dependen de servicios y prestaciones del sector público, la división sexual del trabajo es más marcada, predominan los hogares donde los hombres están ocupados y las mujeres no, o tienen un empleo a tiempo parcial. A su vez, la jornada laboral de los hombres es muy extensa dificultando la conciliación y la redistribución de tareas en el hogar.
- En los hogares de ingresos medios-altos y altos, donde acceden a una gama de servicios de mercado (incluido el servicio doméstico), la inserción laboral de ambos miembros de la pareja es más igualitaria, pero las mujeres realizan la mayor carga de trabajo no remunerado (TNR).
- En los hogares con ingresos medios, y más aún cuando no disponen de servicio doméstico, la distribución del TNR entre los miembros de la pareja es mayor, siendo la inserción laboral de las mujeres similar o inferior a la del hombre.

Por lo tanto, el acceso a servicios de cuidado del mercado facilita la inserción laboral de las mujeres y reduce la carga de trabajo no remunerado en el hogar, pero no contribuye necesariamente con la corresponsabilidad de género. Para ello habría que desarrollar medidas relativas al cambio cultural y a la desmitificación del modelo de trabajador ideal del mercado laboral. Pero, a su vez, el Estado debe intervenir tanto en la provisión de servicios y prestaciones en forma universal, como regulando los que provee el mercado, para contribuir a la reducción de las desigualdades económicas y sociales.

## Impacto en el desarrollo económico y social

El hecho de que las mujeres sigan siendo las responsables casi únicas de los cuidados las lleva a permanecer fuera del mercado laboral, postergar su carrera laboral o ser discriminadas porque no cumplen con la norma del trabajador ideal (“aquel sin responsabilidades familiares”).

Por lo tanto, aun cuando tienen mayor nivel educativo terminan pagando con su mayor educación el costo de la discriminación. En un estudio reciente para la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) mostramos que las mujeres, aun teniendo mayor nivel de formación que los hombres, no están insertas en los complejos productivos más dinámicos. Ello claramente impacta en el desarrollo productivo porque la discriminación genera costos para el sistema económico y social.

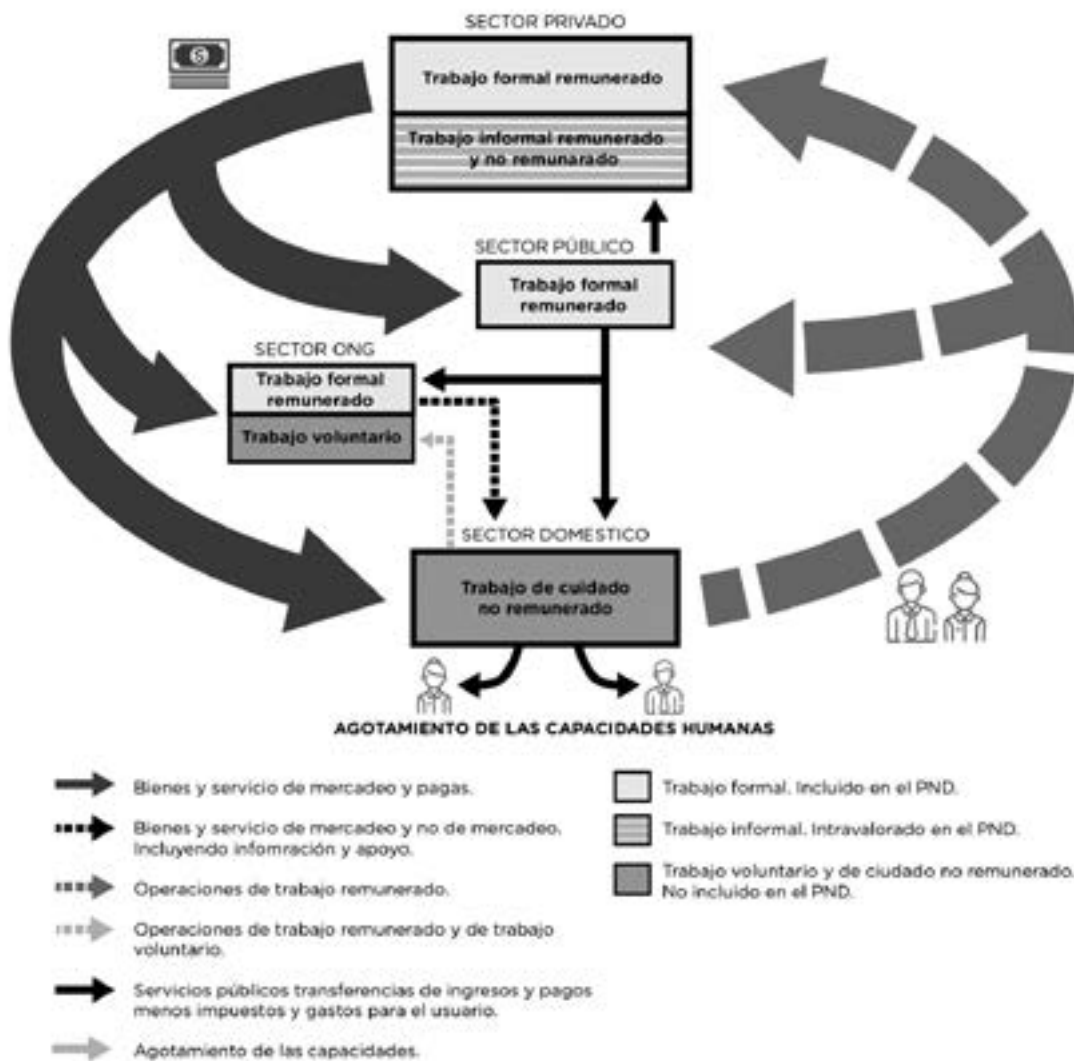
En la siguiente figura se incorpora el sector de los hogares en el funcionamiento del sistema económico. Se presentan los flujos entre los hogares y el mercado, en que los hogares ofrecen fuerza de trabajo y consumen los bienes y servicios que producen las empresas con dicho trabajo.

El sector público es empleador también de fuerza de trabajo que ofrecen los hogares y provee servicios y pagos de la seguridad social. A su vez, existe un sector de las organizaciones no gubernamentales (ONG) que también se nutre de la oferta de mano de obra que brindan los hogares. Los hombres y las mujeres se insertan en todos los sectores, pero la rígida división sexual del trabajo mantiene a las mujeres subsumidas al trabajo de cuidado no remunerado, y ello condiciona su inserción en el mercado laboral, quedando sobrerrepresentadas en el trabajo informal y el trabajo voluntario. Mientras que los hombres tienen una mayor participación en el trabajo remunerado formal, tanto en el sector público como en el privado y en las ONG.

Esto fue muy discutido a fines de los años noventa por los procesos de liberalización económica y buscaba mostrar que, en la medida que no se tiene en cuenta quién realiza los cuidados, cómo los hace, con qué recursos cuenta, qué disponibilidad tiene sino que simplemente se le exige más al componente de los hogares, que es el que genera los “recursos humanos” para el mercado laboral, puede suceder que el exceso de estrés rompa el circuito. Un exceso de presión sobre el sector doméstico para brindar trabajo de cuidado no remunerado que compense las deficiencias de otros sectores puede llevar al “agotamiento de las capacidades humanas” (UNIFEM, 2000).



## Funcionamiento económico desde una mirada de género



Fuente: UNIFEM (2000: 27).

Como plantea Carrasco (2011), en el marco del sistema capitalista se verifica una serie de tensiones. Una refiere a la tensión entre el trabajo remunerado y el no remunerado, que tiene que ver con los tiempos y la forma de organización de ambos. También la tensión entre salarios y beneficios que se esconde detrás la relación entre ingresos de los hogares y disponibilidad de recursos para reducir el trabajo no remunerado. Todas ellas se entrelazan en lo que sería la tensión social fundamental entre la *lógica del capital* y la *lógica de la vida*.

Para mantener y mejorar las capacidades humanas, el sector doméstico necesita contribuciones de los demás sectores. No puede ser tratado como “un manantial inagotable”<sup>5</sup> que puede proveer todo el cuidado que sea necesario, independientemente de los recursos que reciba de los demás sectores. El déficit en

5 Refiere a considerar a los cuidados como algo dado, exógeno al sistema.

la provisión de cuidados conlleva problemas de desacumulación de capacidades, valores y afectos, lo que influye en el funcionamiento del sistema económico y tiene consecuencias en el aprovechamiento de las oportunidades de crecimiento y desarrollo (Espino y Salvador, 2013). Por lo tanto, es necesario invertir en la economía del cuidado para incrementar las capacidades humanas, y esa inversión se realiza mediante la provisión de servicios públicos y empleos decentes (Elson, 1999).

El Estado y el mercado han dado por supuesto que esa tarea alguien la realiza, que cuenta con los recursos monetarios y de tiempo suficiente y la realiza bien (sabe cómo hacerlo). Las políticas neoliberales promueven políticas de mayor eficiencia económica sin considerar los impactos en el trabajo no remunerado de las mujeres. Por ejemplo, en el sistema de salud se promueve la reducción de los tiempos de estadía en el hospital o la internación domiciliaria, pero ello conlleva un mayor tiempo de trabajo no remunerado en el hogar que no está contemplado. La flexibilización horaria o los traslados a otras localidades, solo en función de las necesidades de la empresa, también pueden entorpecer la resolución de los cuidados. Pero, muchas veces no se visualiza y no es considerado por quienes toman decisiones de política pública.

## **Entonces, ¿cuál es el fin último de la corresponsabilidad social y de género?**

El fin último es alcanzar la justicia social. Si la oferta de servicios no lleva a un aumento automático de la tasa de participación laboral de las mujeres, no necesariamente es un problema, puede estar indicando que hay que desarrollar otras acciones para que así ocurra. Pero, el objetivo de la política es reconocer que las mujeres han realizado estos cuidados desde siempre, sin reconocimiento ni valoración de la tarea, lo que las coloca en una situación de desventaja y subordinación.

## **¿Qué acciones desarrollar para promover la corresponsabilidad social y de género en los cuidados?**

Para promover la **corresponsabilidad social** el Estado ha implementado las licencias para el cuidado de los recién nacidos. Tanto la licencia por paternidad que aprobó en 2008 (tres días a cargo del empleador) y su ampliación en 2013 (diez días adicionales financiados por la seguridad social), como la extensión de los servicios para el cuidado de los más pequeños con el desarrollo del Sistema Nacional de Cuidados. También regulando y fiscalizando la provisión de servicios que provee el sector privado (los servicios de cuidado infantil que regula y fiscaliza el Ministerio de Educación y Cultura-MEC).

Se podría avanzar brindando la posibilidad de utilizar el subsidio de medio horario para el cuidado del recién nacido en forma simultánea, dado que cada padre podría tomarse medio horario para cuidar, y entre ambos completar la jornada laboral. Así se propuso originalmente, pero, luego, en la discusión se eliminó esa posibilidad y además se otorgó después de finalizada la licencia por maternidad. Entonces, se critica que las utilizan en casi su totalidad las mujeres, pero están pensadas para que sea así. Si se quisiera estimular la participación del padre se podría conceder a continuación de la licencia por paternidad para que se involucren más en los cuidados diarios desde temprano y puedan generar ese apego necesario para estar tranquilos cuando se quedan solos con el/la bebé.

A su vez, el mercado laboral impone reglas de juego que el Estado puede regular o incidir para modificar. Para lograrlo, hay que desmitificar el modelo de trabajador ideal como aquel “sin responsabilidades familiares”. Aún tiene un peso importante y en investigaciones realizadas recientemente sobre las restricciones al empoderamiento económico de las mujeres hemos encontrado que sigue siendo el momento de nacimiento de los hijos/as cuando las mujeres salen del mercado laboral formal, informalizan su empleo o dejan de trabajar por las dificultades que encuentran para la conciliación entre familia y trabajo. Las que se mantienen en empleos formales tienden a ser aquellas con nivel educativo terciario, ya que tienen ingresos para suplir las necesidades de cuidados con servicios contratados en el mercado. Pero, en estos casos igual pagan las consecuencias de no cumplir con el modelo ideal porque encuentran el “techo de cristal” o pagan el costo de amoldarse a ese modelo con el estrés o el menor tiempo dedicado a los cuidados de su familia.

Una herramienta para avanzar es la implementación del Convenio 156 de OIT para Trabajadores y Trabajadoras con Responsabilidades Familiares. Dicho convenio fue ratificado por Uruguay en los años noventa, pero aún no se ha avanzado sustancialmente en su implementación. Las posibles acciones a desarrollar están explicitadas en la Recomendación 165, ellas son:

- “Desarrollar o promover servicios de asistencia a la infancia, de asistencia familiar y otros servicios comunitarios, públicos o privados, que respondan a sus necesidades” y “servicios de ayuda en el hogar y de cuidado a domicilio adecuadamente reglamentados y supervisados, que puedan proporcionar a los trabajadores con responsabilidades familiares, en caso de necesidad, una asistencia calificada a un costo razonable acorde con sus posibilidades económicas”.
- “Reducir progresivamente la duración de la jornada de trabajo y reducir las horas extraordinarias”.
- “Introducir más flexibilidad en la organización de los horarios de trabajo, de los períodos de descanso y de las vacaciones, habida cuenta del nivel de desarrollo y de las necesidades particulares del país y de los diversos sectores de actividad”.
- “Siempre que sea posible y apropiado, deberían tenerse en cuenta las necesidades especiales de los trabajadores, incluidas las derivadas de sus responsabilidades familiares, al organizar el trabajo por turnos y al asignar el trabajo nocturno”.
- “Al trasladar a trabajadores de una localidad a otra deberían tenerse en cuenta las responsabilidades familiares de esos trabajadores y factores tales como la localidad de empleo del cónyuge y las posibilidades de educación de los hijos”.

La **corresponsabilidad de género** está pensada tanto para familias como para empresas, buscando que las licencias o el acceso a los servicios sean para ambos sexos y no solo para las mujeres. En este tema aún falta una mirada estratégica desde el Estado, conocer dónde están los obstáculos para saber en qué sectores o tipos de empresas se necesita avanzar. En principio, está supeditado a la negociación colectiva, pero está signado por el poder sindical y la conciencia tanto de los negociadores (varones y mujeres) del sector sindical y del empresarial.

En las últimas rondas de la negociación colectiva se ha empezado a avanzar en este tema, pero aún en forma tímida. Lo que se ha visto es que tienden a incluir estos temas en la negociación colectiva los sectores que ya han conquistado otros derechos o

tienen buenos salarios, entonces los negocian porque “salario no podemos pedir más”, o siendo altamente masculinizados tienen padres que, al estar separados, empiezan a necesitar tiempo para cuidar (para llevar al niño/a al médico o cuando se enferma). Dada esta mayor visibilización del tema, para la Séptima Ronda (que inició a mediados de 2018) el PIT-CNT realizó una propuesta de cláusulas vinculadas al tema de la corresponsabilidad en los cuidados.

## **Propuesta del PIT-CNT para la presente Ronda de Negociación Colectiva**

El 4 de mayo de 2018, el Instituto Cuesta Duarte del PIT-CNT presentó un documento sobre “Cláusulas no salariales de los convenios colectivos”, donde destina un capítulo a las cláusulas de género. Estas se refieren en gran medida a cláusulas de corresponsabilidad en los cuidados y cláusulas de salud (violencia y salud sexual y reproductiva). Respecto a las cláusulas de corresponsabilidad en los cuidados, propone avanzar en la Séptima Ronda de Consejos de Salarios en:

### ***Corresponsabilidad familiar***

**Modelo de cláusula:** Aquellos trabajadores que tengan familiares directos (madre, padre, menores o incapaces a cargo, cónyuges y/o concubinos) con discapacidad o con enfermedades oncológicas, enfermedades crónicas o terminales podrán solicitar las siguientes licencias:

1. Tendrán derecho a 20 horas mensuales pagas las cuales se podrán solicitar en forma fraccionada para consultas médicas en general, exámenes de todo tipo, cualquier tratamiento, sea vinculados a la enfermedad, terapias psicológicas o físicas, etc.

Dicha licencia no es acumulativa mes a mes, deberá solicitarse con al menos 72 horas de anticipación y una vez reintegrado el trabajador o la trabajadora que la solicita deberá acreditar mediante certificado expedido por el especialista tratante haber acompañado al familiar a la consulta.

Sin perjuicio de la certificación antedicha, el trabajador/a deberá acreditar por única vez a la empresa que tiene un familiar directo con una patología crónica u oncológica o con discapacidad. La empresa se obliga a guardar absoluta reserva sobre la información brindada por el trabajador que solicita esta licencia.

En caso de internación del familiar directo, el trabajador o trabajadora tendrá derecho a una licencia **con goce de sueldo** de hasta 10 días al año, contando el día de internación la cual podrá solicitarse en forma fraccionada y no será acumulativa de un año al otro. Sin perjuicio de esa licencia, si la gravedad de la intervención lo requiere se podrá solicitar hasta 15 días de licencia sin perjuicio de que los últimos 5 días serán sin goce de sueldo.

**Modelo 2 de cláusula:** A aquellos trabajadores que tengan familiares directos (madre, padre, menores o incapaces a cargo, cónyuges y/o concubinos) con discapacidad o con enfermedades oncológicas, enfermedades crónicas, no serán sancionados en caso de inasistencia sin preaviso causada por la internación o actividad médica vinculada al padecimiento que los aqueja. Dicha circunstancia deberá ser acreditada.

## **Menores a cargo**

**Modelo de cláusula:** Todo trabajador/a, que sea padre, madre, tutor/a o curador/a que tenga menores a cargo, tendrá derecho a las siguientes licencias especiales pagas:

A) Padres, madres o tutores/as con hijos/as menores de 0 a 14 años sin ninguna patología previa, tendrán como días de licencia los establecidos para los controles médicos (pediatras, médicos especialistas, oftalmólogos y odontólogos) que establece el Programa Nacional de la Niñez, esto es:

- a) Por menores de 0 a 6 meses tendrá derecho a un día por mes.
- b) Por menores de 6 meses a 12 meses, tendrá derecho a un día cada dos meses.
- c) Por menores de 1 año a 2 años, tendrá derecho a un día cada tres meses.
- d) Por menores de 2 años a 3 años, tendrá derecho a un día cada cuatro meses.
- e) Por menores de 4 años, tendrá derecho a un día cada seis meses.
- f) Por menores de 5 años a 14 años, tendrá derecho a un día al año por cada hijo/a en esta franja etaria, con un máximo de tres días al año.

El trabajador/a que usufructúa dicha licencia deberá solicitarla con al menos 72 horas de anticipación a la empresa y al reintegro de la misma acreditar mediante constancia expedida por el médico tratante, que concurrió con el menor a la consulta

**Modelo 2 de cláusula:** Se constituye como beneficio especial para los trabajadores/as con hijos/as menores de edad de hasta 15 años e hijos/as mayores con alguna discapacidad, una licencia especial de XX días por año pagas para poder atender a sus hijos/as en estado de enfermedad, o para su traslado a controles médicos en centros asistenciales o asistir a actividades escolares, quien deberá acreditar certificado del médico o centro de estudio. Para tener derecho a este beneficio el trabajador/a deberá tener seis meses de antigüedad en la empresa. Las faltas en que incurra el trabajador/a por encima de los días antedicho, serán consideradas justificadas (y por lo tanto no serán pasibles de sanción disciplinaria, aunque sí podrán ser descontadas). El uso de este beneficio no afecta el cobro de presentismo o cualquier otro beneficio relacionado con la asistencia.

Además, se proponen días de “inasistencia autorizada” para atender asuntos de carácter particular, y “horas de trámite” para realizar trámites personales o familiares en instituciones públicas o privadas (Instituto Cuesta Duarte, 2018).

## **Referencias bibliográficas**

Carrasco, C. (2011). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres? *Mientras Tanto*, N.º 82, otoño-invierno 2001. Barcelona: Icaria Editorial.

Elson, D. (1999). Labour Markets as Gendered Institutions: Equality, Efficiency and Empowerment Issues. *World Development*, vol. 27, N.º 3.

Espino, A.; Soledad S. (2013). El sistema nacional de cuidados: una apuesta al bienestar, la igualdad y el desarrollo. *Serie Análisis* 4/2013. Montevideo: FESUR.

Instituto Cuesta Duarte (2018). Cláusulas no salariales de los convenios colectivos. Montevideo: PIT-CNT.

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad* N.º 256, marzo-abril, pp. 30-44.

Salvador, S. (2009). Configuración social del cuidado en hogares con niños/as y con adultos/as mayores y políticas de corresponsabilidad. INMUJERES y UNIFEM.

Schildberg, C. (2015). El futuro de la economía desde una perspectiva feminista: con cuidado y sostenibilidad. *Revista Nueva Sociedad* N.º 256, marzo-abril, pp. 75-88.

UNIFEM (2000). El progreso de la mujer: potenciación y economía. En: *El progreso de las mujeres en el mundo 2000*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).

## **Dra. MARINA ALTMANN**

Uruguay

Psicoanalista de niños/as y adolescentes (IPA, FEPAL), Magister en Psicoanálisis por la Asociación Psicoanalítica Uruguaya y Doctora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires.

Es miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya y miembro de la Asociación Psicoanalítica Internacional.

Es Chair del Comité de Observación Clínica de la Asociación Psicoanalítica Internacional desde 2010 y miembro del Subcomité de Investigación Clínica del Comité de Investigación de la IPA (2014).

Ha sido miembro del Comité de Educación de FEPAL (2010-2013). Co-Chair del Subcomité de Educación-Investigación (2007-2009) y Co-Chair del Comité de Investigación (2003-2006) de la FEPAL.

Es Research Fellow del College of London. Tercer Programa anual de Entrenamiento en Investigación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (1997). Investigadora en temas de vínculo temprano, observación clínica y formación psicoanalítica. Docente del Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya y docente invitada de cursos de posgrado de la Universidad Católica del Uruguay y Universidad del Desarrollo (Chile, 2005). Profesora invitada del Programa de Entrenamiento de la Asociación Psicoanalítica Internacional, University College of London (2005-2006).

## **1.2. COCONSTRUYENDO LAS FUNCIONES PARENTALES**

**Marina Altmann de Litvan**

Dra. en Psicología

UBA

La maternidad como la paternidad no son solo experiencias subjetivas o roles asumidos, sino que constituyen categorías sociales cuya dimensión simbólica se halla regida desde distintas dimensiones como son las culturas, religiones, las etnias y las clases sociales.

Investigaciones recientes destacan el efecto que tiene en las parejas el convertirse en padres. En el primer embarazo la pareja pasa por una profunda transformación, desarrollando dos sistemas de pareja: el marital y el coparental, que comienza incluso antes del nacimiento y se conoce como alianza coparental prenatal (Carneiro, Corboz-Warney, Fivaz-Depeursinge, 2006). Al mismo tiempo, se observa una continuidad

entre la alianza coparental prenatal y la familia posnatal, a pesar de que existe una disminución en los intercambios positivos de la pareja y un aumento en los conflictos después del nacimiento (Belsky, Kelly, 1994; Cowan, Cowan, 1992).

A su vez, se ha demostrado que con la maternidad se dan transformaciones neurobiológicas y psicológicas en la madre que comienzan durante el embarazo y continúan hasta el primer año del bebé. Se va construyendo una matriz intersubjetiva entre madre y bebé. Esta matriz influye en la construcción del self del infante y es base del sentido de “nosotros”, una especie de red que enlaza al bebé con sus padres, y le permite sentirse parte del mundo familiar.

La experiencia de la parentalidad transforma a los padres. Por ejemplo, el estado mental cambia a lo que se conoce como preocupación primaria, y se da una reorganización de la identidad: cambia el foco de atención, la sensibilidad y la detección de señales. También se dan cambios en la percepción del estrés y la recompensa, la energía, la memoria, y la mentalización (Winnicott, 1956; Stern, 1985; Mayes, Leckman, 1999).

Los padres no solo proporcionan protección y cuidado al niño/a, sino que también funcionan como una base segura (Bowlby, 1988), desde la que el niño/a puede enfrentar el mundo exterior y al que puede regresar para ser acogido y consolado si se angustia, y para ser tranquilizado si se asusta.

La conducta materna es “recíproca” (Bowlby, 1969, 1982) a la conducta de apego del infante, que se desarrolla según la sensibilidad de las madres en respuesta a las señales de su bebé y de la cantidad y la naturaleza de su interacción: así, la relación madre-hijo/a se basa en un “intercambio recíproco”, que abre interesantes intersecciones con las teorías transaccionales.

Las teorías transaccionales enfatizan el papel central del cuidador principal en la correulación diádica de emociones (Sroufe, 1996), así como los estados emocionales expresados facialmente por el niño/a (Schore, 2002).

Pero la madre, el padre, o los cuidadores pueden cumplir varias funciones. En la historia del psicoanálisis se han descrito las funciones de: objeto de la libido (Freud), objeto continente (Bion, 1962), objeto transformacional (Bollas, 1991), objeto especularizante y empático (Kohut, 1971). Los déficits o fracasos en cualquiera de estas funciones pueden ser la fuente de trastornos en la relación, ya que todo emerge y todo ocurre a través de la experiencia de los cuidados vitales.

Sin embargo, hay desarrollos que consideran que se debe dar cabida a diferentes sistemas motivacionales que se ponen en juego en el niño/a (Bleichmar, 2005), como la autoconservación, el apego, el sistema sensual-sexual, el sistema narcisista, la regulación emocional. Estos sistemas pueden entrar en conflicto y oposición entre ellos o con los sistemas motivacionales de los adultos.

Luego del nacimiento, se dan infinitas combinaciones en la interregulación entre el adulto y el niño/a. Por ejemplo, existen madres y padres que garantizan la presencia, pero no la transformación de los estados afectivos, que aportan un soporte para los esquemas de estar-con, pero no acarician, manteniéndose distantes corporalmente, sin calidez erótica.



Otros padres son muy inestables en su capacidad de estar presentes, sin embargo, otorgan al contacto una cualidad intersubjetiva de gran intensidad, mostrando y expresando alegría y entusiasmo, siempre listos para compartir y haciendo de la experiencia un episodio que no pasa desapercibido (vitalización para el self). Hay madres que comienzan a conectarse con sus hijos/as cuando empiezan a hablar, predominando la conversación como vía de contacto, no obstante, pueden no percibir los estados emocionales adecuadamente ni las variaciones del cuerpo neurovegetativo, ni están disponibles. En el interior del sistema de apego se opera un proceso de modularización de sus distintos componentes (Bleichmar, 2005: 21).

A medida que avanza el desarrollo, el *timing* es central para la sincronía y el acceso a la experiencia de otro. En esta línea, Beebe y Lachman (1988) mostraron que la madre y el/la bebé comparten patrones temporales y afectivos recíprocos. Jaffe y *et al.* (2001) demostraron cómo los niños/as preverbales y sus madres perciben con precisión el tiempo de comienzo, final y pausa de sus vocalizaciones, para crear un acoplamiento rítmico y una coordinación bidireccional en sus diálogos vocales. Específicamente encontraron que, a los cuatro meses, los niveles de coordinación en el ritmo vocal entre madre e hijo/a durante la interacción cara a cara puede predecir la calidad del apego a los doce meses.

Estos autores han observado que un alto nivel de coordinación, definida por un control parental excesivo del comportamiento del niño/a, restringe su oportunidad de experimentar incertidumbre y proponer iniciativas interactivas: en estas condiciones, la falta de flexibilidad mutua parece ser un factor predictivo de la inseguridad en el apego.

Un concepto muy importante es el de espejamiento. Se considera que el cuidador sensible hace más que reflejar el estado del niño/a: en su lugar, cocrea un contexto de resonancia intersubjetiva asumiendo el papel de un “espejo biológico” (Papoušek y Papoušek, 1979) o de un “espejo amplificador” (Schore, 1994). Este reflejo maternal especial jugaría un papel importante en el desarrollo del bebé, como Winnicott (1967) ya sugirió. De hecho, Winnicott sugiere que el niño/a, al mirar a su madre que lo está mirando es a él/ella, se ve a sí mismo en sus ojos: “La madre está mirando al bebé... Lo que mira se relaciona con lo que ve allí” (Winnicott, 1967: 131).

La coincidencia transmodal es la capacidad del niño/a de detectar correspondencias entre sus propias acciones y las de un modelo, es el mecanismo por el cual asocia lo que ve con lo que él siente propioceptivamente en su rostro. Detectando coincidencias el infante puede utilizar al adulto como un objetivo con el cual hacer coincidir un patrón de movimiento conjunto y este es el origen de la capacidad presimbólica: el estado de ser mientras que se intenta coincidir de forma intencional (Meltzoff, 1985, 1990; Meltzoff y Gopnik, 1993, Meltzoff y Moore, 1998).

¿Cómo logran madre e infante conocer los estados internos del otro? ¿Cómo se pasa de la conducta visible a los estados subjetivos que subyacen a esas conductas? Daniel Stern (1977, 1985, 2004, 1986) mostró que los padres emplean mucho tiempo al servicio de la regulación fisiológica, pero a la par realizan interacciones sociales con el/la bebé, y actúan, desde el nacimiento como si el niño/a tuviera un sentido del self. Los padres inmediatamente atribuyen intenciones y motivaciones a sus hijos/as (Stern, 1986: 43).

Las emociones juegan un rol importante en el intercambio padres-infante, como participantes en un sistema intersubjetivo (Tronick, 1989), caracterizado por lazos

inextricables entre conducta y afectos de padres e infante. El sistema motivacional intersubjetivo depende de las conexiones entre las dimensiones hetero-regulatoria, afectiva, motora e introrregulatoria.

El proceso de regulación afectiva es el resultado óptimo entre la predisposición del niño/a para autorregularse y para la conducta interactiva y la habilidad de la madre para interpretar sus señales y responder a estas en forma apropiada. Para enfrentar los cambios en sus estados emocionales el infante puede usar una serie de conductas: por ejemplo, reducir su involucramiento con el mundo exterior, disminuyendo su receptividad perceptiva, o mediante el rechazo o la evitación, y reemplazando estas por conductas de autoestimulación y autorregulación (Ammanitti, 2006).

¿Por qué es tan importante la mentalización o función reflexiva? Porque, como mencionamos previamente, el niño/a adquiere estados mentales a partir de que la madre se los atribuye. La mentalización es clave para la intersubjetividad porque el comportamiento se vuelve predecible. A través de la atribución de sentimientos y pensamientos, la mentalización permite al individuo entender el significado de las acciones de las personas. Las acciones, entonces, se vuelven predecibles, al tiempo que reducen la dependencia de los otros para explicar detalles del significado de sus acciones.

A su vez, la función reflexiva promueve el apego seguro, desarrolla la comunicación y estimula las conexiones de significado entre el mundo interno y el externo y facilita la diferenciación entre la apariencia y la realidad.

Desde las concepciones de riesgo, se han investigado tanto los factores de riesgo como los factores protectores para el desarrollo del niño/a. Entre los primeros, se encuentran riesgos biológicos como la prematuridad extrema, enfermedades congénitas o médicas, riesgos constitucionales, como un temperamento difícil, y riesgos vivenciales, como un apego negativo, sufrir abuso (emocional, físico o sexual), ser testigo de violencia doméstica o sufrir negligencia, así como padres con problemas psicológicos o psiquiátricos y falta de apoyo social, pobreza y experiencias vitales adversas.

Entre los factores protectores para el desarrollo del infante, se encuentran los biológicos, como puede ser un buen estado de salud, alimentación equilibrada, así como los constitucionales (por ejemplo: temperamento fácil, alto coeficiente intelectual, etc.) o los vivenciales. Dentro de estos últimos, se ha demostrado que el apego seguro, una crianza suficientemente buena y un buen funcionamiento familiar constituyen factores protectores. Por ello, la parentalidad es fundamental, ya que el nivel educativo materno, el coeficiente intelectual (IQ), personalidad sana, así como un ambiente con apoyo social, nivel socioeconómico alto, experiencias de vida positivas, constituyen todos factores de protección para el desarrollo del niño/a. Unas competencias parentales pobres, debido a problemas como psicopatología, discapacidad intelectual o abuso de sustancias ponen al niño/a en riesgo, así como situaciones traumáticas a las que los infantes traen sus propias vulnerabilidades y fortalezas constitucionales (Keren, 2012).

## El impacto de la adversidad temprana en el funcionamiento cerebral

El abandono, el maltrato, las interrupciones en el cuidado materno muestran el impacto de las experiencias tempranas en el funcionamiento cerebral produciendo una baja regulación de la actividad del eje HPA (Gunnar *et al.*, 2001), lo cual se refleja en una baja de la actividad diurna en el cortisol a nivel biológico, y síntomas de ansiedad y desregulación afectiva a nivel psicológico.

Las regiones cerebrales más vulnerables al estrés son las que desarrollan lentamente luego del período postnatal, tienen una alta densidad de receptores de glucocorticoides y continúan generando nuevas neuronas luego del nacimiento. El hipocampo tiene un rol crucial en el almacenamiento de memoria y recuerdos y vinculación con estados disociativos. La amígdala regula el condicionamiento del miedo, el control de las conductas agresivas, orales y sexuales. El vermis cerebeloso regula la atención, el lenguaje, cognición y afecto, todo lo que implica la mediación en la respuesta al estrés.

### ¿Qué pasa en los niños/as institucionalizados/as?

El abandono, el maltrato, las perturbaciones graves en las relaciones madre/padre-hijo/a en la infancia reciben una nueva atención a la luz de lo que sabemos actualmente sobre el desarrollo del cerebro.

Los niños/as con cuidadores sustitutos, a nivel psicológico, muestran altas tasas de síntomas psiquiátricos (Landsverk *et al.*, 2002), abuso de sustancias (Hulburt *et al.*, 2004), bajos resultados en los estudios y retraso en el crecimiento físico (Stock, Fisher, 2006; Pears, Fisher, 2005b). A nivel biológico, muestran una actividad de cortisol diurna atípica y poco cambio entre la mañana y la noche (Dozier *et al.*, 2006; Fisher *et al.*, 2006). Por otra parte, los niños/as que han sufrido un abandono más severo y más cambios en su institucionalización durante la infancia y la niñez temprana exhiben los valores más bajos de cortisol en la mañana (Bruce *et al.*, 2009).

En cuanto a la actividad eléctrica del cerebro, la actividad en las frecuencias más altas como alfa y beta están asociadas con un mejor desempeño cognitivo, en el estado de atención, y en la excitación en los/las bebés, niños/as y adultos humanos. Los niños/as que viven en instituciones tienen una potencia elevada en baja frecuencia (ondas theta) y una potencia disminuida en alta frecuencia (ondas alfa y beta) EEG, y presentan un retraso madurativo en el desarrollo de EEG (Marshall *et al.*, 2004).

A su vez, hay un efecto en la sensibilidad a las señales de peligro. Los niños/as posinstitucionalizados/as y con cuidadores sustitutos muestran dificultades para reconocer y diferenciar diferentes expresiones faciales de emociones, especialmente miedo y enojo (Masten *et al.*, 2008; Pears, Fisher, 2005a; Vorria *et al.*, 2006). Estos hallazgos se han vinculado (Maheu *et al.*, 2010) con una amígdala izquierda significativamente más grande y una activación del hipocampo anterior izquierdo durante el procesamiento de la información de peligro.

Giovannoni (1989) diferenció los conceptos de abuso y abandono. El **abuso** es un acto de “**comisión**” y el **abandono** es un acto de “**omisión**”. Ambos son resultado de proyecciones seriamente distorsionadas de los padres en el niño/a, provocados por la interacción de algunas características del niño/a y del propio pasado y presente

interpersonal e intrapsíquico de la madre y el padre. Garbarino *et al.* (1986) definen el abuso emocional como un patrón de conducta psíquicamente destructiva infligida por un adulto a un niño/a. Hay cinco formas de abuso que son: **rechazar, aislar, aterrorizar, ignorar y corromper.**

El **rechazo breve** en la conducta del infante aparece frecuentemente durante las interacciones madre-infante (Brazelton, Klossowski, Main, 1974; Weinberg, Tronick, 1994; Beebe, Lachmann, Jaffe, 1997), jugando un rol importante en su regulación (Brazelton, Cramer, 1990). Pero el **rechazo sostenido** es mucho menos común y está asociado con condiciones patológicas severas (Guedeney, Fermanian, 2001).

Además del peligro y las carencias severas, ¿cuáles son las **condiciones específicas** que dan lugar a una conducta sostenida de rechazo hacia los infantes, tanto de lado de los **padres** como de los **niños/as**?

**Rechazo sostenido** del infante. Aparece en: autismo y PDD, depresión infantil, dolor crónico severo, trastornos de ansiedad, trastorno por estrés postraumático (PTSD) y apegos desorganizados (Guedeney, 1997, 2000; Gauvain-Piquard, Rezvani, Rodary, Sebouti, 1999; Beebe, 2002; Salomon, George, 1999).

El maltrato emocional es un **predictor más fuerte** de problemas de conducta internalizados y externalizados, baja autoestima, conductas suicidas, discapacidad social, diagnósticos psiquiátricos y hospitalizaciones (Mc Gee *et al.*, 1997; Vissing *et al.*, 1991). La experiencia del abuso emocional causa daños graves en el narcisismo en la personalidad del niño/a y sus marcas acompañan al niño/a hasta la edad adulta. La negación y distorsión del abuso permite a las víctimas preservar una imagen parental benevolente, resultando en un uso extensivo de mecanismos de defensa inmaduros-primitivos; y un efecto consecuente de detrimento en la salud mental en la edad adulta.

Un estudio longitudinal con una cohorte de 1.318 niños/as predominantemente de riesgo, desde el nacimiento a los ocho años, mostró que el abandono en los primeros dos años de vida puede ser un precursor importante de agresividad en la niñez, en comparación al abandono más tardío o maltrato físico a cualquier edad.

Hay tres grupos principales **de padre/madre emocionalmente abusivos**: el padre/madre con enfermedad psiquiátrica, el padre/madre que abusa de sustancias y el padre/madre con trastorno de personalidad, con una historia infantil de abandono/abuso. Cada una de estos tres necesita un manejo y abordaje diferente del tratamiento, en función de la competencia parental, cooperación y sistema de apoyo.

El infante abusado/abandonado se caracteriza por presentar afecto de tristeza y enojo; conducta de rechazo y/o agresividad, relaciones pobres con los pares y bajo rendimiento escolar.

## ¿Qué podemos hacer?

Destacar la importancia de las intervenciones psicosociales que tienen como objetivo mejorar o cambiar las experiencias tempranas, intervenciones a nivel del cerebro y el desarrollo de la mente. Observar cómo se da la interacción entre madre y bebé. Unos breves segundos nos dan un material muy enriquecedor.

- Favorecer la formación de talleres de intercambio entre distintas madres donde se pueda trabajar y analizar cómo se da el interjuego de relación.
- Tener fichas autoadministradas que ayuden a los padres a monitorear sus conductas con su bebé de manera que puedan tener mayor conciencia de las dificultades en el ejercicio de su función.
- Incentivar los encuentros clínicos padre-madre-infante.
- Incentivar el uso de recursos naturales de los padres.
- Enriquecimiento roles parentales.
- Activación de función reflexiva.
- Fomentar la sensibilidad parental.
- Reconocimiento.
- Interpretación.
- Acción efectiva.
- Señales del bebé.
- Compartir experiencias de crianza.

Los estudios sobre el apego suelen evaluar la sensibilidad parental como el aspecto de la conducta de los adultos que se asocia a la seguridad del apego infantil (van Ijzendoorn, 1994).

Lyons Ruth *et al.* (1999) demostraron que lo que se requiere por parte de los padres es su interés constante por aprehender la realidad subjetiva infantil de cada momento (estado afectivo, deseos vigentes y capacidades de comprensión), y su esfuerzo por generar respuestas que reconozcan o comenten, o elaboren dicha realidad infantil (Lyons Ruth, Bronfman, Atwood, 1999; Lyons Ruth, Bronfman, Parsons, 1999).

¿Cómo transformar la inseguridad y desconfianza y el miedo en algo diferente? ¿Cómo transformar los muros que los niños/as establecen para defenderse en algo diferente? Para eso tenemos que tener instituciones confiables, con cuidadores/as sensibles, seguros/as y confiables. La hora del almuerzo, las horas de juego, de aprendizaje escuchando los intereses de los niños/as, el deporte como un elemento central en la utilización del cuerpo, la mente, las interacciones grupales.

## Referencias bibliográficas

Ammanitti, M. (2006). A prevention and promotion intervention program in the field of mother-infant relationship. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 27, Issue 1, Special Issue: Early Preventive Intervention and Home Visiting, January/February 2006, p. 70-90.

Beebe, F. M. Lachmann, F. M. (1988). The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self-and object-representations. *Psychoanalytic Psychology* 5:305-337.

Beebe, B., Lachmann, F., Jaffe, J. (1997). Mother-infant structures and pre-symbolic self and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*, 2, 133- 182.

Beebe, F. M. Lachmann, F. M. (2002) *Infant research and adult attachment: Co-constructing interactions*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Belsky, J. Kelly, J. (1994). *The transition to parenthood: How a first child changes a marriage, why some couples grow closer and other apart*. New York: Delacorte Press.

Bion, W. R. (1962). A theory of thinking. *Int J Psychoanal*, 43, 306-10.

de Bleichmar, E. D. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Paidós.

Bowlby, J. (1969/1982). Attachment and loss: Vol. 1 *Attachment*. New York: Basic.

Bowlby, J. (1988). *A secure base clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

Bretherton, J.D. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. *Handbook of infant development*. Ed. Osofsky, J. D. New York: Wiley. 1061-1100.

Brazelton, T. B.; Cramer, B. (1990). *The first relationship*.

Brazelton, T. B.; Koslowski, B. Sroufe, A. (2000b). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.; Main, M. (1974). Origins of reciprocity. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.). *Mother infant interaction* (pp. 57-70). New York: John Wiley & Sons.

Bruce, J.; Fisher, P. A.; Pears, K. C.; Levine, S. (2009). Morning cortisol levels in preschool-aged foster children: Differential effects of maltreatment type. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 51(1), 14-23.

Carneiro, E.; Corboz-Warnery, E.; Fivaz-Depeursinge, E. (2006) The Prenatal Lausanne Trilogue Play: A new observational assessment tool of the Prenatal Co-Parenting Alliance. *Infant Mental Health Journal* 27:2207-228.

Cowan, C. P.; Cowan, P. A. (1992). *When partners become parents*. New York: Basic Books.

Dozier, M.; Peloso, E.; Lindhiem, O.; Gordon, M. K.; Manni, M.; Sepulveda, S.; Levine, S. (2006). Developing evidence-based interventions for foster children: An example of a randomized clinical trial with infants and toddlers. *Journal of Social Issues*, 62(4), 767-785.

Ely, A. L.; Guerney, B. G.; Stover, L. (1973). Efficacy of the training phase of conjugal therapy. *Psychotherapy: Theory Research and Practice*, 10, 201-207.

Fisher, P. A.; Gunnar, M. R.; Dozier, M.; Bruce, J.; Pears, K. C. (2006). Effects of therapeutic interventions for foster children on behavioral problems, caregiver attachment, and stress regulatory neural systems. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 215-225.

Garbarino, J.; Guttman, E.; Seeley, J. W. (1986). *The psychologically battered child*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 8.

Gauvain-Piquard, A.; Rodary, C.; Rezvani, A.; Serbouti, S. (1999). The development of the DEGR: A scale to assess pain in young children with cancer. *European Journal of Pain*, 3, 165-176.

Giovannoni, J. (1989). Definitional issues in child maltreatment. *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, 3-37.

Guedeney, A. (1997). From early withdrawal reaction to infant depression. A baby alone does exist. *Infant Mental Health Journal*, 18(4), 339-349.

Guedeney, A. (2000). Infant depression and withdrawal: clinical assessment. In J. D. Osofsky & H. E. Fitzgerald (Eds.), *WHAIM handbook of infant mental health*, Vol. 4 (pp. 455-484). New York: John Wiley & Sons.

Guedeney, A.; Fermanian, J. (2001). A validity and reliability study of assessment and screening for sustained withdrawal reaction in infancy: The Alarm Distress Baby Scale. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 22(5), 559-575.

Gunnar, M. R.; Vázquez, D. M. (2001). Low cortisol and a flattening of expected daytime rhythm: Potential indices of risk in human development. *Development and psychopathology*, 13(3), 515-538.

Hurlburt, M. S.; Leslie, L. K.; Landsverk, J.; Barth, R. P.; Burns, B. J.; Gibbons, R. D.; Zhang, J. (2004). Contextual predictors of mental health service use among children open to child welfare. *Archives of general psychiatry*, 61(12), 1217-1224.

Jaffe, M.D. Beebe, M.D. Feldstein, M.D. Crown, M.D. Jasnow, M. D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy (Monograph of the Society for Research in Child Development). Malden, MA: Blackwell.

Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child development*, 66(3), 597-615.

Kohut, H. (1971) *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.

Landsverk, J.; Garland, A. F.; & Leslie, L. K. (2002). Mental health services for children reported to child protective services. In J. E. B. Myers & L. Berliner (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (2nd ed.; pp. 487-507). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Leckman, J. F.; Mayes, L. C. (1999). Preoccupations and behaviors associated with romantic and parental love: Perspectives on the origin of obsessive-compulsive disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 8(3), 635-665.

Lyons-Ruth, K.; Jacobvitz, D. (1999). *Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies*.

Lyons-Ruth, K.; Bronfman, E.; Parsons, E. (1999). Chapter IV. Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 67-96.

Maheu, F. S.; Dozier, M.; Guyer, A. E.; Mandell, D.; Peloso, E.; Poeth, K.; Ernst, M. (2010). A preliminary study of medial temporal lobe function in youths with a history of caregiver

deprivation and emotional neglect. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 10(1), 34-49.

Marshall, P. J.; Fox, N. A.; Group, B. C. (2004). A comparison of the electroencephalogram between institutionalized and community children in Romania. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1327-1338.

Masten, A. S.; Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child development*, 81(4), 1029-1039.

McGee, R. A.; Wolfe, D. A.; Wilson, S. K. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents' perspectives. *Development and Psychopathology*, 9(1), 131-149.

Meltzoff, A. N.; Gopnik, A.; Baron-Cohen, S.; Tager-Flusberg, H.; Cohen, D. (1993). *Understanding other minds: Perspectives from autism*.

Meltzoff, M. K.; Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science* 198:75-78.

Meltzoff, G.; Moore, G. (1999). Persons and representation: Why infant imitation is important for theories of human development. Imitation in infancy ed. Nadel, G. Butterworth, G. Cambridge: Cambridge University Press, 9-35.

Meltzoff, A. N. (1985). Immediate and deferred imitation in fourteen-and twenty-four-month-old infants. *Child Development*, 62-72.

Meltzoff, A. N. (1990). *Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy*.

Keren, M.; Tyano, S. (2012). Application of core concepts in developmental psychopathology to the understanding of pathways of aggression and violence from infancy to adulthood. *Asia-Pacific Psychiatry*, 4(1), 59-66.

Papousek, D. Papousek, D. (1979). Early ontogeny of human social interaction: Its biological roots and social dimensions. Human ethology: Claims and limits of a new discipline ed. von Cranach, D. Foppa, D. Lepenies, D. Ploog, D. New York: Cambridge University Press, 456-478.

Pears, K. C., Fisher, P. A. (2005a). Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26, 112-122.

Pears, K. C.; Fisher, P. A. (2005b). Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: Evidence of deficits. *Development & Psychopathology*, 17, 47-65.

Crockenberg, S.; Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26(6), 961.

Salomon, J.; George, C. (1999). The measurement of security in infancy and childhood. In J. Cassidy, P. Shavers Eds.; *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications*, pp. 287-316. New York: Guilford Press.



Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schore, A. N. (1996). The experience-dependent maturation of a regulatory system in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology* 8:59-87.

Schore, A. (2002). Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 36:9-30.

Stern, D. N. (1977). *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Stern, D. N. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent infant psychotherapy*. New York: Basic Books.

Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.

Stock, C. D.; Fisher, P. A. (2006). Language delays among foster children: implications for policy and practice. *Child Welfare*, 85 (3).

Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist* 44:112-119.

van IJzendoorn, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin* 117:387-403.

Vissing, Y. M.; Straus, M. A.; Gelles, R. J.; Harrop, J. W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child abuse & neglect*, 15(3), 223-238.

Vorria, P.; Papaligoura, Z.; Sarafidou, J.; Kopakaki, M.; Dunn, J.; Van IJzendoorn, M. H.; Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1246-1253.

Weinberg, M. K.; Tronick, E. Z. (1994). Beyond the face: An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child development*, 65(5), 1503-1515.

Winnicott, D. W. (1956). *Primary maternal preoccupation. Collected papers: Through pediatrics to psycho-analysis*. New York: Basic Books.

Winnicott, P. (1967). Mirror-role of mother and family in child development. The predicament of the family: A psychoanalytical symposium. ed. Lomas, P. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis. 26-33.

## **ROSA VIOLANTE**

Argentina

Magíster en Didáctica egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación, egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Profesora de Educación Inicial egresada de la Escuela Superior N.º 10.

Se ha desempeñado como vicerrectora del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Es autora de publicaciones en el área de la educación infantil, así como coautora de la publicación Pedagogía de la Crianza. Un campo en construcción, En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas, y Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza; siendo realizadas en conjunto con Claudia Soto.

# **1.3. ¿CÓMO ENSEÑAR A LAS NIÑAS Y NIÑOS PEQUEÑOS? UNA TAREA COMPARTIDA CON LAS FAMILIAS**

**Rosa Violante**

Magíster en Didáctica

UBA

## **A modo de introducción**

En primer lugar, quiero agradecer esta invitación y ser parte de este evento en el que se trabaja en conjunto para pensar en cómo educar a nuestras infancias.

No puedo desarrollar la temática específica acerca de cómo enseñar a las niñas y a los niños pequeños sin antes plantear, en forma muy breve, algunos debates actuales que se reconocen alrededor de educación de los niños y las niñas en sus primeros tres años de vida.

Tomo la “voz” de un equipo de colegas con quienes compartimos un espacio siempre abierto al debate y la reflexión sobre los modos de abordar la enseñanza en la educación en los niños/as pequeños/as y al que están invitados a conocer. Me refiero a RIEN (Red de Investigadores en Educación para los Niños y las Niñas de

45 días a 3 años).<sup>6</sup> Quiero nombrar a los colegas con quienes hemos desarrollado con mayor profundidad los planteos que hoy voy a compartir con ustedes, ellas son: Paula Bialostocky, Paula Moreno, Silvia Rebagliati, Elizabeth Marotta, Carolina Sena y Mariana Macías.

Nos reunimos para tratar de avanzar en construir respuestas tentativas a cuatro interrogantes que nos planteamos y que, a su vez, retomamos lo que en 2007 presenté por primera vez en el congreso de OMEP Argentina.<sup>7</sup> Nueve años después, reconocemos algunos avances, muchas cuestiones pendientes y una gran fragilidad en la posibilidad de sostener algunas de las experiencias en desarrollo que consideramos han sido conquistas importantes, como así también la toma de conciencia y comunicación abierta de otras experiencias que creemos han de ser analizadas, puestas en debate, por las implicancias político-pedagógicas que involucran sus propuestas.

Estos debates hacen referencia al lugar del Estado, al tipo de instituciones que se ofrecen, a la propuesta educativa y a los adultos que están a cargo de los niños/as. Cada uno de estos debates los planteamos a partir de diferentes interrogantes. Nos preguntamos:

1. ¿Cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los/las bebés y niños/as pequeños/as? ¿El Ministerio de Educación?, ¿de Desarrollo Social?, ¿de Salud?, ¿otros?
2. ¿Qué instituciones se proponen para educar a los niños/as pequeños/as? ¿Escuelas infantiles?, ¿jardines maternos?, ¿centros de desarrollo infantil?, ¿otros?
3. ¿Quiénes han de asumir la tarea de educar? ¿Educadores? ¿Docentes? ¿Otros?
4. ¿Se enseñan contenidos en las instituciones maternas? ¿Cómo se organiza la enseñanza?

De estas cuatro preguntas voy a desarrollar la respuesta referida a la cuarta, en particular responderé al cómo enseñar, por supuesto que este cómo enseñar refiere a qué enseñar, es decir, qué contenidos hemos de transmitirles los niños/as pequeños/as y esto se enmarcaría en que el propósito general de la educación inicial es: promover una educación integral, que supone atender en simultáneo y enriquecer el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural.

La conferencia se organiza en cuatro momentos, a saber:

- I. ¿Cómo enseñar a las niñas y niños pequeños?
- II. Adultos en escena: ¿Cuidando? ¿Asistiendo? ¿Educando? ¿Enseñando? ¿Estimulando?
- III. Una tarea compartida con las familias.

<sup>6</sup> Para ingresar al espacio virtual ir a: <http://rien0a3.blogspot.com.ar/>. Allí tendrán acceso a todos nuestros trabajos de investigación de los diferentes grupos de diferentes provincias de Argentina. También podrán acceder al texto: "Debates y Claves de la Educación Maternal hoy" donde en cuatro capítulos diferentes se intenta presentar argumentaciones para reflexionar alrededor de los cuatro interrogantes planteados.

<sup>7</sup> Estos debates ya fueron planteados en una ponencia presentada en el Congreso de OMEP Grandes temas para los más pequeños. 2007. El título de la ponencia es: Debates y claves para la educación de los niños pequeños. Disponible en: <http://studylib.es/doc/5309466/grandes-temas-para-los-m%C3%A1s-peque%C3%B1os>.

IV. Volviendo al inicio cerraremos con algunas “claves” para pensar el derecho a la educación de los más pequeños/as.

## I. ¿Cómo enseñar a las niñas y niños pequeños?

Para pensar en las mejores formas de enseñar, en primer lugar, es importante considerar tres dispositivos claves que nos permiten organizar experiencias de “buena enseñanza/crianza”,<sup>8</sup> a saber: tiempo, espacio y grupos.

Con la expresión “buena crianza” no estamos proponiendo una forma única, ideal de criar, de educar, sino que hacemos referencia, por analogía, a la concepción propuesta por Fenstermacher (1989) referida a la “buena enseñanza”. Siguiendo a Fenstermacher (1989), entendemos que una propuesta de “buena crianza” es aquella que ofrece al/la bebé-niño/a pequeño/a un conjunto de experiencias que se caracterizan por tener fuerza “moral y epistemológica”, esto significa que las situaciones ofrecidas conllevan oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños/as, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos.

Los tres dispositivos “claves” para organizar la enseñanza son: tiempo, espacio y grupos.

### **Tiempo**

En relación con la consideración del tiempo como una de los dispositivos pedagógicos centrales (Violante, 2014) tomaré aportes de Stein y Szulanski (1997) con sus propuestas de cuatro tiempos de actividades y de Gibaja (1993) con sus conceptualizaciones acerca de tiempo instructivo y tiempo inerte.

Desde el jardín maternal es importante considerar los diferentes “tiempos de actividades” diarios que proponen Stein y Szulanski (1997), tiempos de actividades de rutina o cotidianas, de actividad grupal, de actividad a elección, y actividades de tiempos intermedios.

Con tiempos de actividades cotidianas se refiere a los tiempos destinados a la alimentación (almuerzo, merienda, desayuno), a la higiene personal (lavado de manos, cambio de pañales, control de esfínteres), de higiene y orden de la sala (orden de los materiales, poner la mesa para tomar el té, ayudar a armar el ambiente de la sala con sentido estético, regar las plantas, cuidarlas) y sueño o tiempos de descanso en espacios tranquilos serenos que ayuden a los niños/as y docentes a mantener un clima de bienestar físico y psíquico general, individual, del grupo y de la institución. Dentro de las actividades cotidianas, mejor dicho, en el devenir cotidiano incluimos momentos para escuchar música, mirar libros, dormir, conversar individualmente o en pequeños grupos.

Tiempos de actividades intermedias refiere a los tiempos de pasaje de una actividad central a otra donde es imprescindible que las esperas para conciliar el respeto por los tiempos individuales y grupales no sean tales porque serán tiempos de

<sup>8</sup> Para ampliar este apartado consultar: ¿Cómo armar propuestas de “Buena Crianza”? en: Algunos principios pedagógico-didácticos. Soto, C. Violante, R. (2008). Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción.

oportunidades para desarrollar actividades enriquecedoras como dibujar libremente en una pizarra con tizas, mirar revistas, realizar juegos reglados tradicionales como: jugar a piedra-papel o tijera, al veo-veo, juegos de palmas en parejas; como así también decir poesías, o adivinanzas, entre otras.

En los tiempos de actividades a elección se presentan escenarios con propuestas diversas y simultáneas, lo que conocemos como multitarea. En el jardín maternal pueden ofrecerse en la sala sectores con diferentes materiales que promueven diferentes acciones y actividades por parte de los niños/as, en un sector muñecos para el juego del “como si”, en otro sector recipientes y objetos para juegos de exploración sonora, en otro una mesa de libros, en otro telas y tules para armar “casas” para entrar y salir, esconderse y aparecer. Frente a estos escenarios simultáneos los niños/as eligen uno para actuar, concentrándose en aquello que despierta el mayor interés individual. En el jardín de infantes el juego-trabajo o juego en rincones o en sectores o rincones de actividad es una de las actividades, entre otras, electivas.

Por último, propone tiempo de actividades grupales donde todos los niños/as comparten la misma propuesta, escuchan un cuento, exploran, observan, juegan con pompas de jabón, bailan diferentes ritmos con pañuelos y telas de colores, etc. Estos momentos han de ser acotados y los de menor duración dado que se trata de propuestas en muchos casos dirigidas en las que se les exige participar en una actividad establecida por el docente.

Todo lo dicho se ha de tener en cuenta para armar la agenda diaria y semanal. En lo expuesto hasta aquí se toman en cuenta las diferentes variables: participación individual-grupal, propuesta dirigida o electiva, atención a necesidades básicas de la infancia, alimentación, higiene, sueño y juego, mayor o menor interacción con el adulto, lo que implica asunción de diferentes grados de autonomía por parte del niño/a. Lo interesante es ofrecer una propuesta diaria que contemple todas estas alternativas asignando tiempos a ofertas variadas que supongan desafíos y opciones diferentes.

Por su parte, Regina Gibaja (1993), en un estudio sobre el tiempo escolar, diferencia, entre otras categorías, el “tiempo instructivo” del “tiempo inerte”. Si bien es una nominación pensada para la escolaridad primaria, creemos que también puede ser útil para el Nivel Inicial:

El tiempo instructivo es definido como: “el tiempo académico dedicado al aprendizaje de contenidos instructivos con un nivel de dificultad adecuado a los estudiantes. [...] [Es el] tiempo potencialmente productivo” (págs. 56-57). El maestro es el principal promotor de actividades instructivas a lo largo del día al iniciar propuestas que resultan valiosas, adecuadas y con un ritmo sostenido para todos los niños/as.

Al tiempo inerte se lo describe como: “el tiempo en el que el potencial de aprendizaje está ausente; [...] la actividad del maestro no es de enseñanza” (pág. 57). Es un tiempo “vacío” que comprende interrupciones o visitas externas, desorden (generalizado, parcial o individual), tiempo sin tarea o ausencia de actividad sin que por ello se provoque desorden. La maestra puede estar presente, pero está “en otra cosa”, en retirada.

La propuesta de multitarea, en sus diversos formatos propone ofertar tiempos de actividades electivas todos los días. Siguiendo a varios autores (Stein y Szulanski, 1997; Zabalza, 1996; Gallego Ortega, 1998; Goldschmied, 2000; Willis; Soto y Violante,

2011; entre otros) todos los días se ha de incluir un período de actividad electiva donde los niños/as puedan elegir a qué jugar, con quién, cómo y con qué material, decisión que supone una organización del espacio de la sala o de otros espacios institucionales compartidos zonificado, sectorizado con propuestas alternativas permanentes y variables según los proyectos en marcha que se estén desarrollando en las salas.

Por otra parte, debemos considerar la presencia de actividades alternativas en los “tiempos de actividades intermedias”, como los denominan Stein y Szulanski, para referirnos a los momentos de pasaje entre una actividad grupal y otra donde los tiempos personales de realización de los niños/as son diversos, por esta razón, mientras unos niños/as siguen aún trabajando en la propuesta ofrecida a grupo total, puede haber otro subgrupo ordenando y un tercero que ya ha finalizado todas las tareas. En estos casos, la oferta de actividad en simultáneo a modo de multitarea permite respetar los tiempos de cada niño/a y cada subgrupo sin caer en tiempos inertes, todos serán tiempos instructivos dado que estas actividades “para esperar a los niños que dedican más tiempo a finalizar una propuesta grupal” no son tiempos vacíos, de esperas que llevan a la dispersión y clima de intranquilidad, sino que si se encuentran bien planificados por los docentes; se constituyen en otras experiencias de aprendizaje gracias a la enseñanza planificada por parte del docente corriéndose de los modelos generales rígidos con tiempos exigidos a todos los niños/as por igual. La multitarea favorece la implementación de tiempos flexibles que pueden respetar los tiempos individuales y grupales en simultáneo.

Los tiempos para comer, dormir, jugar, higienizarse, a lo largo de la jornada han de ser tiempos individuales especialmente con los/las bebés, los niños/as llegan a su espacio propositivo de juegos, los maestros los/as reciben, conversan brevemente con los padres y se acoplan observando, haciendo “junto con”, dialogando lúdicamente con los niños/as, quienes recorren un espacio de ofertas múltiples, juegan y en los momentos necesarios son cambiados/as, alimentados/as y dormidos/as.

En sala de deambuladores estos momentos de alimentación, desayuno, almuerzo y merienda son ya momentos sociales en los que se comparten tradiciones culturales: poner la mesa, permanecer sentados/as, conversar, usar la vajilla en forma convencional, etc. El maestro participa como modelo social, come junto a los niños/as mostrándose como modelo adulto, conversa y andamia solicitudes de los pequeños Como lo proponen Goldschmied y Jackson (2000), es necesario que el maestro pueda permanecer junto a sus niños/as, para lo cual necesitará de apoyo para su tarea, al igual que una anfitriona hogareña, solo podrá estar con los pequeños si se le alcanzan los elementos y las solicitudes ocasionales. Si la organización institucional responde a todos los requerimientos para sostener al docente en el momento de alimentación, este momento podrá constituirse en una experiencia social placentera.

Al proponer organizar los tiempos respondiendo a demandas individuales queremos decir que el niño/a no deberá estar necesariamente sometido/a a reuniones grupales (rondas, saludos, un único juego posible), sino que cada niño/a recibe un saludo individual, juega individualmente o en subgrupos según sus deseos, la sala le ofrece diversas ofertas que varían. Luego de un período de juego y desayuno en la sala, los niños/as salen de paseo por el jardín, llevando arrastres, carritos pie pedal, caminando por bordes, dando saltos, juntando hojas, ramas, observando el cielo y los árboles o simplemente en coches de bebés o en brazos. Juegan con juegos de movimiento para la edad, hamacas, trepadores, sogas, neumáticos etc. Vuelven para bailar, escuchar poesías, jugar con títeres, escuchar o leer cuentos; cantar, tal

vez luego, un nuevo período de juego compartido con ofertas múltiples mientras se cambian e higienizan y el almuerzo. De esta manera, el maestro encontrará diversas formas de interactuar con cada pequeño/a en particular, cuidando el bienestar del grupo sin someter a los niños/as a largos períodos grupales, estos han de ser momentos excepcionales durante la jornada.

Los juegos tradicionales de balanceos acompañados de textos poéticos, son ideales para los/las bebés y deambuladores, y para deambuladores y nenes/as de dos años juegos de escondite, de corros, de rondas con simples formatos lúdicos son factibles de ser jugados, no por todo el grupo, sino por un subgrupo mientras otros optan por otras posibilidades.

Proponemos recuperar formas más asemejadas a las crianzas hogareñas y menos “escolarizadas”, son excelentes formas de enseñar para el jardín maternal y otras instituciones que se ocupen de enseñar y educar a los/as menores de tres años

## **Espacio**

El espacio físico (Violante, 2014), se considera un aspecto insoslayable. Loris Malaguzzi (citada en Cabanellas *et al*, 2005) señala que “el ambiente es un educador más que, entre otras cosas, no paga seguridad social”. Con esta afirmación se argumenta a favor del potencial educativo que tienen los escenarios. Enseñar construyendo escenarios<sup>9</sup> es uno de los pilares de la didáctica de Educación Inicial, como así también uno de los principios pedagógicos para armar propuestas de “buena crianza”.<sup>10</sup>

Armar espacios cuidando los criterios estéticos constituye un desafío que permite ofrecer “espectáculos” para apreciar en el desenvolvimiento de lo cotidiano. Pensar cómo desde un ventanal de la sala se hace presente el follaje de un árbol o una planta ubicada en el espacio abierto que se pueda mirar, cuidar la cantidad de objetos, los colores y su diversidad, el modo en que se disponen los estantes y espacios para almacenar materiales o bien para ponerlos a disposición de los niños/as. Todas estas han de ser cuestiones no menores. “El espacio pasa a formar parte sustantiva del proyecto formativo: se convierte en una de las variables básicas del proyecto (es un elemento curricular) no es ya el lugar donde se trabaja, no es solo un elemento facilitador, sino que constituye un factor de aprendizaje” (Forneiro, 1996: p 242). Lo dicho viene a señalar que el espacio forma parte de las dimensiones a planificar y anticipar con el objetivo de provocar determinados aprendizajes en los niños/as.

Diseñar los espacios compartidos e individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales, más adecuados al grupo de niños/as y a las propuestas de aprendizajes que se pretendan lograr se constituyen en una de las formas de enseñar muy apropiada para los niños/as menores de 6 años.

<sup>9</sup> Retomamos lo ya expuesto en otros escritos. Entendemos por “escenario” “[...] a la preparación del ambiente comunicacional (es decir, espacial, emocional, social...), en el que el maestro incluye materiales de juego y crea un clima propicio para que suceda una verdadera comunicación; es decir ofrece las condiciones para que sea posible que suceda el juego. El escenario didáctico es la construcción de un conjunto de elementos que van más allá de la disposición física de espacios y materiales, implica también la creación de un clima, la creación de un campo de juego en tanto construcción de un lugar de ficción con la intención de propiciar un aprendizaje por parte del niño. Si bien esta definición se refiere a escenarios lúdicos para el juego sus características son generalizables a todos los escenarios didácticos” (Soto, C. y otros, 2001).

<sup>10</sup> Para ampliar ver Violante, R.; Soto, C. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares; Soto, C. Violante, R. (2008). ¿Cómo armar propuestas de “Buena Crianza”? Algunos principios pedagógico-didácticos. En Soto, C. y Violante, R. (2008).

Un escenario con imágenes de artistas para apreciar a la altura de los niños/as, mesas con rodillos y pintura para explorar las posibilidades de las herramientas y los materiales para producir imágenes invita a crear, apreciar, pintar, explorar.

La disponibilidad de telas que arman espacios secretos, objetos cotidianos, muñecos para vestir y darles de comer promueven las acciones dramáticas sin necesidad de explicar verbalmente lo que se espera que los niños/as realicen.

De este modo, la propuesta de los juegos heurísticos de exploración, juegos de construcción, de dramatización, necesitan de escenarios que inviten, convoquen, desafíen a la participación e interés por parte de los niños/as. Por esta razón, una de las formas privilegiadas para enseñar a los más pequeños/as es armando escenarios. Tal como se ha señalado el espacio es un docente al que no se le paga salario, señalando el valor educativo de los espacios, su diseño, su potencialidad para educar. El escenario cotidiano donde los niños/as pasan su jornada ha de constituirse en un contexto de vida enriquecedor (Zabalza, 2000) en este sentido pensamos que en las salas se tienen que ofrecer **escenarios permanentes y otras propuestas móviles de alternativas** que se van cambiando durante el desarrollo de la jornada.

Cuando pensamos en escenarios permanentes imaginamos una sala que durante toda la jornada ofrezca objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y objetos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar... entre otras posibilidades diferentes según las edades de los niños/as.

Los escenarios permanentes son invitaciones a jugar y encontrar desafíos posibles que pueden elegir los niños/as de acuerdo a sus intereses y necesidades en cualquier momento de la jornada sin tener que esperar que la docente dé inicio a la actividad para el grupo total.

Recuperemos la idea de pensar en lógicas para organizar las propuestas que respondan más a la cotidianidad propia de los hogares y bien distinta de las lógicas “escolares” centradas en la organización de los tiempos y espacios para grupos homogéneos donde todos/as al mismo tiempo desarrollan las mismas acciones y propuestas.

A partir de este planteo proponemos, entre otros posibles, los siguientes espacios de juego como parte del **escenario permanente** de las salas:

Espacio o escenarios permanentes para:

- Juegos motores
- Juegos de exploración con diversos objetos y materiales
- Juegos de construcción
- Juegos para la ejercitación y coordinación motriz
- Juegos del “como sí”
- Apreciación de producciones artísticas
- Producción artístico-expresiva, corporal, plástica y sonora



Estos escenarios permanentes pueden estar presentes en parte según períodos, no necesariamente tienen que ofrecerse todos al mismo tiempo. Algunas semanas asumen definiciones particulares para cada una de las salas, ofreciendo propuestas específicas para bebés, deambuladores y niños/as de dos años.

- *Juegos motores.* El sector para juegos motores ha de ofrecer a los/las bebés apoyos, rampas, etc., para explorar las posibilidades motrices en relación con la adquisición de la posición sentado, gateo hasta lograr ponerse de pie y comenzar a caminar con apoyos. Las investigaciones de Pickler (2004) y las propuestas elaboradas por Ana María Porstein (2005), ofrecen criterios y alternativas para definir cómo armar este sector convirtiéndolo en un espacio que ofrezca desafíos motrices a los/las bebés.
- Luego, en la sala de deambuladores y niños/as de dos años se podría ofrecer apoyos para afianzar la marcha, carritos, cajas-cubo que se puedan deslizar, pequeñas escaleras y planos inclinados, coches pie-pedal, algunos cestos para embocar pelotas de papel, de tela, de espuma, etc.; propuestas para que durante el segundo año de vida se afiancen los logros motrices vinculados con el caminar, ascender y descender, saltar, embocar, etc. Esta podría ser una opción permanente para que los niños/as descubran sus posibilidades motrices en forma libre durante todo el transcurso de la jornada.
- *Juegos de exploración con diversos objetos y materiales.* En este sector, es esperable que los niños/as accionen sobre diferentes materiales para apropiarse de sus propiedades físicas y culturales. De esta forma estarían conociendo: texturas, colores, tamaños, formas, materiales al estar en contacto con diferentes objetos. Este rincón asume características diferentes según las edades. En el caso de los/las bebés, diferentes sonajeros, mordillos, cajas contenedoras. La propuesta de la “cesta de los tesoros” de Goldschmied y E. Jackson, S. (2000). Los materiales con propiedades diversas que ofrecen todos los textos referidos a cómo organizar las propuestas con niños/as durante el primer año de vida resultan de interés. Todas las reflexiones surgidas a partir de las investigaciones de Stambak (1985) y otros en el texto *Los bebés y las cosas* son sumamente enriquecedoras para que los docentes diseñen en forma creativa esta área.
- Tengamos presente que el niño/a interactúa con objetos culturales en su entorno social (cucharas, mates, ollas, repasadores, cepillos) por lo que es esperable que estos objetos estén presentes para ser explorados. En el caso de los deambuladores, reconocemos como adecuada la propuesta de juegos heurísticos de Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000), en la que el material propone elementos para meter dentro de otros, y contenedores varios; diferentes elementos que al final del juego se guardan clasificados con la ayuda de los nenes/as que los reconocen, juntan y guardan. Una mesa de arena con elementos (ramitas de los árboles, hojas, etc.) para mezclar, separar, dejar pasar, hacer lluvia, chorros. Una cesta de elementos sonoros para construir sonidos al realizar diferentes modos de acción (sacudir, golpear, frotar, etc.) con elementos de madera, metales y variados. Son algunos de los posibles ejemplos que seguramente los maestros aplicarán en ricos repertorios.
- *Juegos de construcción.* Se inician alrededor de los 18 meses, los juegos de “poner sobre” dando inicio a los juegos de construcción. Se pueden incluir bloques livianos, cajas para apilar y derribar. Cilindros de cartón, latas livianas que puedan ponerse unas sobre otras. En sala de dos años incluir bloques con pendientes,

planos inclinados, bloques de madera huecos. Las construcciones se pueden enriquecer con diversos accesorios: autos pequeños, animales, personas, árboles, mobiliario, entre otros, para reconstruir escenarios cotidianos o visitados por los niños/as.

- *Juegos para ejercitar la coordinación motriz.* Se pueden ofrecer juegos que permitan la ejercitación motriz necesaria para realizar enhebrados, ensartados, resolución de plantados, encastrados, alcancías para meter objetos con diferentes ajustes, motores, etc. Desde estos materiales hasta la resolución de rompecabezas simples apropiados para niños/as de dos años.
- *Los juegos del “como sí”* se inician hacia el final del primer año de vida, con los primeros símbolos enactivos los/las bebés ponen de manifiesto su incipiente representación. Los/las bebés pueden comenzar a jugar al “como sí” se durmieran los muñecos, o tomaran sus mamaderas. El juego de “las comiditas” propuesto y analizado en la investigación de “los bebés y lo simbólico” en el texto ya citado de *Los bebés y las cosas* también confirma la necesidad de ofrecer objetos para el juego del “como sí” comenzando con objetivos vinculados a las acciones cotidianas, comer, dormir, para luego ir enriqueciendo con variaciones que apuntan a que comiencen a construir los diferentes roles sociales en la placentera participación de juegos dramáticos en la sala de dos años. Escenario permanente de ambientes familiares, la cama para dormirse o dormir a los muñecos, la cocina para preparar comidas, diferentes ropas para asumir características de personas conocidas y familiares, los papás, las mamás, los abuelos, etc., desde un sector con objetos cotidianos hasta el escenario de la conocida “casita” para jugar los distintos roles ha de constituirse en una oferta permanente donde puedan concurrir los niños/as durante toda la jornada en los períodos de juego.
- *Apreciación de producciones artísticas.* Un sector con alfombra o goma, con almohadones que ofrezca a la mano libros para mirar y compartir con otros adultos, para leer solos/as, para explorar en caso de los más chiquitos. También una mesa de libros y sillas para los que gusten mirar libros sentados. Allí se podrán incluir en las paredes imágenes, producciones de artistas, dibujos de otros niños/as, que se vayan renovando y cambiando periódicamente, puestos a la altura de los niños/as cubiertos con un acrílico para que los puedan tocar, mirar sin romperlos. En este mismo rincón puede estar el equipo de música donde se ofrezcan diferentes ritmos y melodías para escuchar acostados en los almohadones, abrazados a la docente, sentados/as en posiciones cómodas que cada uno/a vaya encontrando. Este sector de apreciación artística puede también incluir videos, si las condiciones de la institución lo permiten. Todo ubicado a la altura de los niños/as para que con comodidad puedan ver, oír, tocar disfrutar de las distintas producciones artísticas.
- Por último, un sector o lugar para la *producción artística-expresiva* que se incluirá a partir de la sala de deambuladores, o producción sonora en el caso de los/las bebés. Una gran mesa a la altura de los niños/as. Los distintos materiales conocidos para modelar, pintar, dibujar, cuando se trata de producciones de imágenes. Objetos sonoros diversos cuando se trata de participar en actividades de producción sonora; puede encontrarse el canasto de los objetos para producir sonidos (la cesta de los tesoros sonoros). Este material puede incluirse aquí o en el sector de la exploración de los objetos como resulte más cómodo para el docente y los niños/as.

Todos estos posibles escenarios permanentes ofrecen a los niños/as un ambiente que desafía y convoca con posibilidades de explorar, jugar, apreciar, escuchar y descansar según sus tiempos y necesidades personales.

## Grupos

El trabajo en pequeños grupos (Violante, 2014) permite el respeto por los tiempos personales para los procesos de apropiación, intercambio y cooperación posible. El trabajo conjunto entre pocos inicia el camino hacia la descentración y la tarea compartida con mayor grado de participación. Se promueve un clima de trabajo agradable, de concentración y participación por parte de la mayor cantidad de niños/as evitando esperas innecesarias para iniciar el “hacer”.

El trabajo en pequeños grupos supone espacios sectorizados, funcionalmente ofertados en simultáneo y la presencia de pequeños grupos formados según las distintas alternativas ya expuestas.

En el cuadro que se presenta a continuación se sistematiza lo ya expuesto mostrando las diversas variables vinculadas con lo que ofrece o decide el docente y lo que se propone al niño/a para elegir.

Grupo total	Pequeño grupo			
Todos/as reunidos realizan al mismo tiempo la misma propuesta por ejemplo escuchar cuentos, bailar, pintar con rodillo, entre otras apreciar, cantar, visitar una plaza	Igual tarea para todos los subgrupos, pero se distribuyen en pequeños grupos		Diferentes tareas para los distintos subgrupos. Multitarea	
	Se arman los grupos espontáneamente	El docente puede definir los subgrupos y los integrantes que se incluyen en cada uno. Según diversos criterios.	Se arman los grupos espontáneamente	El docente puede definir los subgrupos y los integrantes que se incluyen en cada uno. Según diversos criterios.
		Homogéneos    Heterogéneos		Homogéneos    Heterogéneos
		Según actitud frente a la tarea  Según nivel de apropiación del sistema de escritura  Según saberes previos		Según actitud frente a la tarea  Según nivel de apropiación del sistema de escritura  Según saberes previos

La multitarea privilegia el trabajo en el pequeño grupo, ya que es una de las consecuencias principales de su propuesta.

Los grupos pueden conformarse espontáneamente de acuerdo a las elecciones que realicen los niños/as. También pueden ser definidos por la docente (siguiendo criterio de homogeneidad y/o heterogeneidad). El trabajo alternado en el día y en la semana, de diversas formas de organización de la tarea, lleva a movilización de roles, a mayores posibilidades de que se enriquezcan las experiencias en el intercambio con otros.

## **Formas de enseñar a los niños/as pequeños/as**

Las formas de enseñar a niños/as pequeños/as han de pensarse teniendo en cuenta las diferentes maneras en que los adultos asumen la crianza.

La crianza entendida como la educación característica de los primeros años implica la transmisión de pautas, modos de vivir, sentir, comprender y conocer el mundo, propias de cada cultura.

Durante los primeros años los niños/as aprenden a caminar, hablar, saludar, comer solos/as, beber agua del vaso sin volcarse, a disfrutar de la música, de una nana o un poema popular, aprenden a confiar en los adultos que responden a sus necesidades, a descubrir las propiedades de los diferentes objetos, entre otros tantos y variadísimos aprendizajes.

La enseñanza constituye el conjunto de acciones que los adultos realizan para que los/las bebés y niños/as logren los aprendizajes antes mencionados. En el jardín maternal y en otros ámbitos, entonces, la enseñanza es una forma de asumir la crianza.

Reconocemos cinco formas de enseñar que conforman modos de ayudar a aprender a los niños/as menores de tres años. Estas son: enseñar mediante 1) La realización conjunta de acciones, 2) Ofreciendo disponibilidad corporal, 3) Participando en expresiones mutuas de afecto, 4) Acompañando con la palabra y 5) Construyendo escenarios (Soto, C. Violante, R., 2005).

### **1) Enseñar... realizando acciones conjuntamente**



Los adultos cuando enseñan andamian, ofrecen ayudas, sostienen a los niños/as pequeños/as realizando “por ellos/as” o “con ellos/as” algunas acciones con el fin de hacerlos/as partícipes de la totalidad de la situación con la significación social que esta contiene. De este modo, por ejemplo, el adulto canta y realiza juegos y nanas tradicionales (“que linda manito... que tengo yo...”) dejando espacios para que los niños/as comiencen a realizar algunas partes sin perder el disfrute por el canto completo. También puede construir torres con los bloques para que los niños/as las derriben, jugar al “como si” estuviera comiendo con objetos ficticiales junto a un niño/a realizando parte de la situación dramática.

En todos estos casos el adulto enseña realizando conjuntamente acciones con los niños/as pequeños/as. Podríamos decir que enseña ofreciendo andamiajes centrados en la realización conjunta de acciones. En este proceso de realización

conjunta se reconocen diferentes niveles de participación del adulto y del niño/a. En un primer momento, el adulto realiza la acción “por el niño/a” quien participa observando, escuchando, luego, a medida que comienza a realizar partes de la acción total, el adulto se va retirando dejando que este/a vaya asumiendo mayor protagonismo hasta que demuestre que puede asumir la totalidad de la acción y es aquí donde el adulto pasa a ser observador y ofrece escucha y observación a la realización de la acción por parte del niño/a. Por ejemplo, el niño/a ofrece un “té caliente para tomar” en el campo del “como si” estuviera merendando o bien canta la totalidad de la canción acompañada por juegos de manos, entre otros.

Tal como lo plantea Rogoff (1990) al desarrollar su conceptualización de “participación guiada” y “traspaso paulatino del control de la situación”, es evidente que el adulto atento, que sabe observar las posibilidades de acción de los/las bebés y niños/as logra retirarse y favorecer la asunción de la responsabilidad de la acción por parte del niño/a en el momento en que cuenta con las condiciones para hacerlo.

La realización conjunta de acciones es una de las cinco formas de enseñar propias y características de la crianza (educación de los niños/as pequeños/as). Las otras cuatro formas de enseñar las desarrollaremos en las siguientes presentaciones. Estas formas de enseñar se proponen como teorizaciones que nos permiten reconocer y anticipar cómo los adultos podemos ayudar a los niños/as pequeños/as en la conquista de los diferentes aprendizajes. En tanto teorizaciones formarían parte de lo que llamamos “Pedagogía de la Crianza” (Violante, 2005) propuesto como un campo teórico en construcción.

### ***2 y 3) Enseñar... ofreciendo disponibilidad corporal... participando en expresiones mutuas de afecto***



Cuando el cuerpo del adulto se ofrece como sostén, el niño/a pequeño/a acude a él para sentirse protegido/a, suele acercarse mientras juega en busca de un abrazo o de aprobación o simplemente como modo y reaseguro de que el adulto está presente. Cuando el adulto lo abraza/a o le tiende los brazos para recibirlo/a en el momento

en que se anima a dar en forma autónoma sus primeros pasos le está enseñando a confiar en sus posibilidades, a iniciarse en su autonomía.

Cuando el adulto se sienta en el piso junto a un niño/a en un ambiente cálido, su presencia y disponibilidad afectiva y corporal le otorgan a la situación las condiciones necesarias para que los niños/as, además de explorar las propiedades de los distintos objetos del medio y descubrir cómo se comportan, puedan confiar en sus posibilidades de animarse a llevar adelante sus acciones.

Enseñar ofreciendo disponibilidad corporal hace referencia a la actitud de escucha y observación atenta de un adulto que ofrece su cuerpo como sostén, como un lugar distendido y seguro. Al sostener a un/a bebé en sus brazos, al recibir a un deambulador que comienza a caminar, al constituirse en apoyo para que un niño/a pueda comenzar a probar, “ponerse de pie”, por sus propios medios, el adulto enseña. También la mano del adulto que se ofrece como sostén para que el niño/a se anime a dar más de un paso son algunas de las acciones que realizamos para ayudar a los niños/as a conquistar los aprendizajes característicos de los primeros años.

Se conocen entonces dos modos posibles de ofrecer disponibilidad corporal. El primero se refiere a las situaciones en las que el adulto ofrece su cuerpo como refugio, espacio seguro, lugar confiable, siempre disponible que permite crear condiciones para que la exploración y la curiosidad por el conocimiento del mundo se instalen en el devenir de la cotidianeidad.



El segundo modo de enseñar ofreciendo disponibilidad corporal se hace visible cuando el adulto ofrece su cuerpo como un modo más de plantear desafíos: abrir los brazos convocando a que los niños/as den sus primeros pasos, tender su mano mostrando que lo que parece imposible de realizarse solo puede probarse y hacerse sostenido por el adulto.

Los docentes y otros adultos cuando están a cargo del cuidado de niños/as pequeños/as, suelen buscar la mirada de los/las bebés, les sonríen, les hablan, comparten con ellos juegos comunicativos como, por ejemplo, hacerles cosquillas, aparecer y desaparecer, mirarse y sonreír, nombrarse y sonreír. También suelen entre niños/as y adultos darse besos y abrazos.

Participar en expresiones mutuas de afecto son formas cotidianas de acompañar la construcción de vínculos de confianza con los otros y ayudar a sentir que el mundo es un lugar seguro que vale la pena explorar.



#### **4 y 5) Enseñar... Acompañando con la palabra... Construyendo escenarios**

La construcción de distintos escenarios constituye otra forma de enseñar dado que se prepara intencionalmente un entorno, un ambiente alfabetizador que promueva la apropiación de los distintos contenidos. Un escenario con diferentes objetos para jugar con agua, es una oportunidad para que conozcan parte del entorno físico. Si se disponen distintos cubos con diferentes alturas ofreciendo la posibilidad de que los niños/as cuenten con un apoyo para ponerse de pie o para trepar estamos en presencia de escenarios que promueven el desarrollo motor.

Otra posibilidad es presentar elementos cotidianos en escenarios ficcionales, por ejemplo, poner a disposición mamaderas vacías, cucharitas, platos, tazas y muñecos para jugar al “como si le dieran de comer a los/las bebés muñecos” o cunas para “acostarlos a dormir”. De este modo se enseña a jugar proponiendo la entrada al campo lúdico (Sarlé, Soto, Vasta y Violante, en Soto, Violante, 2005). Un ambiente cómodo con almohadones para recostarse y escuchar música, paredes con imágenes que se ofrezcan para la apreciación a la altura de los niños/as pequeños/as son modos de iniciarlos/as en los diferentes lenguajes artísticos.

Entre otros escenarios posibles se pueden ofrecer canastos, como plantea Goldshmid (2000), el canasto de los tesoros que se arma con objetos variados de uso cotidiano, o mesas con distintos libros para hojear y mirar. El adulto puede leer los textos a los niños/as, compartiendo la lectura, mostrando cómo se toma un libro en tanto objeto cultural. Presentar escenarios para bailar, para observar imágenes, para descubrir sonidos, para explorar espacios cerrados y abiertos, para jugar al “como si” son formas de enseñar.



Construir intencionalmente escenarios permite ofrecerles a los niños/as contextos de vida enriquecedores, tal como lo plantea Zabalza (2000), les permiten apropiarse del entorno, desarrollar habilidades motrices, jugar y explorar.

A través de la palabra les transmitimos a los niños/as el sentido social y cultural que tienen ciertos modos de actuar como así también el uso social de los objetos. Por ejemplo, al entrar a un lugar y saludar a las personas que están en él los hacemos partícipes de algunos modos sociales de actuar, al tomar una jarra, mientras realizamos la acción vamos transmitiendo con la palabra lo que hacemos y para qué lo hacemos “Ahora vamos a servir el agua, vamos a guardar la jarra en un lugar seguro para que no se vuelque”, “Vamos a guardar los libros para volver a leerlos en otro momento”, “Nos vamos a lavar las manos antes de comer”, “Nos vestimos y abrigamos para salir a pasear”. En todas estas expresiones verbales que generalmente se dicen mientras se realizan las acciones se van transmitiendo los modos sociales de actuar propios de cada cultura.

La palabra se hace presente para expresar afecto, interés por lo que hace el niño/a, reconocimiento por sus logros, atención, preocupación, sirve para preguntar, indagar, valorar... Es importante hablarles a los niños/as pequeños/as de modo completo, aun cuando aparentemente no comprenden el detalle de cada palabra porque siempre reciben el sentido y significado total del mensaje.

La palabra encierra y transmite los sentidos sociales de las acciones y del uso de los objetos, la palabra explica, indica, sanciona, revaloriza, reprueba, aliente, alerta, expresa. Los arrullos, palabras que buscan inducir al sueño, transmiten tibieza, ternura, musicalidad, placer por escuchar. Las palabras, al igual que los brazos, acunan.

El lenguaje se enseña y enseña otros aspectos hablando junto con los niños/as y para los niños/as.

Retomando todas las formas expuestas enseñar con “andamiajes” centrados en... la disponibilidad corporal, el lenguaje, las expresiones mutuas de afecto, la realización conjunta de acciones... en escenarios diversos.



La enseñanza implica la presencia de “andamios”, de “ayudas” que presta el adulto para que los/las bebés y niños/as logren los diversos aprendizajes. Estas “ayudas” son necesarias (porque permiten que los niños/as realicen acciones que no podrían desarrollar solos/as) y son transitorias (porque a medida que el niño/a demuestra posibilidades de acción, el adulto se va retirando y deja cada vez mayor protagonismo al niño/a). Estas “ayudas” se prestan con el cuerpo, la palabra, el afecto, la acción compartida, reconociendo entonces diferentes modos de enseñar o de “ayudar” a aprender características de las experiencias que los adultos desarrollan con niños/as pequeños/as.

Es central el lugar dado a la observación como la actitud que permite al adulto decidir qué ofrecer, cómo actuar, de qué modo presentar las situaciones y el grado de protagonismo que ha de asumir en la realización de algunas acciones que, en sus inicios, se realizan en forma conjunta con el niño/a. El ser observador atento, sin apresurarnos a actuar, nos permite interpretar qué necesitan los/las bebés, quizás estar observando es, en determinados momentos, el mejor modo de acompañarlos en las exploraciones del entorno que van emprendiendo. En otros casos extender una mano, acercar un objeto o tan solo despejar el espacio para que puedan recorrerlo.

Todas las formas de enseñar ya mencionadas en las entregas anteriores están presentes en las distintas situaciones. El adulto ofrece su cuerpo y su palabra para acompañar las expresiones mutuas de afecto y la realización conjunta de acciones en escenarios diversos en los que se desenvuelve el devenir cotidiano. Según sea la intencionalidad del adulto en relación con lo que se proponga enseñar se dará preponderancia a una u otra forma de enseñar.

Si en una situación de juego en la colchoneta, el objetivo es ofrecer posibilidades para que el niño/a pueda pararse y comenzar a caminar con sostén, la construcción de un escenario con objetos acordes, con un piso firme y cálido constituyen el conjunto de acciones posibles de realizar por el docente para promover la exploración de posibilidades motrices.

Para enseñar las propiedades físicas de los objetos, la construcción de un escenario con diversos materiales, de diferentes pesos, colores, texturas y temperaturas es la forma de enseñar más pertinente, ya que posibilita la exploración. Seguramente en la situación antes mencionada, se suceden al mismo tiempo expresiones mutuas de afecto como así también palabras de aliento para promover la exploración.

Cuando la intencionalidad del adulto está centrada en enseñar a confiar en los otros y en el mundo son las expresiones mutuas de afecto y la disponibilidad las formas privilegiadas de ayudar a lograrlo sabiendo que esto se desarrolla en escenarios diversos: para jugar, para explorar, para el favorecer el desarrollo motor.

El conocimiento de las pautas y modos sociales de comer se transmiten a través del lenguaje, por lo tanto, acompañar las diferentes acciones con la palabra se presenta como el modo más apropiado de enseñar, por ejemplo, a comer utilizando la cuchara, sentado, tomando agua del vaso, conversando con los otros comensales, entre otros aprendizajes propios de estas edades. Todo lo dicho pone de manifiesto que las actuaciones de los docentes y adultos a cargo de niños/as pequeños/as son multidimensionales. Los modos de participación docente, de los adultos comprometen diferentes dimensiones, el uso de la palabra, del cuerpo, de las expresiones mutuas de afecto, la creación de escenarios, la realización conjunta de acciones y cada forma de enseñar se define por la prevalencia de unas sobre otras.

Todas las situaciones de enseñanza planteadas en jardines maternos u otras instituciones por los adultos que se hacen cargo de la educación del niño/a pequeño/a se han de caracterizar por ser situaciones totalizadoras propias del acontecer cotidiano, tal como suceden en los ambientes familiares, en los contextos hogareños.

Las distintas formas de enseñar expuestas son desarrollos de una manera particular de definir la enseñanza para el caso de los niños/as pequeños/as:

enseñar (...a los niños pequeños) es dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con ‘brazos firmes pero abiertos’ que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos (Violante, 2001).

A continuación, transcribimos otra formulación sobre las formas de enseñar a los más pequeños dirigida a familias (Programa PIP, 2016). Verán que se reiteran casi todos los planteos principales pero explicados en términos más concretos y cotidianos. Se lo presenta aquí a modo de síntesis.

Entonces sintetizando...

¿Cómo les enseñamos-acompañamos-jugamos a los niños/as pequeños/as?

### **a. Mirándolos con interés y atención. Observándolos/las**

Cuando los estamos mirando, si lo hacemos con interés y atención, les estamos enseñando que lo que van haciendo es importante para nosotros y esto hace que ellos/as sientan confianza en sus posibilidades y se animen a explorar y descubrir el mundo.

### **b. Haciendo juntos**

Hay muchas cosas que los/las bebés y niños/as no podrían realizar si no fuera en conjunto con los adultos, por eso los adultos enseñamos realizando acciones junto con los niños/as o conjuntamente. Es decir, en un primer momento “lo hacemos por ellos, junto a ellos”, por ejemplo: cantar una canción, reiterar un poema, realizar un juego con las manos, mirar el mundo “de parados” (les prestamos nuestra posibilidad de estar parados, caminar y ellos/ellas a “upa” ven el mundo, como si caminaran...). Cantamos la canción: “qué linda manito” y poco a poco el niño/a va repitiendo junto con nosotros algunas partes. Por esto, a medida que el niño/a va imitando y realizando las acciones vamos dejándolo/la solo/a para que logre, por ejemplo, cantar en forma autónoma (o solo/a), de manera independiente.

### **c. Armandos lugares, espacios para jugar**

Otra forma que vamos a tener en cuenta para jugar y enseñarles, es armando algunos espacios, rincones, lugares protegidos, seguros donde puedan jugar por ratitos solos/as, mientras nosotros les hacemos compañía, aunque estemos doblando ropa o cocinando... Es así que mientras que parecen estar “solos/as”, les dedicamos una palabra, una mirada, escuchar nuestra voz hace que se sientan que están cuidados/as y acompañados/as para seguir jugando en un clima de confianza. Armar espacios

en casa (adentro o afuera) para empezar a dibujar, a explorar la arena, el barro; lugarcitos, rincones donde puedan mirar libros o descansar escuchando música. Un lugar en la mesa de la casa donde los más grandes puedan construir con cajitas de cartón y pintar junto con los hermanos/as más chicos/as, armar una pista para los autos, guardar hojas y lápices para dibujar o masa para modelar.

#### ***d. Nombrando lo que hacemos... hablándoles...***

Cuando le ponemos palabras, nombres a aquello que hacemos (por ejemplo, estamos cocinando y les decimos: “estoy haciendo la comida, o cocinando, ¿sabes...?, para después comer con los hermanos/as”, o...) También cuando hablándoles, les vamos transmitiendo las costumbres y les explicamos, por ejemplo, que al llegar a un lugar nos saludamos siempre dándonos un beso o dos. Estas acciones que hacemos todos los días y que se realizan según las formas en que cada comunidad y grupo reconoce y respeta se las enseñamos hablándoles, nombrando lo que hacemos.

Por esto, es importante que nos demos cuenta de que enseñamos, acompañando con la palabra. Decir, charlar, comentar, contar, hablar es importante. Por ejemplo, es interesante como algo cotidiano, para hacer todos los días que se pueda, “Contar el día” de nochecita, narrar aquello que hicimos con ellos/as, ponerle palabras a las acciones vividas, a las cosas que hicimos: fuimos a la feria caminando, después hicimos la comida, almorzamos o comimos todos juntos, después dormimos la siesta, después... También anticipar o adelantar aquello que vamos a hacer después.

#### ***e. Ofreciendo nuestro sostén corporal***

Nuestro cuerpo puede abrazar, sostener, acunar, se convierte por momentos en un “caballito gris” en el que los chicos/as se “suben”, se sientan sobre nuestras piernas para galopar. También nuestro cuerpo puede convertirse en el mejor almohadón para dormirse confiado/a y sereno/a. Tenemos que ofrecernos con nuestro cuerpo disponible sentándonos en el piso con ellos, o convirtiéndonos muchas veces en el mejor soporte (o sostén) para que se animen a ponerse de pie o en el “colchón humano” donde recostarse para descansar, alimentarse, sentirse protegido/a, querido/a. Con los niños/as más grandes podemos jugar a las palmaditas entrechocando nuestras manos con las de los niños/as mientras recitamos rimas. De este modo, vamos viendo que otra forma de jugar-enseñar a confiar es ofreciendo disponibilidad corporal.

#### ***f. Expresando y compartiendo los afectos... arrullos, abrazos, emociones, miedos, alegrías...***

También les enseñamos a confiar en el mundo y en ellos/as mismos/as expresándoles nuestro cariño con abrazos, diciéndoles que es muy bueno cuando logran construir una torre que no se caiga, o compartir un juguete con los hermanos/as o vecinos, disfrutando cantar juntos las nanas que nos cantaban a nosotros cuando éramos pequeños/as.

Así les transmitimos nuestro placer por cantar, jugar con las manos, aparecer y desaparecer (escondarse y aparecer) entre tantos otros juegos de nuestras infancias que siempre resultan buenas propuestas, porque a nosotros/as mismos/as nos recuerdan situaciones de juego y bienestar. No importa si el significado de cada palabra del juego se dice o explica, importa la sonoridad de las palabras propia del lenguaje poético, el ritmo y el disfrute que a nosotros/as nos produce. Así es como se enseña a respetar nuestras tradiciones, las tradiciones de los pueblos originarios

en algunas familias, en otros de comunidades de países limítrofes o europeas; las costumbres familiares que nos gusta mantener, que aprendimos de los adultos que nos cuidaron o que observamos hacer y nos parecen importantes transmitir.

### ***g. Repitiendo juegos, canciones, abrazos, rituales.***

Estas formas de enseñar-jugar necesitan ser reiteradas, repetidas, para que el aprendizaje que, es un proceso individual (propio de cada persona), de cada uno, se vaya dando en los tiempos que cada niño/a necesita. Por eso es necesario repetir las actividades señaladas en los cuadernillos, hacerlas varias veces hasta que el niño/a siente que las domina, que las puede hacer solo/a o cada vez con menor ayuda, y entonces se animará a hacer muchas cosas solo/a o “casi solo/a”.

### ***h. Planteándoles situaciones, preguntas, problemas, que los desafíen a pensar, comparar, expresarse, relacionar, sacar conclusiones***

Muchas veces haciendo algunas preguntas podemos ayudar a que los niños/os más grandes se sientan invitados a comparar características y propiedades de los objetos, por ejemplo: ¿Todas las hojas caídas que tenemos de los árboles tienen el mismo color o tamaño? ¿Se escriben igual los nombres de los hermanitos? ¿Qué tienen de igual los tubos de cartón y las botellas plásticas? ¿Cómo harían para lograr que la torre de latas o de cajas no se caiga al superponer muchos objetos? También podemos plantear algunos problemas sencillos en las situaciones cotidianas, por ejemplo: ¿alcanzarán los vasos para que todos podamos tomar agua al mismo tiempo?, ¿cuántos necesitamos? En las búsquedas de las respuestas a estas preguntas van aprendiendo diferentes saberes, van construyendo nuevos conocimientos.

## **II. Adultos en escena: ¿cuidando? ¿asistiendo? ¿educando? ¿enseñando? ¿estimulando?**

A continuación, presentamos un aporte para pensar cómo abordar la respuesta a la pregunta tres: ¿quiénes se han de hacer cargo de educar? Y esto refiere a reflexionar, diferenciar e integrar diferentes modos de expresar las acciones que los adultos desarrollamos al estar con los niños/as pequeños/as, el adulto o los adultos hemos de asistir, cuidar, enseñar a estimular.

Al pensar en los adultos en escena nos preguntamos:

- ¿Cuidando? ¿Asistiendo? ¿Educando? ¿Enseñando? ¿Estimulando?
- ¿En los distintos escenarios de crianza se cuida a los niños/as?, ¿se los/as estimula?, ¿se los/as asiste?, ¿se les enseña?, ¿se los/as acuna?, ¿se los/as educa?
- Cuidar, estimular, asistir, acunar, educar, enseñar, ¿son términos distintos?; ¿aluden a significados diversos?, ¿opuestos?, ¿complementarios?

Todos estos verbos refieren a diversas acciones, todas ellas desempeñadas por los adultos que están acompañando, sosteniendo y satisfaciendo necesidades de los niños/as pequeños/as. ¿Es lo mismo estimular que criar, que enseñar, que educar?

Enseñar en el jardín maternal es una forma de asumir la crianza. Esta tarea es educativa, intencional, busca ofrecer una atención que promueva el buen desarrollo

del niño/a pequeño/a. La crianza implica asistir amorosamente, estimular en forma virtuosa, cuidar poniendo a resguardo, rodeando de protección, acunar ofreciendo una “cuna psíquica”, todos estos verbos, estas acciones se refieren a un adulto que abriga, contiene, abraza, ofrece una cuna psíquica (Schlemenson, 2004) para que el niño/a crezca y se desarrolle seguro confiando en sus posibilidades, en el mundo y en los adultos que lo rodean. Acercándole el mundo para que se integre a él activamente, permitiéndole comprender y participar en su entorno social, con la seguridad de saberse acompañado/a y la certeza de ir comprendiendo los símbolos de la cultura.

Acunar en los brazos, apoyar, sostener, contener, acompañar, mostrar el mundo y sus modos sociales de caminar en él esto es enseñar. El bebé necesita que lo “acunen” que lo “contengan” que lo tomen en brazos y acompañen en sus exploraciones. Necesita un adulto que le ubique un móvil, que le acerque un sonajero, que le tienda los brazos para que se lance a caminar, que lo ayude a conocer el mundo, que lo abrace y sostenga hasta conciliar el sueño. El docente, el adulto, así enseña, si se entiende por enseñar toda acción que tiende a provocar y/o facilitar un aprendizaje en el otro. “Acunar” exige pensar qué necesitan los chicos, actuar junto a ellos, enseñar. “Acunar” implica ofrecer una propuesta pedagógica en el jardín maternal (Violante, 1997).

Volvamos a las preguntas iniciales: ¿Las acciones que los adultos desarrollan en los escenarios de crianza se caracterizan por el cuidado, la asistencia, la educación, la enseñanza, la estimulación?

El cuidado que los adultos brindan a los pequeños/as, resguarda y protege, los asiste satisfaciendo sus necesidades de abrigo, afecto, juego, alimento y sueño, acunándolos/as, construyendo modos de estimulación virtuosa que los respete en sus tiempos y deseos, que los nutra de oportunidades para crecer y desarrollarse, en fin, este conjunto de acciones que realizan los adultos conforma la enseñanza característica a impartir a los niños/as pequeños/as. De un modo intencional se contribuye al proceso educativo en sentido amplio.

Enseñar como una forma particular de asumir la crianza entendida como el proceso educativo característico de los primeros años de vida.

Enseñar supone: cuidar poniendo a resguardo, rodeando de protección. Asistir amorosamente. Estimular en forma virtuosa. Acunar ofreciendo una “cuna psíquica” plagada de ternura, cantos, arrullos.

### **III. Una tarea compartida con las familias**

Desde la perspectiva pedagógico didáctica caracterizaremos como consideramos han de plantearse las relaciones entre las instituciones diversas con formatos alternativos que se ocupan de educar a los niños/as y las familias en las que los niños/as también reciben educación.

Existen tres modos teóricos (Duprat, Malajovich, 1979) de caracterizar esta relación.

- *Segregación*, las instituciones desarrollan sus propuestas y las imponen más allá de las características que tengan la familia.

- *Mimetización*, las instituciones se mimetiza con la cultura familiar y de la comunidad, no proponen otras miradas.
- *Integración*, que supone un intercambio enriquecedor entre ambos escenarios de crianza, como vamos a tratar de desarrollar y explicar cuando estos funcionan de tal forma que suman oportunidades, enriquecimiento y de construcción de contextos enriquecedor de para el aprendizaje de los niños y niñas pequeños.

### **¿Familias e instituciones como escenarios de crianza/enseñanza complementarios?**

Para lograr que los diversos escenarios se constituyan en escenarios de vida enriquecedores y complementarios, es necesario considerar que (Violante, 2008):

- Familias y otras Instituciones funcionan en forma alternativa y complementaria como escenarios/contextos de socialización primarios y secundarios.
- Los escenarios de crianza aumentan su potencial para favorecer el desarrollo...
- Si se encuentran relacionados entre sí positivamente.
- Si se establecen puentes entre ellos.
- Si intervienen terceras personas que ayuden/apoyen las actividades que allí se realizan.
- Los escenarios de crianza son contextos en los que se aprende y se enseña la cultura. En ellos se hace posible la educación integral del proyecto.

Veamos cómo estos principios se concretan en una experiencia en curso que se está desarrollando en Argentina, en Bariloche, en un instituto de Formación Docente público. Me refiero a la experiencia de la “Guagua”.

[...] espacio de juego comunitario está destinado y dedicado a la Primera Infancia de la localidad. Las familias de los bebés, niños y niñas más pequeños nos encontramos junto con profesoras y estudiantes del Instituto para promover una de las actividades propias del desarrollo infantil y uno de los derechos consagrados en la Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas y jóvenes: el juego.

A través del juego y del diseño intencional de un ambiente lúdico favorecemos procesos de interacción en múltiples dimensiones. Las relaciones entre sujetos son vitales para la constitución de la subjetividad. Bebés, niños y niñas pequeños interactúan a través de múltiples lenguajes. En la Guagua los gestos, las palabras, los sonidos y las decodificaciones son la moneda corriente para la comunicación en clave lúdica.

La Guagua está abierta desde el año 2008, su nombre proviene de la conjunción de varias voces, de diversos sentidos y significados. Por un lado, Wawa del quechua, quiere decir: “niño de teta”, por otro lado, en varios países de Latinoamérica, se llama “guagua” al transporte colectivo. Ambas acepciones plantean metáforas sociocomunitarias. Como señalan Silvia Rebagliati y Karin Richter, “Metáforas e imágenes se entrelazan en

el nombre, tramando la imagen de nuestra identificación”. La Guagua trasciende la arquitectura del Instituto, la idea se ha puesto en marcha en otras localidades patagónicas y sigue creciendo con el cuidado y la dedicación que aporta cada adulto responsable de la crianza infantil, del cuidado por los más pequeños, del anhelo por concretar más derechos para la Primera infancia (Disponible en: [https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=25&wid\\_item=60](https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=60)).

#### **IV. Para cerrar retomaremos las cuatro preguntas iniciales. Algunas “claves”**

1. ¿Cuál ha de ser el área de gobierno/ministerio al que le corresponde asumir la responsabilidad principal en la atención/educación de los/las bebés y niños/as pequeños/as?, ¿el Ministerio de Educación?, ¿de Desarrollo Social?, ¿Salud?, ¿otros?
2. ¿Qué instituciones se proponen para educar a los niños/as pequeños/as? ¿Escuela?, ¿infantiles-jardines maternas?, ¿centros de desarrollo infantil?, ¿otros?
3. ¿Quiénes han de asumir la tarea de educar? ¿Educadores? ¿Docentes? ¿Otros?
4. ¿Se enseñan contenidos en las instituciones maternas? ¿Cómo se organiza la enseñanza?

Podríamos ensayar algunas respuestas:

1. Todos los niños y niñas desde el nacimiento tienen **derecho a recibir educación** de calidad, por lo tanto, el área de Educación ha de asumir la responsabilidad principal formando parte, según las diferentes realidades, de propuestas inter/multisectoriales para atender en forma complementaria las diferentes situaciones.
2. Además del jardín maternal, serán instituciones educativas para niños/as de 45 días a 3 años, también las salas cuna, comedores comunitarios con extensión horaria, ludoteca comunitaria, sala de juegos, entre otras. A todas estas propuestas se las podría considerar formatos **diversos de “hacer” y “ser”** escuela infantil en sentido amplio. Escuelas porque su función es educar/enseñar. Infantiles porque ofrecen propuestas específicas que atienden las particulares necesidades de los niños/as pequeños/as.
3. Docentes y educadores/as con formación específica han de ser quienes se harán cargo de la educación en los primeros años.
4. Al interior de cada uno y de todos los **diversos “formatos”/tipos organizativos** se han de tomar decisiones en relación con los tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos y los vínculos de confianza, afecto y ternura puestos en las formas en las que se ha de interactuar con los/las bebés y niños/as pequeños/as, por lo tanto, en todos los casos el compromiso ineludible es asumir la enseñanza que esperan recibir los niños, niñas y sus familias.

Estas formas posibles de responder plantean acalorados debates en los cuales se ponen de manifiesto diferentes perspectivas y modos de construir ofertas de atención/educación/asistencia para todos los/las bebés y niños/as pequeños/as.

Las realidades nos muestran que estamos lejos aún de ofrecer respuestas educativas para todos los/las bebés, niñas y niños menores de tres años. Este desafío queda planteado como propósito a lograr.

Por último, a modo de cierre y apertura, quiero compartir una apreciación para pensar juntos una mejor educación para los niños y niñas menores de tres años: *comprender y reconocer al bebé y niño/a pequeño/a como sujeto con derecho a recibir Educación.*

Tales planteos se orientan hacia el logro de convertir el derecho a recibir educación desde que nacen, en una realidad que podamos encontrar en nuestra vida cotidiana

Rubén Rada interpreta en una hermosa canción parte de lo que consideramos ha de ser tema principal de la agenda política pensando en nuestras infancias: Yo quiero... (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ee63IQeUYZO>).

## Referencias bibliográficas

Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Ciudad: Madrid, Ed. Narcea.

Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Ciudad: Buenos Aires. Eds. Paidós.

Stambak, M.; Lézine, I.; Sinclair, H.; Bärbel, M., Inhelder, D.; Dubon, C.; Josse, D.; Léonard, M. (1985). Los bebés y las cosas: o la creatividad del desarrollo cognoscitivo / coord. ISBN 84-7432-172-7, págs. 125-183

## Bibliografía para ampliar los planteos aquí presentados

Cabanellas, I.; Eslava, C.; Tejada, M.; Hoyuelos, A. (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Ed. Grao, pág. 156.

Duprat, H.; Malajovich, A (1979). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Gibaja, Regina (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aiqué.

Goldschmied, E.; Jackson, S. (2000). *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata Madrid.

Iglesias Forneiro (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. En Zabalza comp. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Programa PIP Primera Infancia Primero-FNV (2016). Guía general elaborada para las familias en el marco del Fundación Navarro Viola. Versión preliminar.

Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2005). Cuando de jugar se trata en el Jardín maternal. En Soto, C. y Violante, R. (Comp.). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.



Soto, C.; Violante, R. (2005). Enseñar contenidos en el Maternal: una forma de compartir la crianza. En Soto, C. Violante, R. (Comp.). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Stein, R. Szulanski, S. (1997). *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*. Universidad de Tel Aviv.

Violante, R. (2001). Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Documento curricular. Dirección de Curricula. Buenos Aires. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>

Violante, R. (2005). Algunas notas para pensar en una pedagogía de la crianza. Ponencia presentada en el panel: "Jardín Maternal". La construcción de la subjetividad y la transmisión de la herencia cultural. Encuentro Nacional de Educación Inicial "Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica" 28 y 29 de noviembre de 2005.

Violante, R. (2014). Congreso de Educación Inicial "El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente", Escuela Normal Superior N.º 3 "Mariano Moreno" Rosario, Santa Fe, 31 de agosto 2013. Apartado referido a tiempo, espacio y grupos, publicado en la *Revista Aulas del 3*. ENS N.º 36, Año 3, abril 2014.

Violante, R. y Soto, C. (Comp.) (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Violante, R.; Soto, C. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Conferencia presentada en el marco del Foro para la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. MCyE.

Zabalza, Miguel (2000). Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo. Ponencia en Simposio Mundial de educación Infantil, Santiago de Chile.

Violante; R. (2006). *¿Cómo enseñar a los niños pequeños?* Infancia en red. OMEP. Argentina.

Violante, R. (2008). Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. En Soto, C.; Violante, R (comp.) (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Ciudad: Buenos Aires. Ed. Paidós.

Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamérica de OMEP. Abril 2008. Ciudad: Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.



### **MARICEL BALZARETTO**

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Maestranda en Ciencias Políticas por la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.

Consultora en Políticas de Primera Infancia del INAU, con especificidad en Monitoreo y Evaluación.

Coautora del Proyecto Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia, noviembre de 2016.

### **PAOLA SILVA**

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Magíster en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Doctoranda en Psicología por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Docente Investigadora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Consultora en Políticas de Primera Infancia del INAU, con especificidad en desarrollo infantil y cuidado parental.

Coautora del Proyecto Parentalidades Comprometidas con la Primera Infancia, noviembre de 2016

### **VERÓNICA CAMBÓN**

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Maestra por el Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”

Magíster en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Doctoranda en Psicología por la Facultad de Psicología de la UdelaR

Docente Investigadora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Consultora de Programa Primera Infancia de INAU. Coordinadora de Referencia Técnica de Casas Comunitarias de Cuidado.

# 1.4. INCIDENCIA DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN EL EJERCICIO DE LAS PARENTALIDADES. ESTUDIO EXPLORATORIO EN CENTROS DE INAU

Lic. Soc. Maricel Balzaretto y Mag. Paola Silva

Secretaría Ejecutiva Primera Infancia - INAU

Mag. Verónica Cambón

Programa Primera Infancia - INAU

## Introducción

El presente estudio exploratorio se desarrolló entre mayo de 2015 y setiembre de 2016, en el marco de los centros de Atención a la Primera Infancia de INAU (CAIF-CAPI), en el entendido que el conocimiento de la incidencia de las acciones de los centros en las prácticas de crianza era una interrogante hasta el momento poco estudiada dentro de la línea de parentalidades impulsada por el Instituto.

La problemática planteada por el presente proyecto consiste en conocer el alcance que tienen los centros CAPI y CAIF en relación a la calidad de vida de las familias desde el ejercicio de las parentalidades en la crianza de los niños y niñas que conforman su población.

Pretende de este modo, dar respuesta a una necesidad actual de las familias, desde la contribución a una temática hasta el momento poco explorada y cuyo conocimiento es una prioridad para seguir avanzando en el desarrollo de sus cometidos. Por lo que se dará luz sobre la proyección práctica de sus objetivos, que se erigen bajo una propuesta de naturaleza integral, intersectorial y territorialmente situada, en procura de garantizar los derechos de la primera infancia desde la mejora de su calidad de vida, con la participación de las familias y su entorno en este proceso.

Así pues, desde los componentes que constituyen a CAIF y a CAPI, cabe preguntarnos ¿cómo incide cada centro sobre las pautas de crianza de los niños/as que atiende?, ¿cuáles y cómo es el ejercicio de las parentalidades que manifiestan las familias a partir de su experiencia en el Centro?

¿Cómo las microacciones desarrolladas por el Centro en materia de educación, salud, nutrición, fortalecimiento familiar y participación comunitaria afectan la calidad y el nivel de conocimiento, sensibilización y prácticas que tienen las familias sobre el ejercicio de sus parentalidades?

Se dará cuenta de dichos procesos desde las propias representaciones de los actores involucrados, en distintos puntos del país y que estimamos de sumo interés para ser tomados como insumo para futuras intervenciones o profundizar determinados aspectos que se detecten como importantes mediante otras técnicas de relevamiento.

La muestra se compone de 204 participantes pertenecientes a 10 centros de Atención a la Primera Infancia de INAU, ubicados en nueve departamentos del país y que han sido seleccionados por criterios de conveniencia.

Las técnicas seleccionadas para el relevamiento de los datos son de tipo cualitativo (taller y grupo de discusión) en el entendido que permiten conocer las representaciones de los participantes desde una construcción colectiva centrada en el intercambio, la reflexión y la producción de discurso.

Finalmente, se destaca que el presente informe avanza desde la introducción a la temática, planteándose las referencias institucionales que lo anteceden y la ausencia de estudios vinculantes, en los términos de incidencia planteados. Así, se avanza a la justificación y pertinencia del estudio, su delimitación como problema a investigar y los respectivos objetivos.

En un siguiente momento, se presenta el diseño metodológico centrado en la caracterización del tipo de estudio, criterios de selección y composición de la muestra, así como la presentación de las técnicas de recolección de datos.

Desde allí, se transita hacia el trabajo campo desarrollado, en tanto se comparten algunas particularidades del proceso realizado, que decanta en el análisis y la caracterización de los discursos de los participantes, para en el tramo final del documento presentar las conclusiones del estudio.

## **Antecedentes y justificación**

### ***La familia, los cambios sociales y el fortalecimiento parental como eje estratégico de la intervención***

Las parentalidades como fenómeno de interés se enmarcan en un contexto de plena transformación de la familia, como uno de los rasgos más sobresalientes del cambio social contemporáneo. La familia actual es una institución signada por la diversidad y la inestabilidad (INAU, 2014). Esto es, los arreglos familiares de antaño que se traducen en la estabilidad del matrimonio y una rígida división sexual de los roles domésticos, ya no se mantienen fijos, sino que se diversifican a través del aumento de modalidades de unión libre, reducción de la fecundidad, altas tasas de divorcio, conquista de los derechos de matrimonio igualitario y adopciones para parejas del mismo sexo, entre otros aspectos.

En consecuencia, este proceso, vinculado al cambio de posición social de las mujeres, repercutió en la vida conyugal, en la forma de organizar el cuidado de los niños/as, en la distribución de los recursos entre los integrantes del hogar, en las formas de co-residencia familiar e implicó cambios en los contextos de crianza de los hijos/as.

Así es como el estudio de los nuevos entornos familiares de las niñas, niños y adolescentes es una línea de investigación que va adquiriendo una progresiva relevancia. Se aborda particularmente la estabilidad de los vínculos familiares y el bienestar de los niños/as.

En este sentido, el INAU se plantea en este nuevo quinquenio el fortalecimiento de los cuidados parentales como una de sus líneas estratégicas. Se ha venido trabajando al respecto desde tiempo atrás con el Consejo de Políticas Sociales (2013), donde

se constató que el INAU era el organismo que tenía más programas relacionados con familias, revisión y análisis que se hiciera a nivel de toda la política estatal. Simultáneamente, con el asesoramiento de UNICEF y del PNUD de todo el sistema de atención del instituto, con énfasis en los hogares y el acogimiento familiar.

No obstante, estas acciones no eran suficientes para avanzar en la línea de rectoría de las políticas de Infancia y Adolescencia, tal como establece el Código de la Niñez y la Adolescencia, con prioridad en los sectores sociales que muestran mayor vulnerabilidad. Por ello, hacia fines de 2013 se da cabida a la construcción de un proyecto denominado “Parentalidades y Cambios Familiares” como forma de fortalecer las orientaciones y puntos de apoyo de los adultos que actúan como referentes de crianza de los niños y niñas. Se desarrolla durante 2014 con el objetivo de promover la reflexión y la sistematización del saber acumulado en el Sistema INAU acerca de las transformaciones que en los últimos años han tenido las familias y, en particular, el rol del padre. Asimismo, significa la generación de herramientas e insumos que contribuyan al diseño de prioridades de la política pública en esta área para el próximo quinquenio.

En efecto, “Esto tiene que ver con nuestra cultura, nuestras prácticas cotidianas, la convivencia en las familias, en los espacios públicos, en los centros de estudio. Y abarca a todos los sectores sociales” (INAU, 2014: 14).

### ***La incidencia de los centros en el ejercicio de las parentalidades***

Los centros de Primera Infancia se constituyen bajo el permanente trabajo de seguimiento y evaluación que se hacen de sus resultados. En el caso de CAIF, cabe subrayar al respecto que, es una de las primeras políticas sociales en obtener (a principios de los 90) evaluaciones de forma sistemática, tanto desde los actores internos del Plan como, además, y, sobre todo, a partir de evaluaciones externas especializadas.

No obstante, el sistema de evaluación no contempla las particularidades de los centros, de su incidencia en las familias atendidas, en cómo las distintas actividades y dinámicas del espacio contribuyen al ejercicio parental de los referentes de crianza, al acceso de las familias a los servicios y recursos sociales y a su integración como ciudadano y miembro de una comunidad. Por lo que el estudio de la incidencia como tal es, en términos de evaluación y aprendizaje para la acción que favorezca la política de primera infancia, un tema central.

## **Definición del problema**

El objeto del presente estudio exploratorio no consiste en una evaluación sobre la *performance* del Centro, sino que es un intento de dar luz sobre la incidencia que este tiene de forma directa e indirecta sobre la crianza de los niños/as. Dicha incidencia opera bajo múltiples canales y acciones que el centro pone en marcha desde y hacia los niños/as y sus familias. El grado en cómo la población beneficiada recibe, significa y proyecta aquellos contenidos que tienen que ver con el desarrollo integral de los niños/as, las competencias parentales que lo promueven y los derechos ciudadanos que hacen posible el bienestar de los referentes de crianza, darán cuenta de la existencia y calidad de la incidencia que buscamos identificar.

Por tanto, las dimensiones consideradas abordan la integralidad de las parentalidades, dado que reflejan todos aquellos contenidos que definen y caracterizan la labor de los centros, siendo los siguientes:

- i) Necesidades básicas en función del momento evolutivo del niño/a
- ii) Desarrollo Integral del niño/a
- iii) Competencias parentales
- iv) Dinámica familiar
- v) Ciudadanía y comunidad

De este modo, referimos a la incidencia parental en relación a las necesidades fisiológicas y socioemocionales del desarrollo del niño/a, así como también las competencias parentales ligadas a los aspectos vinculares, protectores, formativos y reflexivos, siguiendo con la composición, organización y relacionamiento intrafamiliar y, abarcando el alcance de los recursos comunitarios dadas las redes de apoyo que se tejen en territorio y, al ejercicio de los derechos ciudadanos, que incluye aspectos de manutención, educación, sociosanitarios, socio-habitacionales y culturales.

Esta visualización integral responde a que las parentalidades se erigen como una temática que es tratada conceptualmente e instrumentada por los centros de manera amplia y transversal, en la medida que su abordaje no se realiza desde una lógica restringida que solo focalice en las prácticas concretas de crianza.

En efecto, desde nuestra perspectiva de Primera Infancia y siguiendo los marcos teóricos que nos orientan entendemos que, el ejercicio parental, es una continua construcción que se genera y se desarrolla en el núcleo familiar, comunitario y social donde crecen niñas y niños. El derecho a vivir en familia y el desarrollo de las parentalidades, por tanto, se conforman como líneas estratégicas a ser trabajadas por el Instituto para este quinquenio, y nos interpela como política social a atender el bienestar familiar y a fomentar los derechos ciudadanos de cada uno de sus integrantes, máxime aquellos que actúan como referentes de crianza. La realización de los derechos en todas sus dimensiones, a nivel laboral, educativo, al uso y goce de los recursos sociales y culturales por parte de los referentes de crianza tiene efectos directos sobre la calidad de las competencias parentales y, por tanto, sobre el desarrollo de la primera infancia.

El Estado, como corresponsable en la crianza de los niñas y niños, debe en este escenario, sostener y potenciar la capacidad de las familias como las principales células reproductoras de la vida social, cuyo comienzo es en la primera infancia.

Por ello, promover acciones que contemplen todas estas dimensiones es esencial para el ejercicio parental a través de múltiples acciones por parte de los centros, que van más allá de aquellas más evidentes como son los talleres dirigidos a padres, que hacen del tratamiento de la temática el objetivo del encuentro. Sino también, desde acciones cotidianas, no planificadas o que atienden los distintos emergentes donde la demanda de los referentes de crianza se hace presente. Es que la dimensión parental es parte constitutiva de las líneas transversales de la atención de los centros, estando presente en todo momento, en todo mensaje, en toda microacción.

Otro aspecto muy importante es preguntarse ¿qué es incidir? ¿En qué consiste? ¿Cuándo consideramos que hemos incidido como política pública? En este sentido, hemos categorizado la incidencia de los centros en las parentalidades en tres niveles:

- a) Conocimiento
- b) Sensibilización
- c) Práctica

Estos tres niveles pretenden despejar posibles sesgos acerca de los alcances de las acciones de los centros en esta temática, sea tanto por una ponderación que subestime o que sobreestime los esfuerzos realizados al respecto; en la medida que la incidencia tiene distintas intensidades.

En consecuencia, la incidencia es baja si solo refiere al “conocimiento” por parte de las familias sobre las parentalidades y sus temáticas vinculadas. Participar en un taller o recibir un folleto informativo, o recibir mera información, es un primer escalón, pero no transforma la mirada sobre este rol y su relación en el desarrollo infantil.

En cambio, se asciende un escalón más –y siempre presidido por el anterior– en la incidencia si la familia llega a resignificar internamente dicha información y logra la “sensibilización” sobre el tema.

Finalmente se alcanza el escalón último en la incidencia, en la medida que se ponga en “práctica” los contenidos que en principio se conocen y luego se valoran internamente. Pero, cabe hacer una aclaración sobre esta última mención. La incidencia práctica es posible alcanzarla, en tanto se tengan las condiciones socio-materiales para llevarla a cabo (como, por ejemplo, es necesario contar con las condiciones habitacionales adecuadas para practicar los hábitos sanitarios recomendados en el cuidado del niño/a). Y, en este caso, no podremos confirmar que no existe incidencia por parte de los centros, sino que debemos conducirnos a dilucidar cuáles son los factores que impiden dicha puesta en práctica de los contenidos referidos a la promoción del ejercicio parental.

## **Objetivos**

### ***General***

Contribuir al conocimiento de la incidencia de los centros de Atención a la Primera Infancia (CAIF-CAPI) en el ejercicio de las parentalidades, a través del análisis de las representaciones de los referentes de crianza y los equipos de los centros.

### ***Específicos***

- Describir la incidencia de las acciones de los centros en el ejercicio de las parentalidades desde las representaciones de los equipos de los centros y de los referentes de crianza en relación al desarrollo del niño/a, su salud, y el ambiente familiar, así como la construcción de ciudadanía.



- Identificar factores que den cuenta de la incidencia en el ejercicio parental, en lo que respecta a los niveles de conocimiento, sensibilización y práctica.

### **Diseño metodológico**

A continuación, se presenta el diseño metodológico del estudio en el que se inscriben los métodos, técnicas y procedimientos utilizados en el relevamiento de los datos.

El diseño metodológico se enmarca en las técnicas cualitativas para el relevamiento de la información requerida y su posterior análisis. Relevar las representaciones de los actores que hacen a la construcción diaria de la política de primera infancia, enmarcados en sus universos simbólicos constituye nuestra principal preocupación.

Para ello, las dimensiones dispuestas para el análisis remitirán a los discursos de los consultados, que son la referencia fundamental para relevar las configuraciones de sentido que estos construyen en torno a la incidencia de los centros en el ejercicio de las parentalidades de las familias.

Asimismo, nos permite una mirada descriptiva del fenómeno en cuestión; a partir de un cúmulo de información profunda y detallada, que hará posible la comprensión e interpretación de los sucesos abordados.

**Cuadro I**  
**Composición de la muestra y criterios para la selección**

DEPARTAMENTO	CENTRO	CRITERIOS											Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Montevideo	1 CAIF													4
Canelones	1 CAIF													4
Canelones	1 CAIF													3
Maldonado	1 CAIF													
Cerro Largo	1 CAIF													4
Artigas	1 CAIF													
Salto	1 CAIF													4
Paysandú	1 CAIF													
Rivera	1 CAIF													5
Durazno	1 CAPI													
		5	4	6	3	4	2	1	2	1	5	1		
Código	Nombre Criterio	Delimitación												
1	Vínculo con la familia significativo	La intensidad del vínculo que desarrolla el centro con las familias, que se construye a través del enfoque desde donde se la concibe, se la aborda y el lugar que se le ofrece en las actividades del centro, como así también la calidad de las interrelaciones que establece el personal con la familia a diario.												

2	Vínculo con la familia no significativo	
3	Laico	Centros cuya naturaleza del gestionante está dada por una entidad de religiosa o por una laica.
4	Religioso	
5	Zafra	Centros ubicados en territorios que se caracterizan por una importante actividad productiva a nivel de servicios como el turismo o producción fabril, industrial, agropecuaria, entre otras, que requieran de personal disponible en momentos claves del año.
6	Frontera	Centros ubicados en territorios de frontera
7	Piloto	Centros que tienen experiencia en modalidad de atención diaria a niños/as de 12 meses.
8	Cooperativa	Figura legal que gestiona el convenio del Centro
9	Convenio con Intendencia	
11	Rural	Centro ubicado en territorio rural o semirural

Fuente: Elaboración propia.

El carácter *exploratorio* de la intervención implica un diseño de tipo *inductivo* y *flexible*. Dado que no se pretende corroborar concepciones previas, sino por el contrario, observar y relevar fenómenos emergentes que devuelva la propia dinámica del campo. Por esta razón, distintos aspectos constitutivos del estudio podrían eventualmente estar sujetos a modificaciones durante este proceso.

Nos basaremos, por tanto, en el *diseño de campo* para la recogida del dato, que serán esencialmente primarios. Esto es, estarán relevados directamente del contexto empírico de nuestra investigación.

## Población y muestra

La *población* a la cual se dirige el estudio son los actores que integran el *universo* de los centros de Atención a la Infancia de INAU (CAIF-CAPI).

La muestra seleccionada se inscribió en un *muestreo de tipo intencional* o de *conveniencia*, como respuesta a un esfuerzo deliberado de obtener muestras “representativas” desde el punto de vista cualitativo, mediante la conformación de grupos “típicos” o característicos del universo de los centros. Al mismo tiempo, también el procedimiento contempló la factibilidad del campo al momento de seleccionar los centros y las personas a ser consultadas.

Los departamentos seleccionados son nueve y pretenden ser representativos de la heterogeneidad social del territorio nacional siguiendo criterios demográficos y socioterritoriales.

Los centros seleccionados son 10, en función de su ubicación territorial, dado los departamentos seleccionados primeramente, y luego, con criterios de heterogeneidad

en cuanto a la *performance* del centro, su vinculación con las familias y la naturaleza legal de la Organización de la Sociedad Civil (OSC).

## **Cuadro II** **Composición de las unidades de análisis y sus criterios**

ACTOR	CRITERIO DE SELECCIÓN	TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO	CANTIDAD
Familia	- Referentes de crianza - Heterogeneidad en cuanto al nivel de vínculo y participación en relación al Centro	Grupos de discusión	7 grupos focales
Equipos	- Técnicos, educadores, personal de cocina, servicio, coordinadores y directores - Heterogeneidad sujeta al criterio utilizado para la selección de los centros	Talleres	10 talleres

Fuente: Elaboración propia.

### **Selección de las técnicas**

La elección de las técnicas, tanto de la metodología de taller y como de grupo de discusión se basa en un relevamiento de información sistemática, con el objetivo principal de que no operen como mecanismos de intervención invasivos, tanto para el personal del centro, como para las familias. La consigna perseguida requería precisamente de un ambiente distendido e inclusivo de las distintas miradas que allí se dieran cita, y que emergiera de los propios participantes, evitando la influencia en sus respuestas por la parte de la propia dinámica de relevamiento.

De este modo, se escogió la modalidad de *Taller* para conocer las representaciones del personal del centro. En la medida que esta técnica permite una construcción colectiva a partir del sentir, pensar y hacer de los involucrados, dando lugar a producciones concretas que surgen como síntesis en el proceso de intercambio.

La construcción de un *collage* entre los distintos subgrupos pertenecientes, en este caso, al personal de centro, involucra el uso de material figurativo que permite generar procesos creativos. Invita a representar a través de imágenes bidimensionales y construcciones tridimensionales en relación a los tópicos propuestos sobre las acciones del centro y su vinculación con el desarrollo de las parentalidades, aspectos que pueden eventualmente no emerger si se utilizara solo la palabra. La asignación de sentido, poniendo en palabras lo realizado, permite al grupo reflexionar sobre lo realizado en una tarea de metaanálisis, de reflexión sobre los propios procesos. Los talleres tuvieron en promedio una duración de tres horas y fueron coordinados por las tres integrantes del equipo.

En el caso del abordaje con familia, se optó por la realización de *grupos de discusión*. Ello remite a la posibilidad que brinda este dispositivo de que los participantes puedan desplegar en él las representaciones acerca de su ejercicio parental a partir de su integración al centro. Es una técnica que garantiza la suficiente distensión

del grupo, y el nivel de exigencia adecuado para la asimilación y apropiación de la consigna por parte de una población tan diversa. En el grupo de discusión el énfasis radica en la construcción colectiva de patrones y significados. El grupo va construyendo su propio discurso sobre el tópico investigado.

En la selección de los integrantes del grupo de discusión se atendió a los criterios de comprensión y pertinencia, incluyendo a todas aquellas personas que pudieran reproducir mediante su discurso representaciones significativas (Ibáñez, 1979: 264). El grupo de discusión articula la heterogeneidad y homogeneidad, en la medida que se “pretende una producción homogénea (un discurso grupal) a partir de lo heterogéneo (la discusión grupal). El grupo produce la transversalidad, la comunicación en las direcciones y en los sentidos en que es posible: la producción de la homogeneidad por intercambio de diferencias heterogéneas” (Ibáñez, 1979: 275-276). En la conformación propuesta, la homogeneidad está dada por su pertenencia, es decir, en la medida que el participante es un referente de crianza que intercambia sobre su ejercicio parental en vinculación con la oferta del centro, pero la heterogeneidad se establece a través de los distintos perfiles sociales que se procuraron obtener en cada uno de los grupos.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de mayo y noviembre de 2015, participando un total de 204 personas, correspondiendo en un 32% a las familias (66 referentes de crianza) de los niños/as que asisten al Centro en sus diversas modalidades de atención y en un 68% a los integrantes de los equipos de los centros (138 participantes).

El siguiente cuadro presenta el escenario de los talleres con los equipos, en términos de la cantidad e integrantes que finalmente participaron de los mismos.

**Cuadro III**  
**Caracterización por disciplinas**  
**de los integrantes de los equipos**

Psic.	Psicom.	A. S.	Maestra	Educ.	Cocina	Aux. C.	Aux. L.	C. Gestión y OSC	Director	Total Personal
1	1	1	1	4	0	0	1	1	0	10
1	1	1	2	7	1	1	2	0	0	16
1	1	1	2	5	1	0	1	1	0	13
1	1	1	1	6	2	0	1	1	0	14
1	1	1	2	5	1	0	2	2	0	15
1	1	1	2	8	1	1	2	1	0	18
1	1	1	2	3	1	0	1	1	0	11
0	0	0	1	6	1	0	1	0	1	10
1	0	1	1	9	1	0	1	1	0	15
1	1	1	1	8	1	1	1	1	0	16
9	8	9	15	55	10	3	13	9	1	138

Fuente: Elaboración propia.

### Cuadro IV Distribución de los integrantes de los equipos y porcentajes de la muestra

	Psic.	Psicom.	A. S.	Maestra	Educ.	Cocina	Aux. C.	Aux. L	C. Gestión y OSC	Director	Total Personal
Cantidad	9	8	9	15	55	10	3	13	9	1	138
%	6,52	5,79	6,52	10,86	39,85	7,24	2,17	9,42	6,52	0,72	100

Fuente: Elaboración propia.

Los talleres fueron iniciados desde el reconocimiento de las acciones desarrolladas por los equipos de los centros en relación al acompañamiento de las familias en la crianza de sus hijos e hijas. En este sentido, se planteó trabajar sobre las siguientes interrogantes, “Desde lo que ustedes hacen en el Centro:

- ¿Qué transformaciones ven en las familias en el ejercicio de las parentalidades?
- ¿En qué aspectos sienten que hay cambios en el ejercicio del rol?

Se trabajó en cuatro subgrupos, los que fueron rotando, por la propuesta de construcción de cuatro *collages*, versando cada uno de ellos sobre los siguientes tópicos:

- Con respecto al cuidado de la salud... ¿ven cambios?, ¿cuáles?, ¿cómo se llegó a estos cambios?
- Con respecto a las expectativas de las familias en torno al niño/a... ¿cuáles?, ¿cómo se llegó a estos cambios?
- Con respecto al ambiente familiar, los vínculos y las prácticas de crianza... ¿cuáles?, ¿cómo se llegó a estos cambios?
- Con respecto a la construcción de ciudadanía y las posibilidades de acompañar la educación de las familias... ¿cuáles?, ¿cómo se llegó a estos cambios?

#### **Los grupos de discusión con los referentes de crianza**

Se acordó con los equipos de los centros invitar a 12 referentes familiares provenientes de diversas modalidades de atención a los niños/as: Experiencias Oportunas, modalidad diaria para niños/as de 1 año y Educación Inicial, con el propósito de contar con familias de más trayectoria en el Centro y otras con menor tiempo en el mismo.

Los espacios de encuentros con las familias se iniciaron con una breve presentación del equipo de investigación y la finalidad de su presencia allí, para posteriormente realizar la lectura colectiva del consentimiento informado y el registro de la respectiva autorización por parte de las familias para ser parte del estudio presentado (firma del consentimiento).

El grupo de discusión propiamente dicho se inició con la consigna: “Nadie nace sabiendo ser padres, nadie nace sabiendo cómo criar un niño, vamos aprendiendo junto con otros... Entre estos otros están los Centros... En qué sienten ustedes que el Centro contribuye para fortalecerlos en el ser padres...”.

A partir de los discursos iniciales, se moderó la construcción grupal sobre la base de las dimensiones también exploradas en los espacios de taller con los equipos de los centros, por lo cual se indagó en torno a: 1) ambiente familiar, vínculo y pautas de crianza; 2) expectativas en torno al niño/a; 3) salud del niño/a; 4) construcción de ciudadanía, educación y trabajo.

Los grupos se realizaron entre los meses de abril y diciembre de 2015, tiempo en el cual se alcanzó a concluir una muestra final de siete grupos de discusión con familias, dado que en el avance del relevamiento la muestra comienza a saturarse.

**Cuadro V**  
**Caracterización de los grupos de discusión con familias**

REFERENTES FAMILIARES			GÉNERO	
EO	EI	TOTAL	F	M
2	4	6	5	1
4	8	12	10	2
3	7	10	9	1
4	6	10	9	1
2	7	9	9	0
2	7	9	8	1
1	9	10	10	0
18	48	66	60	6
27%	73%	100%	91%	9%

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos contemplados en el cuadro, se desprende que participaron 66 referentes familiares, con una mayor presencia del género femenino (91%), así como una mayor asistencia de referentes familiares de niños/as que asisten a la modalidad de atención diaria de Educación Inicial (73%), siendo familias que presentan más tiempo de vinculación con los respectivos centros de referencia.

## **Análisis**

Las categorías de análisis emergen del campo, estando a su vez en consonancia con los marcos conceptuales explicitados en el diseño. En tal sentido, se identifican grandes categorías de análisis: ambiente familiar y disponibilidad para la crianza, vínculo familia-centro-comunidad y acciones que potencian el desarrollo, los atravesamientos de la interinstitucionalidad; construidas a partir del discurso de los participantes en torno a los tópicos indagados en el trabajo de campo.

El análisis se construye desde el discurso de los participantes, destacando las percepciones y atribuciones de sentido que realizan las familias y el personal con respecto a las acciones socioeducativas del Centro. En este marco se procura focalizar en cómo las microacciones que el Centro realiza inciden en el fortalecimiento de las capacidades parentales.

A continuación, se presenta la categorización de los discursos de las familias y los equipos a modo de síntesis del análisis que lo antecede. La esquematización propuesta busca brindar al lector un panorama general y/o particular de los datos construidos en la interacción participantes-investigadores.

Seguido a la caracterización, se expresa la incidencia de las acciones que los equipos de los centros desarrollan, con el propósito de fortalecer a los referentes de crianza en su ejercicio parental. Desde los discursos se desprende su grado de incidencia, en tanto familias y equipos dan cuenta del nivel de acceso y/o apropiación: conocimiento, sensibilización y práctica.

## Cuadro VI Categorización de los discursos

1) CONDICIONES DEL AMBIENTE FAMILIAR (Equipo Centros) (PARTE 1)			
<p>1.1) Configuraciones familiares</p> <p><b>Escenarios de cuidados vulnerables:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflicto e inestabilidad en la relación de los padres.</li> <li>• Delegación de los cuidados parentales en los hermanos mayores.</li> <li>• Rol más protagónico de las abuelas en el cuidado y como referentes de crianza.</li> <li>• Inestabilidad en la composición familiar y falta de referentes estables.</li> <li>• Cuidadores múltiples y dificultades para el establecimiento de lineamientos de crianza comunes.</li> </ul> <p><b>Situaciones socio-estructurales negativas que vulneran el ejercicio parental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en la supervivencia.</li> <li>• Desempleo y multiempleo como distorsionadores de la cantidad y calidad de tiempo transcurrido con el niño.</li> <li>• Alta movilidad del lugar de residencia.</li> </ul>	<p>1.2) Prácticas de Crianza</p> <p><b>Poco conocimiento del proceso de autonomía del niño/a y su acompañamiento parental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja expectativa de los referentes de crianza en relación al proceso de autonomía de su hijo/a ("tratarlos como bebés").</li> <li>• Asombro de los referentes de crianza al observar las destrezas y autonomía de sus hijo/as en el Centro.</li> <li>• La promoción de prácticas de crianza que favorezcan el proceso de autonomía de los niños/as, es una necesidad manifestada por los padres.</li> <li>• Referentes de crianza al acceder al conocimiento de las características evolutivas del niño/a redescubren sus potencialidades.</li> </ul>	<p>1.3) Disponibilidad para la crianza</p> <p><b>Dificultades en la disponibilidad psico-socio afectiva de los referentes de crianza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor dificultad en la sensibilidad y accesibilidad vincular hacia el niño/a que en la cantidad de horas que le dedican.</li> <li>• Incidencia de la "tecnología" en la crianza y socialización del niño ("El abuso de la tecnología genera nuevas soledades").</li> <li>• Dificultades del lenguaje asociadas a la poca presencia de la palabra en las interacciones que el referente de crianza establece con el niño, en la puesta en palabra de situaciones de la vida cotidiana, escaso ofrecimiento de experiencias narrativas, lectura de libros, y juegos tradicionales de crianza.</li> <li>• Problemas de salud psico-emocional (depresión, consumo...) de las madres que se refleja en el desarrollo de su hijo/a.</li> <li>• Situaciones de marginalidad y mayor consumo problemático de sustancias.</li> <li>• Historia de vida traumática de los referentes parentales en la infancia y reproducción de modelos de crianza negativos.</li> </ul>	<p>1.4) Condiciones materiales de existencia</p> <p><b>Dificultades materiales y su expresión cultural:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura "consumista" en tecnología de última generación en las familias, en desmedro de inversión que propicie bienestar y tiempo con sus hijo/as.</li> <li>• Pobreza estructural, familias con dependencia estatal.</li> <li>• Pobreza reciente o coyuntural asociado al desempleo, subempleo o trabajo zafra, desestimula a las familias.</li> <li>• Condiciones deficitarias de habitabilidad (pisos en mal estado, hacinamiento, estado de las calles, etc.) no contribuyen al buen desarrollo motriz y desenvolvimiento en general del niño.</li> <li>• Las soluciones habitacionales deben ir acompañadas de un cambio cultural y de un sentido de apropiación.</li> <li>• Muchos niños/as cuando enferman cuentan con mejores condiciones de cuidado en el centro que en el hogar.</li> <li>• Falta de hábitos alimenticios saludables por problemas materiales o por desconocimiento.</li> </ul>



1) CONDICIONES DEL AMBIENTE FAMILIAR (Equipo Centros) (PARTE 2)			
1.1) Configuraciones familiares	1.2) Prácticas de Crianza	1.3) Disponibilidad para la crianza	1.4) Condiciones materiales de existencia
<p><b>Contención del Centro ante situaciones familiares vulnerables:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro como red de sostén en la crianza ante problemas de organización familiar.</li> <li>• Delegación de cuidados básicos del niño al Centro.</li> <li>• Centro acompaña y contiene situaciones familiares conflictivas y multiproblemáticas.</li> </ul> <p><b>Persistencia de estereotipos de género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación social de la mujer a través de la maternidad.</li> <li>• Dificultad para conciliar maternidad y trabajo.</li> <li>• Madres se les dificulta habilitar la participación al padre en la crianza.</li> <li>• Juegos diferenciados para niños/as y niñas.</li> </ul>	<p><b>Naturalización de prácticas violentas o poco contenedoras en la crianza:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere de esfuerzo para desnaturalizar prácticas disciplinarias caracterizadas por la presencia de métodos violentos.</li> <li>• En familias vulnerables los niños/as naturalizan conductas violentas y delictivas de integrantes de su núcleo familiar.</li> <li>• Ambientes familiares poco contenedores, lo que se refleja en el comportamiento de los niños/as en el Centro.</li> </ul> <p><b>Desdibujamiento del rol parental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad del rol parental como adulto que orienta y decide en relación al niño.</li> <li>• Referentes parentales buscan alejarse del modelo "autoritario" desde el cual fueron criados, costando aún la implementación acertada de límites.</li> </ul>		

1) CONDICIONES DEL AMBIENTE FAMILIAR (Referentes de crianza)			
1.1) Configuraciones familiares	1.2) Prácticas de crianza	1.3) Disponibilidad para la crianza	1.4) Condiciones materiales de existencia
<p><b>Vulnerabilidad de los roles de cuidados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asunción de otros referentes familiares en el cuidado diario, además de los referentes de crianza, para asumir los compromisos laborales, especialmente en madres jefas de hogar.</li> <li>• Desdibujamiento de los roles parentales ante la influencia protagónica de la abuela como referente de crianza.</li> </ul>	<p><b>Dificultad para sostener prácticas de crianza favorables al proceso de autonomía del niño/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del esfuerzo que implica llevar a la práctica el acompañamiento y promover el proceso de autonomía de su hijo/a, tanto en relación al tiempo dedicado, al proceso de rutinas y sostenimiento, como a la disponibilidad emocional puesta en juego.</li> </ul>	<p><b>Se visualiza al Estado como poco garante al momento de atender las necesidades básicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestaciones sociales resultan escasas</li> <li>• Falta de criterios ecuanímes para asignar las prestaciones</li> <li>• Criterios no ecuanímes para retirar las prestaciones dado que “se castiga” el acceso al mundo del trabajo.</li> </ul> <p><b>Condiciones habitacionales desfavorables como limitación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las condiciones de habitabilidad atraviesan y condicionan fuertemente las posibilidades de llevar a cabo prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo del niño y su proceso de autonomía (cochecho, saneamiento, entre otras).</li> <li>• En los días de lluvia las calles inundadas llevan a que el niño/a no concurra al centro.</li> </ul>	

2) INCIDENCIA DEL CENTRO (PARTE I)		
2.1) Representaciones Centro-Familia (Equipo Centro)	2.2) Incidencia en el fortalecimiento de las parentalidades	Referente de crianza
<p><b>Estrecho vínculo con las familias desde una construcción diaria y participativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo con la familia construido diariamente desde el acompañamiento, relación simétrica y participativa, principalmente con la educadora.</li> <li>• Promoción de la corresponsabilidad familia-centro.</li> <li>• Arraigo local del centro como un espacio de referencia socio-educativa desde la apropiación de las familias: i) como referencia ante situaciones de emergencia de la comunidad (ayuda con bienes materiales y cuidado en casos puntuales), ii) como espacio de escucha y consulta técnica, iv) como referencia local y v) como referencia para el sistema judicial, donde muchas veces se reconstruyen los lazos familiares.</li> </ul>	<p><b>Equipo Centro</b></p> <p><b>Positiva incidencia en el fortalecimiento de los vínculos parentales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avances en mitigar la violencia infantil y situaciones de sometimiento intrafamiliar.</li> <li>• Cambios favorables en la disponibilidad afectiva de los adultos referentes.</li> <li>• “El niño enseña al padre” los hábitos que incorpora en el centro.</li> <li>• La integración desde la heterogeneidad social enseña en solidaridad y tolerancia tanto a niños/as como a las familias.</li> <li>• Promoción de la participación de la figura paterna en la crianza de los hijo/as.</li> </ul> <p><b>Positiva incidencia de las acciones nutricionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para muchos niños/as /as los menús son una experiencia nueva y los demandan en el hogar.</li> <li>• Se valora positivamente el servicio alimenticio por parte de la familia y mayormente se llevan a la práctica las recetas ofrecidas.</li> <li>• Las distintas estrategias sobre hábitos saludables inciden favorablemente en los niños/as y las familias.</li> <li>• En EO la alimentación es un elemento que motiva la participación y la integración.</li> <li>• Los momentos de ingesta como momentos de integración.</li> <li>• Los niños/as aprenden e incorporan alimentos a su dieta diaria compartiendo e imitando a pares y referentes de centro.</li> <li>• Hábitos alimenticios (desde lavarse las manos, esperar a comer, hasta solicitar el postre) son trasladados al hogar por parte del niño.</li> </ul>	<p><b>Avances en el proceso de autonomía del hijo/a y su acompañamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición del lenguaje como uno de los procesos más significativos.</li> <li>• Adquisición de hábitos alimenticios, higiene y pautas de convivencia.</li> <li>• Cuidado del cuerpo y de su privacidad frente a sus padres.</li> <li>• Los aprendizajes son trasladados al hogar por el niño/a y piden que se cumplan.</li> <li>• Identificación del centro por parte de los niños como “su espacio” y a donde “desean venir”.</li> <li>• Evolución del niño/a como producto del modelo de rutinas del centro, y por el estrecho vínculo que genera el equipo con los referentes de crianza.</li> </ul> <p><b>Fortalecimiento del ejercicio parental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración respecto al “acompañamiento”, “apoyo” y “contención” recibidos desde el Centro.</li> <li>• Apoyo para acompañar de modo sostenido el proceso de autonomía del hijo, donde la asunción de prácticas de crianza constantes es sentida como una dificultad.</li> <li>• Ingreso al Centro es una experiencia movilizadora tanto para los padres como para sus hijos, implica una “separación” que el equipo acompaña y contiene.</li> <li>• Acciones del Centro permite a las familias reconocer la importancia de los espacios de interacción padre-hijo, sin ser anulados por las responsabilidades domésticas o el cansancio.</li> <li>• Mayor presencia de los varones en la comunicación y en compartir mayores momentos de integración dentro del ámbito familiar.</li> <li>• Identificación de aprendizajes positivos en sus hijos, lo que propicia un mejor ambiente familiar.</li> </ul>

2) INCIDENCIA DEL CENTRO (PARTE 2)		
<p>2.1) Representaciones Centro-Familia (Equipo Centro)</p> <p><b>Representaciones múltiples de la familia en relación a los alcances del centro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desde el ¿para qué?, pasando por “un espacio para socializar y aprender” hasta un espacio de solo cuidado (“guardería”).</li> <li>Mayor expectativas en que el Centro promueva en su hijo/a aprendizajes cognitivos y menor expectativas en la promoción del desarrollo socioemocional.</li> <li>Familias depositan en el centro tareas que extralimitan sus alcances (trámites, etc.).</li> </ul>	<p>Equipo Centro</p> <p><b>Positiva incidencia de las acciones sanitarias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esfuerzos sostenidos y avances en el control pediátricos y vacunas.</li> <li>Avances en seguimiento del desarrollo pre y postnatal (desde el esfuerzo de instalar prácticas cuando éstas están atravesadas por los factores culturales).</li> </ul> <p><b>Positiva incidencia de las acciones socio-comunitarias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promoción de la construcción de ciudadanía desde el conocimiento y el ejercicio de derechos.</li> <li>Priorización de lo colectivo desde donde orientar y promover el acceso a bienes, servicios y espacios públicos de la comunidad de referencia.</li> <li>Orientaciones que permiten organizar eficientemente el uso de las prestaciones por parte de las familias.</li> </ul> <p><b>Progresivo empoderamiento de las madres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Centro como referencias para las madres propiciando procesos de autogestión que deriven en una mayor realización personal más allá de la maternidad.</li> <li>Las demandas familiares exigen a los centros repensar sus intervenciones de modo que les permitan conciliar el cuidado de los hijo/as y el mundo laboral.</li> <li>Incidencia de lo grupal, de lo diferente en las rutinas diarias: mayor autocuidado, cambios en la apariencia física, preparación de los miembros de la diada para asistir al centro.</li> </ul>	<p>Referente de crianza</p> <p><b>Positiva incidencia en la adquisición de hábitos y del vínculo parental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El niño exige espacios de calidad con los padres (ej. leer cuentos)</li> <li>Adquisición de hábitos y rutinas que desarrollan los niños/as se trasladan al ámbito doméstico de crianza y generan aprendizajes y apoyo a los padres y madres.</li> </ul> <p><b>Experiencias Oportunas como un espacio de referencia e integración:</b></p> <p><b>Positiva incidencia en el seguimiento de salud:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Seguimiento del estado de salud (controles pediátricos, vacunas) del niño/a y articulación con la policlínica barrial.</li> </ul> <p><b>Positiva incidencia de las acciones nutricionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se valora la dimensión nutricional y mayormente se lleva a la práctica las recetas ofrecidas.</li> <li>El menú balanceado ayuda a la planificación de la organización doméstica.</li> <li>EL centro busca (exitosamente) estrategias para incorporar alimentos y generar espacios compartidos</li> <li>Las rutinas de las instancias de alimentación (lavarse las manos, esperar que todos se sienten a la mesa a comer y solicitar el postre, entre otras) son llevadas al hogar por el niño/a</li> </ul>

2) INCIDENCIA DEL CENTRO (PARTE 3)	
2.1) Representaciones Centro-Familia (Equipo Centro)	<p>Equipo Centro</p> <p><b>Experiencias Oportunas como un espacio de referencia e integración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EO como espacio de referencia para el empoderamiento de los referentes de crianza en su ejercicio de la parentalidad, incidiendo en el desarrollo de los niños/as.</li> <li>• EO como espacio de referencia social para las familias, generando lazos afectivos perdurables que trascienden el centro.</li> <li>• EO como experiencia que marca diferencias en el desarrollo y adquisición de hábitos de los niños/as.</li> <li>• EO como experiencia que contribuye a la integración del niño y su familia al Centro.</li> </ul>
2.2) Incidencia en el fortalecimiento de las parentalidades	<p>Referente de crianza</p> <p><b>Baja incidencia de los servicios comunitarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien los equipos articulan y promueven el acceso a los servicios comunitarios éstos son insuficientes y están sobrepoblados.</li> <li>• Valoración de la promoción de acceso a bienes culturales por parte del centro como nuevas oportunidades en la cotidianidad de las familias (conocer lugar y a otras familias desde el tiempo compartido).</li> </ul> <p><b>Experiencias Oportunas como un espacio de referencia e integración:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de EO como espacio de acompañamiento a la crianza, de construcción colectiva que les brinda identidad, contribuyendo con el proceso de familiarización al Centro.</li> <li>• EO potencia el vínculo familia-niño.</li> </ul>

## Conclusiones

Este estudio se llevó a cabo con la finalidad de conocer acerca de la incidencia de los centros en el ejercicio de las parentalidades, desde un análisis descriptivo de las acciones desarrolladas y construido a partir de las representaciones de los referentes de crianza e integrantes de los equipos.

Conocer dicha incidencia desde las voces de los actores implicados permitió el acercamiento a sus representaciones, identificando los factores que dan cuenta de la incidencia de las acciones en el ejercicio parental, en tanto los niveles planteados de conocimiento, sensibilización y práctica.

En consonancia con ello, las conclusiones se presentan en base a una construcción de tres ejes centrales: el *enfoque de competencias parentales*, el *enfoque territorial* y el *enfoque de los niveles de incidencia*; siendo coherente con el marco teórico que sustenta el estudio.

En este sentido, vinculado al **enfoque de las competencias parentales**, el estudio concluye que, tanto del discurso de los equipos como de las familias, se evidencia que las acciones desarrolladas apuntan al fortalecimiento de las *competencias vinculares*, ya que, a través de los espacios de taller y las entrevistas de orientación, se busca potenciar el cuidado sensible y la disponibilidad del adulto en el encuentro con el niño/a.

La promoción de un adulto cuidador sensible y accesible para atender las necesidades de los niños/as, permite generar lazos afectivos más sólidos y perdurables e intercambiables, constituyéndose en figuras de apego seguro que irán potenciando el avance del desarrollo socioemocional del niño/a. En la medida que estos se sientan queridos, reconocidos y cuenten con adultos disponibles que ayuden a identificar y comprender sus emociones, se posibilita la construcción de sujetos empáticos con otros.

A su vez, se identifica con fuerza, en algunos de los territorios, la presencia de la violencia como forma de vinculación intrafamiliar, traduciéndose en matrices profundas de formas de relacionarse a la que los niños/as se encuentran expuestos/as y que a veces reproducen. El trabajo de los equipos como agentes externos a las situaciones, pero confiables en tanto pueden contactar con la vivencia del otro y acompañarlo a transitar un camino hacia lo diferente, favorece ciertos movimientos tendientes a transformar situaciones.

Se establece la valoración de aspectos vinculados al cuidado de la salud física y mental, promoviendo acciones que buscan fortalecer en los referentes de crianza las competencias protectoras en beneficio del bienestar infantil. Las acciones de los equipos tendientes al fortalecimiento de factores protectores ayudan a las familias y sus hijos/as a la tramitación de situaciones difíciles.

Desde allí, las instancias desarrolladas en el marco del Programa Experiencias Oportunas son valoradas por los referentes de crianza como un espacio estructurante de la función parental, que los nutre de información, que luego en mayor o menor medida pueden llevar a la práctica, lo cual potencia cambios en el desarrollo de los niños/as. Esto se conjuga con otras visiones de familias vinculadas a no poder, por sí mismas, sostener las funciones protectoras, sintiendo la desprotección de un

Estado garante, que les permita proveer a los niños/as las mínimas condiciones de habitabilidad y necesidades básicas cubiertas (alimentación, abrigo, etc.).

Existe una valoración de las articulaciones interinstitucionales promovidas por los equipos de los centros, que permiten propiciar redes de atención conjunta y derivación a otros servicios de la comunidad, rescatando las familias el acompañamiento del Centro en estos procesos, vehiculizando muchas veces el acceso a los mismos. La prontitud con la cual se accede a los servicios se encuentra estrechamente ligada a los recursos comunitarios locales y a la profundidad del trabajo interinstitucional.

En relación a las *competencias formativas*, se visualiza una tensión en la construcción de disciplina como un modo de educar a los hijos/as, desarrollándose por parte de las familias, una gama de conductas, en momentos de la puesta de límites, que oscilan entre la negligencia y el castigo; identificándose el uso de las tecnologías como una forma posible de resolución de los conflictos que ello genera.

Desde los equipos, surge con mucha fuerza la dimensión del lenguaje como una dificultad en el desarrollo de los niños/as, lo que les genera la necesidad de promover desde sus acciones, experiencias que potencien avances en este sentido. Focalizan en orientaciones que buscan el hacer de la cotidianidad un espacio formativo para el niño/a, priorizando el vínculo estrecho con sus referentes de crianza. Las familias identifican el ingreso del niño/a al Centro como un momento de cambio en este sentido, en tanto, valoran cómo desde las acciones concretas desarrolladas con los niños/as, así como las orientaciones que les brindan, favorecen el proceso de adquisición del lenguaje de sus hijos/as.

Por tanto, se valorizan los espacios de trabajo con las familias que promueven oportunidades para pensarse en relación a su función de crianza, y en las responsabilidades como adultos referentes del cuidado del niño/a, propiciando el abordaje de las competencias reflexivas puestas en juego. Desde allí cobra una significación importante para las familias, el tener la posibilidad de contar con otros que las acompañan en este proceso de autoconocimiento y confianza en sí mismas y en las acciones que desarrollan desde su función de referente. Ello genera la vivencia de no estar solo en la tarea de crianza, propiciando la pertenencia a un grupo que las reconoce e identifica, a la vez que las sostiene y cuida, para que luego puedan cuidar a otros.

La crianza de un niño/a no ha de realizarse en soledad; necesita de una comunidad sensible, empática que acompañe y se responsabilice de brindar condiciones que favorezcan el ejercicio de la parentalidad. Ello es aún más imprescindible en familias que transitan por situaciones de vida complejas, donde se torna necesaria la presencia de redes de apoyo estables que ofician de soporte, sostén y acompañamiento.

En tal sentido, se constituye en una posibilidad de autocuidado para las familias, la percepción de los centros como espacios de referencia y pertenencia por parte de los referentes de crianza, desde donde se avanza a la realización de proyectos conjuntos, que potencian el esparcimiento, el acceso a bienes culturales y el disfrute de estar siendo protagonistas del proceso educativo de sus hijos/as. Vivenciar nuevas experiencias que aportan conocimiento y relaciones afectivas, no solo revaloriza su rol de padres, sino que también les brindan oportunidades de aprendizaje que nutren su propia educación.

A su vez, la referencia social que el Centro cobra a nivel de la comunidad, encuentra sus cimientos en lo vivido en los propios espacios de trabajo con las familias, que matizan experiencias significativas que son reflexionadas y resignificadas al momento de elegir un nuevo Centro para sus hijos/as, en la medida que sus expectativas se centran en que la nueva institución pueda brindar lo mismo que el CAIF o el CAPI.

El acompañar el desarrollo de estas competencias se visualiza muy ligado al modo en que los equipos conciben a los niños/as y sus familias, siendo esto un factor que modula sus acciones, en tanto que la presencia de atribuciones negativas en relación a los referentes de crianza se vincula a acciones más prescriptivas, o de carácter asistencialistas.

En cambio, quienes visualizan a los referentes de crianza desde sus fortalezas, potencialidades y posibilidades, generan entornos más participativos y reflexivos, dando lugar a un rol más protagónico que contribuye al empoderamiento de los adultos en la construcción de su parentalidad, incidiendo así en la crianza de los niños/as.

Por otra parte, atendiendo al **enfoque territorial** planteado como otra dimensión que transversaliza el ejercicio de las parentalidades, se entiende que las funciones parentales implican la necesidad de garantizar los derechos de los niños/as (salud, alimentación, vivienda, educación, ocio, entre otros), siendo necesario dar respuesta desde los servicios sociales a una multiplicidad de necesidades.

En este marco, quedan evidenciadas las acciones que desde los centros se despliegan, como forma de acompañar a los referentes de crianza en la búsqueda de soluciones diversas a las necesidades de los niños/a. Se pone de manifiesto, que los niveles de respuesta y/o soluciones parentales son concretadas y se encuentran maximizadas, en la medida que los territorios cuentan con múltiples servicios de atención a la población, de funcionamiento ordenado y responsable; y donde operan acciones interinstitucionales fortalecidas y complementarias.

Sin embargo, desde el discurso de los equipos se torna recurrente la presencia de planteos que visibilizan dificultades a nivel del funcionamiento interinstitucional, estableciendo con fuerza lo difícil que es en algunos territorios realizar articulaciones, siendo complejo mantener o sostener acuerdos y/o intervenciones conjuntas y donde el equipo del Centro es el que permanece asumiendo las estrategias diseñadas en apoyo a las familias.

En consonancia con los equipos, las familias también destacan la dificultad en los servicios comunitarios de la zona, tanto por ausencia como por funcionamiento poco operativo; a la vez que visualizan y vivencian problemas en la articulación de acciones promovidas por el Centro (rescatando el apoyo de los técnicos en tal sentido), que requieren de otras instituciones para continuar siendo abordadas.

Particularmente, en varias oportunidades se destacan situaciones familiares complejas, necesitadas de apoyos, de modo de complementar los bajos ingresos percibidos y que les permitan solventar la vida familiar, a quienes las prestaciones no llegan, o no se entienden los criterios para su adjudicación. Vivencias que generan frustración, desgano, injusticia y descreimiento en torno al Estado como garante de las necesidades de su gente.



Sumado a ello, se evidencian, a partir de sus relatos, dificultades en las condiciones de habitabilidad de sus viviendas (edificaciones frágiles, presencia de humedades, tránsito de aguas servidas, hacinamiento, entre otras) y de los espacios públicos (estado de plazas, patios de instituciones educativas, parques), siendo los referentes de crianzas muy críticos y reflexivos de cómo esto afecta la salud de sus hijos/as, a lo que encuentran muy pocas respuestas que permitan el cambio.

Para finalizar con el enfoque territorial, desde el discurso de ambos actores involucrados en el estudio, se concluye que desde los centros se promueve, en mayor o menor medida, a la construcción de ciudadanía, en tanto la asistencia al Centro permite a los referentes de crianza contar con apoyos, tiempo y espacio para orientar la búsqueda, sostener y cumplir con las responsabilidades laborales, apostar a la continuidad educativa, a la vez que se valora mucho la posibilidad que les brindan de acceder a bienes culturales (cine, teatro, museos y a actividades con los hijos/as a parques, termas, playa, teatro, cine, entre otros).

El tercer enfoque abordado para el planteo de las conclusiones, refiere al **enfoque de incidencia** propuesto desde el diseño metodológico, que apunta a visibilizar si las acciones desarrolladas desde los centros afectan la calidad y el nivel de conocimiento, sensibilización y prácticas que tienen los referentes de crianza sobre el ejercicio de su parentalidad.

Hacia el final del desarrollo del análisis se presenta un cuadro que sistematiza los niveles de incidencia, que visualiza la atención integral del niño/a y su familia promovida desde los centros y el acompañamiento de los referentes de crianza en su construcción de la parentalidad; también da cuenta de un abordaje integral, interdisciplinario e intersectorialidad. El modelo de centro y la construcción de su oferta cotidiana conforman una referencia de contención para el niño/a y su familia.

A partir de las múltiples estrategias utilizadas por los equipos de los centros, con el propósito de acompañar y fortalecer a las familias en su rol principal en la crianza de sus hijos/as, se establece la incidencia a *nivel de la transferencia de conocimiento y sensibilización* de los adultos referentes en temas vinculados a las necesidades del niño/a durante su evolución en los primeros años de vida, sus cuidados.

Así pues, desde ambos discursos se destaca el valor que significa el acceso al conocimiento, no solo de su importancia, sino también el cómo desarrollar prácticas vinculadas a la salud, nutrición, desarrollo socioemocional y cognitivo del niño/a que potencien su desarrollo.

La *sensibilización de los referentes de crianza* en el desarrollo de prácticas adecuadas y saludables, que les permiten visibilizar cambios en sus hijos/as como protagonistas activos/as de su desarrollo, con capacidad de expresar y elegir, genera en los adultos el reconocimiento de las posibilidades infantiles y oficia de espejo para que ellos puedan replicar algunas de estas prácticas.

En este sentido, desde ambos discursos se destaca una *incidencia positiva* en aquellas prácticas parentales vinculadas a *acciones concretas que potencian el desarrollo del lenguaje*. Las orientaciones brindadas a los referentes de crianza en materia de la importancia del reconocimiento de las expresiones del niño/a, la disposición para interacciones ricas en estímulos visuales, corporales, afectivos, asociados a una narrativa de lo que sucede en su entorno, los fortalece en su despliegue de acciones concretas que potencian la autonomía progresiva del niño/a.

A su vez, ligado a ello, también se establece una *incidencia positiva* en las prácticas asociadas a la promoción del desarrollo saludable del niño/a, vinculado principalmente al cuidado alimenticio saludable y la incorporación de rutinas de higiene promotoras de salud. Los aprendizajes, destrezas y hábitos adquiridos por el niño/a en el espacio del Centro son trasladados, reproducidos y demandados por el propio niño/a en el ámbito del hogar, incidiendo en la relación con sus padres.

Desde allí, la sensibilización del niño/a a una alimentación temprana saludable como base de su progresiva incorporación de alimentos, la incorporación de reglas sociales asociadas al momento de la alimentación (la organización de la mesa, uso de servilletas, el estar todos a la mesa para comenzar), hábitos de higiene como lavado de manos e higiene bucal, se constituyen en experiencias que matrizan la vida familiar.

Ello se expresa en un proceso de cambio de hábitos y de reflexión constructiva del adulto a partir de lo enseñado por el niño/a, donde el ejercicio parental es influenciado por un proceso de descubrimiento y redescubrimiento de la evolución del hijo/a y sus posibilidades de desarrollo, así como la construcción vincular entre ambos.

Por otra parte, algunos equipos evidencian una incidencia positiva de sus acciones vinculadas a transformar las representaciones en torno a los roles de género en la crianza, lo que se traduce, en los últimos años, en una mayor participación de la figura parental masculina en las actividades propiciadas por el Centro (talleres, entrevistas, actividades integradas con los niños/as, entre otros), asociada a un mayor interés, participación y ejercicio del padre en asumir la responsabilidad y derecho de ser una figura relevante en la vida de su hijo/a. Al mismo tiempo, se establece una *incidencia positiva* en fortalecer a los adultos en su *proceso de construcción de ciudadanía*, en tanto, se avanza en orientar el acceso a servicios según la necesidad, a pesar de que algunos territorios presentan insuficientes servicios comunitarios, o bien se encuentran sobrepoblados.

También se avanza en el *empoderamiento de las madres para su ingreso al mundo laboral*, educativo tendiente a una mayor realización personal, y donde el Centro acompaña en instrumentarlos para transitar esos procesos y oficia de *sostén para mantener su continuidad*, asumiendo la corresponsabilidad en el cuidado y educación de sus hijos/as.

Finalmente, se destaca la *incidencia positiva del Programa Experiencias Oportunas* como espacio de referencia e integral social de los referentes de crianza, en la medida que habilita una construcción colectiva de la crianza, que aporta al reconocimiento e identidad parental, favoreciendo el proceso de familiarización del niño/a y su familia, base fundamental en la construcción de un vínculo seguro y confiable entre familia-Centro.

## Referencias bibliográficas

Aasen, B. (2010). *Invertir en estos primeros años de vida es una oportunidad con amplios márgenes de ganancia a futuro*. UNICEF/Presidencia de la República. Montevideo.

Aguirre, R. (2009). *Las bases invisibles del bienestar social*. El trabajo no remunerado en Uruguay. Montevideo: MIDES-INMUJERES. Uruguay.

Ainsworth, M.; Blehar, M.; Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Batthyány, K.; Perrotta, V. (2011). *Sistema Nacional de cuidados: diagnóstico y propuestas desde una perspectiva de género y derechos*. Informe final de investigación. Fondo concursable Carlos Filgueira-2010. Uruguay.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis* (39, 350-371).

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.

Ceballos, E.; Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.). *Familia y Desarrollo Humano* Madrid: Síntesis, págs. 225-244.

CENSO (2011). Disponible en: <http://www.ine.es/censos2011/censos2011.htm> Montevideo.

García, S. (2008). *Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay*. Disponible en: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/PoliticasticasdelainfanciaenelINAU.pdf>

Gómez, E; Muñoz, M. (2014). *Escala de parentalidad positiva*. Fundación Ideas para la Infancia. Chile.

INAU (2014). *Parentalidades y Cambios Familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Imprenta INAU.

Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la Parentalidad Positiva*. España: FEMP.

Rodrigo, M. J.; Martín, J.C.; Cabrera, E.; Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120.

Sampieri, R.; Collado, C.; Lucio, B.; Pérez, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

UNICEF (1989). *Convención sobre de los Derechos del Niño y el Adolescente*. UNICEF.





# PERSPECTIVA SOCIOTERRITORIAL

El presente apartado remite a las ponencias desarrolladas por los equipos de los Centros de Atención de tiempo parcial a la Primera Infancia de INAU (CAIF y CAPI) a partir de las reflexiones, conceptualizaciones y prácticas en relación a cuatro ejes temáticos: i) prácticas de crianza, ii) corresponsabilidad en los cuidados, iii) comunidades promotoras del cuidado y las políticas públicas vinculadas al ejercicio de parental.

Es menester, en principio, realizar una presentación de los CAIF y CAPI, en cuanto a su propuesta y alcances como Centros de Atención a la Primera Infancia, para luego dar lugar a una breve reseña de los trabajos desarrolladas por los equipos, para cada uno de los ejes de abordajes. Por último, tendrán lugar las propuestas presentadas por los equipos.

Estas últimas, conforman en su conjunto un rico caleidoscopio de experiencias territoriales; construidas colectivamente a la interna de los equipos de trabajo, desde la integración de sus acumulados y experticias, al tiempo que contemplan las demandas de los niños/as, involucrándolos de manera participativa, en diálogo con las situaciones de las familias y su contexto social de actuación, donde el Centro encuentra su arraigo local.

## **CAIF y CAPI: Una breve presentación**

Esta oferta dirigida a la Primera Infancia es la más significativa del Instituto, especialmente entre las edades de 2 y 3 años. Los Centros se constituyen como espacios de atención, cuidado y educación dirigidos a los niños/as en su etapa más temprana; de acompañamiento a las familias, y de referencia comunitaria y social. Buscan, de este modo, promover la protección integral de los niños/as y sus familias, a través del desarrollo de las capacidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales.

Las intervenciones familiares se orientan al fortalecimiento del ejercicio parental, lo que supone acompañar a las familias y/o referentes afectivos en los procesos de crianza, dadas las implicancias que de ello derivan en el bienestar de los niños y niñas.

Simultáneamente, desde sus acciones cotidianas, aportan a la mejora en las condiciones de vida de las familias, promoviendo el acceso y sostenibilidad del empleo, la educación, los servicios de salud y los espacios recreativos y el acceso a los bienes culturales; e interviniendo en situaciones de alta complejidad (violencia intrafamiliar, problemas de salud de los referentes, alteraciones del desarrollo y/o patologías específicas, entre otras). Por lo que se encuentran insertos socioterritorialmente en la red comunitaria de protección, bajo un conjunto de articulaciones intersectoriales.

## Presentaciones de los equipos según los ejes de abordaje: una breve reseña

El primer eje de abordaje se encuentra dirigido a las **“Prácticas promotoras del desarrollo infantil”**, donde tienen lugar propuestas de tipo lúdicas, corporales, y pedagógicamente innovadoras.

Todas ellas buscan reafirmar la relevancia del involucramiento familiar en la educación de los más pequeños, a través de la exploración, el juego, la comunicación y la afectividad. En tanto sus implicancias como referentes de crianza en el aprendizaje, socialización y estructura emocional del niño/a.

El Centro actúa así como puente entre las familias y los niños/as, posibilitando procesos de confianza, escucha, autonomía, vinculación y comunicación, que hacen de la estimulación temprana, una experiencia de vital trascendencia.

Las experiencias presentadas para este primer eje son las siguientes:

- CAIF “Espigas”, de Montevideo, nos acerca *Mi familia es diferente*, que consiste en la construcción de una maqueta por parte de cada niño/a del nivel 3 junto a su referente familiar, en el Centro; y trabajo de exposición y presentación colectiva del mismo, donde, se expresan y ponen en juego sus vínculos, sus roles, y sus lugares dentro de la estructura de este espacio habitable.
- CAPI I “Caritas Felices”, de Flores, nos acerca *El mensaje como terapia en edades tempranas. Conociéndonos*, donde se trabaja la técnica de masajes en bebés, a través del encuentro entre el adulto referente y el niño/a, con el objetivo de favorecer el acceso intersubjetivo a la comunicación no verbal, promover acciones que contribuyan en la integración motora, corporal y afectiva del niño/a, proporcionando encuentros diádicos que potencien su seguridad y confianza.
- CAPI “Juegos y Sueños”, de Florida, nos acerca *Aprendiendo a Aprender. Una nueva forma de trabajo*. En base a un aprendizaje socioconstructivista, se pretende abordar una nueva metodología orientada a contribuir en el trabajo pedagógico con la Primera Infancia. Centrada en el juego infantil interactivo, en el cual participa el niño/a y su familia. Los espacios recreativos se sitúan en el Centro y asimismo en el hogar del niño/a, con la participación de las educadoras del equipo.

El segundo eje de abordaje se encuentra dirigido a la **“Corresponsabilidad de género en el cuidado y educación de la Primera Infancia”**. Las propuestas se dirigen a un conjunto de propósitos interrelacionados, como son la equidad de género, corresponsabilidad en los cuidados e involucramiento paterno. Es una temática que moviliza y cuestiona las propias prácticas de los equipos, y por ello, sus puntos de anclaje integran a todos los actores.

En efecto, los equipos son sensibles a la inequidad entre varones y mujeres si a la responsabilidad e involucramiento en la crianza de los niños/as se refiere, dado que incide directamente en su desarrollo integral. Por lo anterior, se espera una mayor participación de los referentes varones en las actividades del Centro.

Por un lado, la primera revisión y problematización en cuanto a las creencias y prácticas que reproducen dicha inequidad y modelos patriarcales de relacionamiento,

los equipos la dirigen hacia sí mismos y la estructuración de sus acciones en el Centro.

Esto es tomado como una tarea fundamental y fundante a la hora de plantearse este cambio de realidad. Se cuestionan y llevan a cabo una serie de estrategias y actividades que posibiliten la reflexión conjunta y un cambio de perspectiva a la hora de reformular sus quehaceres y relacionamientos cotidianos que les exige estar atentos a la consigna de género e involucramiento paterno, como eje transversal de sus acciones, que van desde lo más micro hasta la propia planificación institucional, pasando por la articulación intersectorial a nivel territorial.

Asimismo, se fomenta este paradigma de equidad y derechos, en los niños/as, bajo un sinfín de actividades lúdico-didácticas, y en las familias que se vinculan con el Centro, desde actividades de sensibilización y estudio, relevando sus representaciones, para ahondar en un mayor conocimiento y actuar en consecuencia.

Las experiencias presentadas para este segundo eje son las siguientes:

- CAPI “Villeritos”, de Montevideo, *Construyendo una mirada de corresponsabilidad social en la Primera Infancia*, cuyo objetivo es contribuir a la reflexión y prácticas sobre la equidad de género y corresponsabilidad de los cuidados entre varones y mujeres, puesto que la pregunta disparadora pretende responder sobre cómo las concepciones sociales y culturales condicionan sus propias prácticas como Centro de Atención a la Primera Infancia.
- CAIF “Horacio Quiroga”, de Salto, *Hacia el fortalecimiento de las parentalidades... ¿Cambios en el rol paterno?* Su objetivo es el estudio, el análisis y la reflexión respecto a la participación de la figura masculina en la crianza de los hijos/as, desde una perspectiva de derechos y de género por observar un aumento de participación de varones en el Centro, durante los últimos años. Se lleva a cabo a partir de una comparativa de datos proveniente de una muestra representativa de 60 referentes varones en el año 2014 y, 42 en el año 2017. Los resultados confirman una mayor participación, pero, al mismo tiempo, resta mucho por transitar al respecto.
- CAPI, “Curtina”, de Tacuarembó, *El rol del varón en el cuidado y educación de la Primera Infancia. Construyendo Parentalidades Comprometidas*. Su objetivo es la generación de diálogos colectivos sobre pautas de crianza y, especialmente, corresponsabilidad del cuidado entre varones y mujeres e involucramiento paterno, a partir de la puesta en práctica de ciclos de cinco “charlas reflexivas”, como espacio demandado por las propias familias.
- CAIF “Nuestra Señora de Fátima”, de Salto, *Experiencias en torno a la participación del varón en la crianza de los hijos e hijas*, basada en una investigación que surge del interés expresado en la cotidianidad por parte de los propios niños/as de nivel 3 que formó parte de la Muestra de Clubes de Ciencias (2016). Su objetivo fue promover una participación equitativa de hombres y mujeres en los diferentes roles relacionados a los cuidados y educación de los niños/as en el marco de un fuerte trabajo sostenido del Centro en lo que respecta al involucramiento paterno.
- CAIF “Espigas”, de Montevideo, *Acercamiento e incorporación de la figura masculina: los papás en el CAIF*. El objetivo se centra en la temática de género, en cuanto forma parte del proyecto institucional de alcanzar una mayor participación



de los padres varones en las actividades del Centro. Se disponen para ello un conjunto de estrategias, que van desde la reflexión y concientización del equipo de trabajo, hasta la implementación de talleres y comunicaciones focalizados hacia los padres varones. En los últimos cinco años de realizado, los resultados han sido positivos, tanto para el equipo como para los padres y su involucramiento.

El tercer eje de abordaje se encuentra dirigido a las **“Estrategias de intervención en el marco de comunidades promotoras del cuidado”**. En estas propuestas, una vez más los equipos cuestionan, revisan y problematiza sus prácticas y protocolos de acción, en virtud de examinar la concordancias y brechas existentes entre la dimensión discursiva de la política pública y la dimensión práctica, en relación a las acciones de los operadores socioterritoriales y sus resultados.

Se coincide en que la detección oportuna y abordaje de las variadas y profundas situaciones de vulnerabilidad de derechos requieren de equipos preparados, formados para su atención, en constante articulación interdisciplinaria y con la malla de protección social de las redes a nivel comunitario. De igual modo, se incorpora como una inquietud el desgaste y desmotivación de los operadores y equipos de trabajo ante realidades tan adversas, si estas condiciones no se encuentran dadas.

Por otra parte, la revisión, reformulación, observación constante, registro y sistematización son prácticas por demás consideradas en este escenario, de modo de conocer las situaciones para su mejor tratamiento y colectivización con los demás actores comunitarios, de los saberes y experiencias cotidianas. Porque la política pública se constituye en base a las prácticas diarias a nivel territorial. Optimizando las prácticas, se llevará a cabo la política buscada en Primera Infancia.

Las experiencias presentadas para este tercer eje son las siguientes:

- Centro de Estudios y Derivación de INAU, de Canelones, *Referencialidad y cuidados parentales. Dispositivos Territoriales de Atención a la infancia, adolescencia y Familia como apuesta metodológica institucional*. Su objetivo es la revisión y creación de nuevos puentes entre el instituto como garante de derechos y, las acciones de los sujetos en su comunidad, a partir, del encuentro de distintos vectores de intervención, como son el marco normativo, la documentación técnica, las metas como Centro de Estudio y Derivación y la realidad de cada sujeto de derecho presentada en cada *situación*.
- CAPI de Montevideo, *Construcción de redes de protección en restauración de derechos vulnerados*. Busca problematizar su estrategia de intervención como centro en la restauración de derechos vulnerados, ejercicio de ciudadanía y construcción de autonomía, desde la articulación de un trabajo interinstitucional e interdisciplinario. En cuanto la realidad evidenciada, es la falta de detección y abordaje de la situación de violencia de género y generaciones oportuna, dado que corresponde a vacíos constructivos de la red territorial y familiar.
- CAPI Nuevo Mundo, de Colonia, *Educación entre todos: redes es comunidad, comunidad es redes*. Su objetivo es la sistematización de experiencias para ser colectivizadas y dar cuenta de la labor conjunta emprendida entre el Centro y su comunidad, desarrollada durante 2015, en aras de fortalecer prácticas de educación y crianza entre las familias y las instituciones que participan en dichos procesos para la promoción de parentalidades responsables, comprometidas y reflexivas, a partir de la implementación de once talleres dirigidos a referentes

familiares, desde el abordaje de distintos aspectos que hacen a las prácticas de crianza en cada uno de ellos; y la movilización de parte de la red interinstitucional a nivel comunitario; incursionando en una nueva modalidad de participación ciudadana en la población.

- Dirección Departamental de INAU, de Florida, *Una experiencia de encuentros*. Busca aportar a la discusión y profundización del rol del Centro y su equipo en relación con el cuidado de la Primera Infancia desde el trabajo conjunto entre el equipo de gestión de la Dirección Departamental, supervisión técnica de proyectos y equipos de trabajo de los Centros de Primera Infancia del departamento de Florida. Consistente con la implementación de un ciclo de talleres de reflexión, creación y recreación de la praxis, realizado con 168 operadores, a partir de la proyección de la película *El Comienzo de la Vida*, promocionada por la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia y UNICEF.
- CAIF “Pajaritos”, de Salto, *Fortalecer para cuidar: reflexiones entre el decir y el hacer*. Busca contribuir a la reflexión y el debate de las prácticas instituidas en relación a la dimensión familiar, la parental, de cuidados, de corresponsabilidad y crianza a partir de la sistematización de un recorrido teórico y vivencial en la temática, en base a observaciones cotidianas evidenciando, de este modo, la distancia entre lo que se hace como operadores de una política pública y los que se dice, haciendo alusión al universo discursivo y teórico actual.

# EJE I

## PRÁCTICAS PROMOTORAS DEL DESARROLLO INFANTIL



## I.1. MI FAMILIA ES DIFERENTE

Etchebarne, R. | Silvera, L.

rosietch@gmail.com -juanalaurasilvera2014@gmail.com

CAIF “Espigas”

Departamento de Montevideo

### Resumen

En el artículo se muestra la ejecución de un proyecto con varias actividades que apuntan a favorecer las prácticas de crianza con familias de niños/as de 3 años. Se busca promover en los niños/as confianza, escucha y autonomía, a la vez que se pretende compartir con las familias estrategias de vinculación y comunicación, tendiendo puentes entre estas y el centro para favorecer la participación y coherencia entre ambos actores, lo cual repercutirá de forma positiva en el desarrollo integral de niños y niñas.

A través de la construcción de una maqueta-hogar, cada niño/a y su referente familiar muestra y pone en juego sus vínculos, sus roles, sus lugares dentro de ese espacio habitado que llamamos hogar. Se reconoce a través de este trabajo el lugar protagónico de las familias en la educación de sus hijos/as, su implicación en los procesos de aprendizaje, socialización y procesos emocionales, promoviendo el intercambio de experiencias de crianza entre los adultos que de algún modo son referentes para el niño/a, a fin de generar acuerdos y enriquecerse ambas partes.

**Palabras claves:** niño/a - familias - participación - prácticas de crianza.

### Delimitación de la temática

El proyecto “Mi familia es diferente” se realiza en el CAIF “Espigas” con los niños y niñas del grupo de 3 años de la modalidad horario extendido y sus referentes familiares en el año 2017. Su objetivo es fortalecer a los referentes adultos en la escucha de las necesidades y los acontecimientos internos que el niño/a manifiesta en su vida diaria, generando un espacio desde donde promover su construcción de identidad de forma coherente y segura. Asimismo, se propone brindar un espacio de disfrute, contención e intercambio entre el referente adulto y el niño/a, tanto en el hogar como en el centro CAIF-sala.

La necesidad de este trabajo surge de la observación del grupo y las entrevistas con las familias. Se confirma la diversidad en las composiciones familiares, con variados cambios en el hogar (mudanzas, separaciones, niños/as con dos hogares, padres ausentes de la casa por trabajo, nuevos nacimientos, diferentes estados emocionales). A partir de entonces, se decide realizar una intervención acorde a las realidades constatadas (y en constante movimiento) que comprenda las diferentes familias y a cada niño y niña como protagonista. La mayoría del grupo de 3 años, hizo su pasaje por el Programa de Experiencias Oportunas, para luego pasar a modalidad diaria en nivel 2 y en 2017 en 3 años.

Las realidades de cada niño/a resultaban diversas y complejas. Al ser un grupo que asistía a horario extendido, la comunicación con la familia no era tan presencial ya

que los niños/as, en su mayoría, llegaban en el servicio de ómnibus al centro. A su vez, había casos en los que los padres trabajaban todo el día y se les hacía difícil llegar al centro en el horario de clases, si bien algunos destinaban su día libre para participar en las entrevistas o talleres. En otras situaciones, como la de padres separados, se debió pensar juntos diferentes estrategias de participación ya que en algunos casos había acuerdo de ambos padres de no cruzarse en el centro o no querer participar en el mismo día en la misma actividad.

Consideramos oportuno, para estas situaciones, construir juntos la posibilidad de participación de ambos, teniendo presente que el niño/a no se perdiera la posibilidad de experimentar y compartir instancias de encuentro tan importantes para el núcleo familiar. Se pensó en atender todas las posibilidades de encuentro, buscando horarios, días y actividades acordes a las necesidades de los vínculos, lo que permitió que las actividades planificadas con las familias fueran más disfrutables y positivas.

Si bien el rol del educador/a es trabajar con el niño/a, también lo es trabajar con la familia. Cada una de ellas es un mundo único, con características propias y en constante movimiento, lo que nos lleva a una búsqueda continua de diversas estrategias para acompañar las diferentes situaciones, desde los distintos lugares, siendo flexibles en la tarea.

Además de la información recabada en las entrevistas familiares, las jornadas con los niños/as fue presentado el material a problematizar. Niños/as que llegaban angustiados/as ante la separación de sus referentes, niños/as que no sabían quién los iba a buscar a la salida, nuevos nacimientos en el núcleo familiar, fueron despertando la necesidad de abordar la familia desde la diversidad; su conformación, sus relaciones, sus espacios, el hogar, para acompañar de una forma cercana las diferentes realidades.

## Antecedentes

El Plan CAIF, como política social “trata de brindar servicios de calidad en apoyo a las familias, fortaleciendo sus capacidades y brindando atención, cuidado y educación a los niños/as...” (*Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*, 2014). Es de vital importancia la participación de los padres en la educación en la primera infancia y la fundamental articulación entre las familias y las instituciones educativas. Como referentes de CAIF, debemos generar espacios y proyectos donde podamos promover puentes con las familias, que nos permitan a todos conocernos, generar estrategias en conjunto, ver al niño o niña desde un lugar integral para acompañar su crecimiento. Consideramos oportuno citar el principio de participación planteado en el *Marco curricular* que sostiene:

Generar procesos de participación, que incluyan a los niñas, niños, familias y comunidad como protagonistas, estableciendo vías de comunicación que garanticen la concurrencia coordinada de todos los agentes involucrados, compartiendo tareas y asumiendo las responsabilidades que a cada uno compete. Familias, instituciones y otros espacios que colaboran con la salud, la nutrición, la seguridad y la educación deben aportar lo mejor de cada uno para promover el bienestar integral de niñas y niños durante la primera infancia (pág. 16).

Parado en este escenario, año a año el equipo en su conjunto enfoca sus líneas de intervención de acuerdo al diagnóstico de las familias que asisten. El educador/a desde la sala de Educación Inicial piensa diferentes estrategias en el correr del año para promover en el niño/a y su familia espacios significativos de encuentro, de escucha e intercambio. Desde el equipo de trabajo del Centro se promueve un espacio de sostén, apostando a una construcción conjunta, bajo el dispositivo de la “Mirada Integral” (reuniones semanales en las que participan el equipo técnico, maestras y educadores/as) donde se diseñan, revisan y evalúan las diversas estrategias de abordaje.

Variadas experiencias nos han mostrado la importancia que tiene para las familias el poder compartir con sus niños/as actividades dentro del CAIF, así como también la valiosa información que se despliega en esas actividades, que nos brinda como agentes educadores material para seguir acompañando a las familias en la crianza de los niños/as, contextualizada en las situaciones singulares de vida.

La participación de las familias en las salas abiertas donde se muestra lo realizado y se trabaja en conjunto niños/as y familias, paseos compartidos con los referentes, talleres para adultos donde se problematizan diferentes aspectos de la crianza o del desarrollo de los niños/as con el objetivo de acercar a las familias al mundo infantil, convocatoria a los papás que se encuentran separados y con interés en participar en la crianza, entre otras propuestas compartidas, nos han demostrado que esas “pequeñas” actividades de encuentro proporcionan muchos beneficios a todos quienes participamos, y principalmente a niños y niñas. El niño/a se siente protagonista, escuchado/a, contenido/a; el adulto visualiza dimensiones de la vida del niño/a en el centro que lo gratifican, lo enorgullecen, lo hacen disfrutar de esa participación, valorándose como parte importante en la vida del pequeño/a.

Montañez Fierro menciona que “el reconocimiento amoroso es el primer escalón de la formación individual, en que el sujeto puede experimentarse como un ser propio en el recorrido de su experiencia vital. La experiencia de ser cuidado, saberse protegido y querido es un presupuesto necesario para el logro de la autoconfianza” (Montañez Fierro, 2014: 139).

En la búsqueda de estrategias para promover la participación y encuentro con las familias en el CAIF, se desarrolló una secuencia de actividades que se relatan a continuación, que oficiaron como experiencia previa al proyecto “Mi familia es diferente” y que generaron insumos para el mismo. Las actividades se vincularon a la adaptación del cuento *Los Tres Chanchitos y el Lobo*, a raíz de algunas preocupaciones de las familias sobre el miedo que desataba el cuento clásico en algunos niños/as. Así es que se planifica trabajar el miedo en la sala a través de la adaptación del cuento, realizando una maqueta junto a los niños/as en sala, con volumen, con material reciclado, en la que se decora, se pintan casitas con cajas, simulando las casas de los chanchitos.

A través de esta maqueta los niños/as junto a la educadora se apropian y juegan con la nueva narración y los personajes del cuento, luego esa maqueta viaja a cada casa con un cuaderno de apoyo en donde se encuentra la adaptación del cuento enfocada en un lobo bueno que lo que quería era jugar con los chanchitos.

En ese cuaderno, las familias fueron registrando las vivencias a través del juego con la maqueta y el relato. La propuesta era que el adulto pudiera leer el cuento adaptado, así como también el niño/a poder narrar y jugar con sus personajes. También con

esta nueva narración, en donde el lobo no era el lobo clásico malo, sino uno que quería ser escuchado y poder jugar con los chanchitos, se promovió la importancia de la escucha de unos hacia otros y el respeto por los tiempos y espacios de cada compañero.

Se destaca lo compartido por padres separados en relación a esta actividad:

El papá de Jairo, en su casa escribe: “Compartimos con Jairo el cuento y nos contó lo que hicieron en la sala con la maqueta. Nos contó todo el cuento y lo representó para nosotros y nos dijo cómo armaron la maqueta. Pasamos un lindo momento todos juntos en familia, divirtiéndonos”.

La mamá de Jairo, en su casa escribe: “Hoy Jairo tuvo la oportunidad de contarle a sus hermanas el primer cuento. Pasamos unos lindos ratos juntos. Luego jugó toda la tarde con la maqueta e hizo música con los instrumentos”.

## **Marco conceptual**

Varios autores han investigado y teorizado sobre los diferentes cambios que han experimentado las familias a lo largo de la historia. Hoy por hoy, no podemos hablar de la familia, sino de las familias, ya que existen diferentes arreglos familiares y conformaciones. Existen familias monoparentales, familias reconstituidas, familias extendidas, donde también los roles al interior han cambiado. Las madres que históricamente se han encargado del cuidado y la crianza de los hijos/as al momento de ingresar al mercado laboral ceden o comparten sus cuidados con otros familiares, como son abuelos, tíos, etcétera.

“Lo que nos interesa de la estructura familiar no es tanto el número de componentes de la familia (como simple reflejo de las personas que viven en casa) sino la repercusión de esa estructura en la posibilidad de interacción del niño con otros niños y adultos dentro del hogar” (Connolly, Smith, 1985: 35). De hecho, variables como el tamaño familiar o la presencia de ambos progenitores parece que tienen poca relación con los resultados infantiles (Gray, Ramsey, Kraus, 1982), en cambio, lo que parece “influir principalmente es la calidad de las relaciones interpersonales que se producen entre los miembros, calidad que no parece ser exclusiva de una estructura familiar concreta” (Ruíz De Miguel, 1999: 292).

El niño/a y la familia llegan al CAIF con su propia historia, con su cultura, con sus formas de relacionarse y sus referentes familiares. Y como se mencionó anteriormente, no tiene tanta relevancia definir o catalogar el tipo de familia, pero sí nos importa quiénes conforman su grupo familiar, la calidad de sus vínculos, el clima familiar que se vive, el lugar que ocupa el niño/a en esa familia.

Sabido es que los primeros años de vida son muy importantes para el futuro desarrollo del sujeto. Todas las experiencias que los niños/as vivencian imprimen en sus cuerpos y en sus mentes formas de ser y estar. Los cuidados, los afectos y las seguridades que se le pueda brindar a los niños/as en esta etapa son cruciales para el desarrollo de todas sus potencialidades.

Las relaciones interpersonales que se presentan entre los miembros de las familias, imprimen en el niño/a diferentes experiencias que son puestas a jugar en su cotidiana en el centro de educación. Las familias, a la hora de educar y acompañar

el crecimiento y desarrollo de sus hijos/as, ponen en juego diferentes prácticas de crianza.

Según el Informe Estado Mundial de la Infancia:

El cuidado físico y afectivo temprano repercute de forma decisiva y duradera en la evolución del niño hasta la edad adulta y en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones. Aunque no hay duda de que estas aptitudes básicas se pueden aprender más tarde, el aprendizaje resulta más difícil con el tiempo.

Cuando no se atienden las necesidades básicas del niño en los primeros meses de vida y la primera infancia, este suele mostrarse desconfiado y encuentra dificultades para creer en sí mismo y en los demás [...] El cerebro dispone de una notable capacidad de autoprotección y recuperación, pero el afecto en los cuidados y la crianza de que es objeto el niño en sus primeros años de vida, o la falta de este tipo de experiencia fundamental, deja huellas duraderas en la mente del pequeño (Unicef, 2001: 15).

La relación que se puede establecer entre el educador/a, el centro educativo y la familia es de suma importancia aportando valiosos beneficios en la tarea de educar. Establecer vínculos que promuevan la participación es tarea continua y desafiante.

Cabe resaltar que la elección de la estrategia que habrá de usarse depende de la finalidad que se pretenda lograr para favorecer los vínculos con las familias: mientras que unas están orientadas a establecer comunicación con las familias, es decir, a acercarse y establecer el diálogo, otras se dirigen a favorecer su participación en actividades del centro educativo, es decir, promueven el ingreso al centro para compartir conocimientos y experiencias durante la realización de alguna actividad (*Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*, 2014: 5).

También consideramos importante trabajar sobre el concepto de la escucha entre los pares, promoviendo de igual forma nuestro objetivo planteado en este proyecto. Necesitamos que se puedan escuchar entre ellos, que puedan escuchar otras historias, otros relatos, otras posibles formas de familias

Según Calmels:

la escucha clásica requiere, frecuentemente, de una fijación temporaria del cuerpo, de una posición actitudinal, la voz busca un rostro a quien dirigirse. Pero debemos reconocer otras formas de la escucha. Hay niños que, interesados en escuchar, se distraen fácilmente, les interesa más escuchar los comentarios de la intimidad, que lo que va dirigido a ellos en forma explícita; otros, para escuchar, necesitan moverse y cambiar de posturas (2009: 21).

En relación a una jornada en CAIF, la llegada a la sala implica una separación con sus referentes y un aprender a habitar otros espacios con otros adultos, otros niños/as y otras reglas. El niño/a trae todo su mundo y lo manifiesta de diferentes maneras. La ronda inicial de la jornada promueve que el niño/a se sienta parte de la misma, pueda tomar la palabra, contando lo que guste, promoviendo además la escucha entre todos/as y ese lugar especial para el niño/a.



Así que para promover la toma de la palabra necesitamos de otros que estén ahí, permitiendo esa posibilidad. Por eso también trabajamos sobre el concepto de “escucha auricular”, que es cuando la voz no llega directamente, sino a través de un objeto tubular.

Calmels añade:

el niño registra un sonido direccional, diferente al que podemos llamar la escucha aérea, en el cual el sonido se expande; escucha por uno de sus oídos y no por los dos, prevalece el sonido por sobre el contenido, la mirada no concuerda con la escucha. El sonido llega en forma directa al oído del niño. Son palabras dichas al oído, que ganan en reserva y exclusividad, pero pierden en fidelidad: a veces no es más que un susurro (pág. 22).

## **Propuesta de intervención**

Este proyecto consistió en el armado y construcción de una maqueta-casa por niño/a en el centro CAIF junto a los referentes familiares, realizando un seguimiento a cada familia en la participación y su realización.

## **Actividades realizadas**

En vista de las necesidades de la sala, y los diferentes momentos de las familias se propone en un principio utilizar como disparador trabajar con el libro de las emociones, *El Monstruo de Colores*, de A. Llenas. En este cuento se describen a través de los múltiples colores los diferentes estados emocionales; rojo, la rabia; verde, la calma; azul, la tristeza; amarillo, la calma; negro, el miedo; rosado, el amor. A través de estos personajes y colores los niños/as jugando pudieron sentirse reflejados/as o identificados/as con algunos colores y emociones. A partir de allí, se propone el juego con cajas de diferentes tamaños donde el niño/a podría experimentar entrar y salir de ellas, buscando el movimiento, a través del juego con sus pares y el educador/a en la sala.

Es así que, a partir de estas actividades y con la lectura del libro *El Monstruo de Colores* surge la iniciativa de hacer una casa grande con los niños/as, con cajas de cartón donde ellos pudieran habitar cuando no se sintieran muy bien o para descansar un rato.

Esta estrategia que fue trabajada un largo período en la sala, con diferentes aristas, fue mostrada a las familias en un taller sobre las diversas estrategias que se venían implementando en sala para abordar los estados emocionales de los niños/as. Luego, se invitó a las familias a concurrir a un taller donde se les presentaron los recursos trabajados y se les propuso habitar la casa, jugar con y en ella, entre otras actividades trabajadas.

Para continuar en esta línea de trabajo sobre los diferentes espacios que habita el niño/a, y los diferentes estados emocionales que iban atravesando a raíz de las diversas situaciones familiares, nos resulta fundamental trabajar con ellos/as la información sobre sus familias; con quién vivían, dónde vivían; que los mismos niños/as pudieran reconocer su espacio y a los miembros de su hogar.

El espacio y los objetos son parte de la vida emocional, y la casa es contenedor de las emociones, una extensión de la vida psíquica. Es el lugar donde cualquier actividad se convierte en algo íntimo. En las casas 'vivas', todos los rincones son lugares de simbología y tienen su historia (Salles, 2014: 27).

Para promover la participación de los niños/as y favorecer el reconocimiento de cada familia como única, singular y diversa, se lee *El libro de Familias* (de Todd Parr); libro que nos habla de los diferentes tipos de familia que existen a través de animales simpáticos que les gusta hacer montones de cosas. En las imágenes el niño/a puede ver que hay familias que viven todos juntos y que hacen muchas cosas compartidas, que les gusta comer lo mismo o no, que viven solo con la mamá y otras que viven con otros referentes. Con esta inspiración y utilizando una caja de zapatos que se transformó, por parte del educador/a, en una casa, se propone un juego: ante la pregunta ¿Quién vive en casa contigo?

Se invitaba a cada niño/a a encontrarse frente a la casita y golpeando la puerta mencionar a los miembros de su familia que él/ella reconocía, sacando de su interior dibujos de cada miembro (personas y animales).

Para reforzar la escucha activa entre los niños/as, se trabaja además con los "susurradores". Objetos que fueron decorados con ellos/as y que permanecieron en la sala, para que los usaran cuando quisieran.

## **Niños/as jugando con los susurradores**

Como consecuencia de todo esto, surge la valoración de trabajar individualmente para acompañar las necesidades de cada niño y niña y sus familias, pensando una estrategia más personalizada al respecto. Se plantea un proyecto que está enmarcado en el Área de conocimiento de sí mismo del *Marco Curricular*, en el eje: identidad.

Competencias:

- Comunicar mediante diferentes formas de expresión sus estados de ánimo, sus emociones y descubrimientos.
- Reconocerse con un nombre, con una imagen corporal, con ser niño/a poseedor de determinadas habilidades, gustos y preferencias.
- Reconocer los objetos relacionados con sus afectos y las pertenencias personales que lo identifican y le brindan seguridad.

Este proyecto que se trabajó durante los meses de julio a octubre, consistió en que cada referente familiar asistiera un día específico a la sala, a construir con cajas una maqueta que representara su hogar y las personas que lo integran. En cada encuentro se realizaron tres instancias.

La primera fue el diálogo del niño/a y su referente adulto con el resto del grupo, contando quién concurrió ese día, quiénes componen su núcleo familiar y los materiales que van a utilizar (caja de zapatos, otros).

En una segunda instancia, niño/a y adulto son protagonistas, construyendo la representación de su hogar en la sala. Por último, ambos muestran cómo va quedando la maqueta y la llevan a su casa para finalizarla.

Una vez pronta, la maqueta se trae al Centro acompañada de un “libro” que contiene el registro de la instancia compartida. Las primeras familias que fueron invitadas a participar fueron aquellas cuyos padres estaban separados, y el diálogo entre ellos no era muy favorable. Esta situación se entendía que perjudicaba al niño/a, ya que le dificultaba contextualizar sus rutinas diarias en el marco de hogares diferentes, con reglas y estructuras propias. Por lo tanto, iniciar el trabajo con sus padres podría colaborar en este sentido.

“Los lugares son metas o focos donde se experimentan los acontecimientos significativos de la existencia, pero también son puntos de partida, bases de orientación y reconquista del ambiente” (Norberg-Schulz, 1983: 226). Lo que facilita el construir la maqueta que simula el hogar con el referente, es que el niño/a pueda lograr armar en su esquema mental un orden de rutinas que favorece su organización interna. El poder entender por qué sucede cada situación que está en el entorno del niño/a, ayuda a que este/a procese mejor la información que le llega, sin crear fantasías que pueden generar miedos innecesarios que le provoquen desconfianza e inseguridad.

Durante el proceso de realización, también se les pedía a las familias que en casa escribieran cómo les había resultado la experiencia y qué cosas significativas, nuevas, habían sucedido a partir de ella.

Como cierre se propone que, una vez realizadas todas las maquetas, se expongan en un taller con las familias y que cada niño/a pueda hablar de la suya. Así fue que, como cierre, se propuso un encuentro final con las familias a solas primero y luego se sumaron los niños/as para compartir y jugar con las maquetas.

## **Resultados**

En relación al trabajo con los niños/as se valora como positivo el proceso de escucha entre ellos/as, de acompañamiento de sus diferentes situaciones familiares, de participación de niños/as más retraídos/as o tímidos/as, que a través de las diferentes actividades fueron asumiéndose más protagonistas y pudiendo decir y ser escuchados/as, favoreciendo el intercambio verbal.

En esta experiencia se valora también la disponibilidad que se fue dando a lo largo del trabajo por parte de la familia; el compartir y acercar vivencias íntimas del hogar a través de lo dicho y lo representado en las maquetas.

De modo general, se logró un 100% de asistencia de los referentes familiares para realizar el trabajo en la sala, que luego era finalizado en el hogar y vuelto a traer al CAIF. Incluso dos familias realizaron dos casas, una con la madre y otra con el padre.

En las jornadas de participación en sala con cada referente adulto, el resto de los niños/as en ronda realizaban preguntas al referente en relación a los miembros de la familia; por ejemplo, los nombres, dónde dormían, quién cocinaba, dónde estaba su cuarto, etcétera.

Durante la construcción de las casas en la sala, niño/a y adulto tenían un espacio de intimidad y protagonismo. Así como también cuando mostraban lo construido, el resto de los niños/as observaban cada casa y realizaban preguntas al niño/a protagonista para conocer más sobre lo que se mostraba.

Se denota una apropiación de la toma de la palabra por parte del niño/a y el entusiasmo en la formulación de preguntas para conocer más sobre la historia del otro o sobre la persona que estaba allí presente. Esta situación resultó interesante y estimulante para los niños/as porque todos en algún lugar hacían eco de esas historias (la familia de fulanito/a también tenía perros o gatos, fulanito/a también dormía con sus padres o dormía en un cuarto para él/ella mismo/a, también papá no estaba en casa, también la abuela era una figura importante en su vida, etc.). Las construcciones las cuidaban como un tesoro, lográndose la atención de todos los niños/as.

En relación a las diferentes familias y sus situaciones vinculares o vitales, consideramos que fue muy valioso aportar un espacio y momento para que madre o padre e hijo/a se pudieran encontrar en armonía, con una tarea que los tenía a los dos como protagonistas, haciendo juntos. Muchas familias han manifestado que en casa no se hacen del tiempo para poder estar con sus hijos/as. Consideramos que estas pequeñas actividades contribuyen a generar experiencias positivas tanto en el niño/a como en el adulto. El cierre final con las familias se realiza en el mes de noviembre, y concurre el 100%.

Estas actividades también nos ampliaron informaciones del hogar, sobre todo en lo subjetivo, quiénes eran los que participan efectivamente en la crianza de los niños/as, información que contribuye a entender más el comportamiento emocional o conductual del niño/a y a poder acompañarlo/a mejor. La apropiación de las diferentes instancias de encuentro de trabajo siguió repercutiendo en las familias desde diferentes lugares. Por ejemplo, desde el uso de la maqueta para jugar en casa en familia o mostrarle a algún familiar que concurría a la casa de visita, el trabajo realizado. También nos sorprendimos cuando una familia trajo una torta en forma de casa para festejar un cumpleaños con los compañeros en CAIF.

## **Aprendizajes alcanzados**

Fuimos observando que, pasado el tiempo, los niños/as han logrado mayor dominio corporal, estando más atentos/as y disponibles a la escucha, se ha notado más presencia y participación de la mayoría de ellos/as y respeto por los tiempos y turnos de espera.

Otro aprendizaje significativo es la importancia de contar dentro de las salas con espacios o recursos que permitan al niño/a acceder, cuando lo necesite, a momentos de descarga emocional o de contención emocional (como lo fue en este caso la casa grande y los elementos que ahí había: telas, botellas de la calma, etc.). En algunas situaciones, cuando un/a amigo/a venía triste a la sala, otros/as amigos/as solían acercarle algún objeto utilizado como ayuda para ese momento (almohadón, botella de la calma). Así como también una mamá nos cuenta que un día cuando ella se encontraba triste, su hijo le acercó la botella de la calma para consolarla. Estas acciones demuestran que la experiencia de contar con varios recursos fue significativa, ya que la han replicado en varias situaciones sin la sugerencia del adulto.

Otra de las experiencias significativas que nos aportó esta actividad fue en relación a la situación de una familia en particular. Nos enteramos, conversando con los papás, de que su familia se encontraba construyendo una casa nueva. Entonces se trabajó desde la singularidad, con la niña y su familia jugando con elementos de símil construcción ya que, en su vida cotidiana, madre y padre, participaban en la construcción de la casa. Eso repercutió en el acercamiento al centro de una de las figuras parentales, que hasta ahora no se había logrado, lo que sin dudas impactó de forma positiva en la niña, así como fortaleció diversas estrategias a implementar desde el centro.

Pensando en relación a los facilitadores de la tarea, podemos mencionar que el respaldo del resto del equipo fue crucial; en tal sentido, el apoyo en sala de las demás educadoras, para que la educadora referente pudiera conversar individualmente con la familia que asistía, fue un requisito indispensable que el equipo logró sostener, a base de esfuerzo y compromiso.

Ciertas ausencias de familias en las horas pautadas para participar o que no traían los materiales solicitados, nos hicieron actuar con mucha flexibilidad para no perder de vista el objetivo. Se volvía a citar a esos padres, acomodándose las rutinas del día para que la mamá que ya había concurrido sin aviso pudiera participar igual, etcétera.

Dentro de cada encuentro y al cierre del proyecto con los padres, el día de la exposición de las maquetas, se compartieron diferentes emociones desde un lugar muy lindo. Las familias pudieron vivenciar y procesar la importancia de estos encuentros a través de la mirada, el juego, la construcción, la comunicación, la risa y las canciones. Una construcción no solo desde la maqueta, sino una construcción a nivel personal, ayudando y ayudándose a conocer sus capacidades y limitaciones, dando lo mejor de ellos.

## **Reflexiones finales**

Máiquez nos dice: “la educación de padres debe promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas” (2000: 11).

A lo largo del proyecto podemos concluir que el involucramiento y la participación de las familias en la educación de sus hijos/as conlleva resultados muy positivos. Los padres visualizan y valoran los logros y desempeño de sus hijos/as de una forma mucho más cercana y en muchas ocasiones hasta con asombro; constituyendo una forma de afianzar el vínculo y descubrir nuevas posibilidades para ambos.

En los espacios de trabajo solo con los adultos, se observa y se evidencia una experiencia rica entre ellos, comparten impresiones de cómo es esto de ser padres, intercambiando las diferentes experiencias vividas en el centro y en sus vidas, valorando la escucha de los diferentes relatos de cada uno con mucho respeto.

Surge reiteradamente el agradecimiento por haberlos invitado a participar en la experiencia; en algún caso expresan sentirse culpables por no tener tiempo suficiente para compartir con sus hijos/as. Consideramos que lo valioso de esta reflexión radica en los cambios que puedan generarse, que se constituya en una oportunidad para

comenzar a disponer de tiempo y conectar con los procesos de sus hijos/as, puntapié inicial para desarrollar futuros procesos conjuntos.

En los intercambios se dialoga con ellos sobre la importancia de adecuarse a la realidad y la responsabilidad de ser padres conjugada con sus responsabilidades laborales y de diversa índole, destacando las ricas experiencias que pueden generarse que, aunque acotadas y puntuales, valen más que mucho tiempo y tienen efectos inmediatos y perdurables en el tiempo.

Algunas devoluciones de las familias constatan la relevancia y pertinencia del proyecto, en tanto expresan: “Mi hija la ayuda con tareas sencillas en su casa, y después replica determinadas conductas en la maqueta”. Cuenta que la niña estaba fascinada con la experiencia y que compartía cada rincón de la casa, ayudando a realizar tareas y diciendo “Yo lo hago, mamá”.

Otros evaluaron la sencillez del material concreto y cómo se fueron transformando a medida que pasaba el tiempo, cada casa era única y especial; algunas con jardín y mascotas, otras con el baño afuera, etc. También se visualizó cómo, en todos los casos, las familias realizaron su maqueta-casa y en algunos tuvieron que hacerla nuevamente de tanto uso que le dieron, destacando la importancia del diálogo que se generó a nivel familiar a la hora de terminar la construcción en casa. En un caso particular, para una niña, si faltaba un integrante de la familia o alguna mascota en la maqueta, lo reclamaba. Una mamá jefa de familia, agradeció por la instancia compartida en sala con su hijo, ya que ella había estado internada por el parte de gemelas y el trabajar la llegada de las nuevas integrantes en la vida familiar del niño/a fue evaluada como muy positivo para todos.

Desde las devoluciones recogemos expresiones como: “Al realizar la casa junto a Benja pasamos un momento hermoso, de ver cómo él participaba y observaba cada detalle de lo que hacíamos. Nos quedamos muy contentos de poder trabajar juntos y luego compartimos en casa lo que hicimos en la sala”.

“La cara de felicidad de Cata al verme ahí, poder compartir con ella algo que hace todos los días, fue muy hermoso. Luego, trabajar juntas en la casa que para todos es una felicidad tenerla y ver que ella está súper feliz, que ya la estamos terminando, ver que se preocupaba de cada detalle, era vivir un momento único entre ella y yo, una experiencia muy linda y única, espero se repita pronto”.

Por otra parte, muchas familias valoraron la construcción de vínculos entre el grupo de padres, las diferentes instancias de intercambio, la posibilidad de encuentro dentro del CAIF y fuera de él. Se ampliaron sus redes de sostén, unos ayudaban a otros a llevar los niños/as a alguna actividad, etc. También estaban muy conmovidos por tener que dejar el centro y el espacio que han construido ya que este año egresaban de CAIF. Se trabaja con ellos la importancia de las redes para seguir sosteniéndose fuera del Centro y apostar a una corresponsabilidad en la educación de sus hijos/as.

## Referencias bibliográficas

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Ciudad: Barcelona. Ed. Graó.

Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Argentina: Ed. Puerto Creativo.

INAU (2014). *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Recuperado de: <http://www.parentalidades2014.info/programa/>

Máiquez, R. (2000). *La Educación Parental como Recurso*. Madrid: FEMP. C.

Nashikisngulo, R. M.; Fasquelle, R. P.; Pérez Figueroa, M. A.; Hernández Mares, R.; Lemus Romo, L.; Padilla, C. (2004). *Estrategias de vinculación entre la Familia y la Escuela. Construyendo comunidades de aprendizajes, programa de formación de educadores de niños y niñas de 0 a 6 años*. Ciudad: México. Ed. Impresiones UNAM.

OPP-MEC (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. En: [https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf)

Ruiz de Miguel, Covadonga (1999). La familia y su implicancia en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de educación*, vol. 10, u. 1:289-304.

Sallés, R. (2014). Tesis “Espacio y construcción del sujeto. Los espacios cotidianos en el desarrollo del niño”. Instituto Universitario CEDIIAP.

UNICEF (2001). *Informe Estado Mundial De la Infancia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/spanish/sowc01/pdf/sowcsp1.pdf>

UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile.

## I.2. EL MASAJE COMO TERAPIA EN EDADES TEMPRANAS. CONOCIÉNDONOS

Barrios, K. | Martínez, F. | Pérez, M. | Taberne, R.

capicaritasfelices2@gmail.com

CAP1 "Caritas Felices" | INAU

Departamento de Flores

### ESTIMULACIÓN TEMPRANA: ¿En qué hacemos hincapié?

La estimulación temprana consiste en una serie de **juegos y ejercicios** con la intención de proporcionar estímulos repetitivos para desarrollar la capacidad cerebral del niño/a. No se enfoca únicamente en aspectos intelectuales, también involucra aspectos sociales, emocionales, sensoriales, afectivos y físicos del infante.

Provoca que a los niños/as les sea más fácil adaptarse al medio y avanzar gracias a lo moldeable que es el cerebro cuando nacemos y somos pequeños.

**No es un proceso mecánico.** Es un proceso que busca, mediante el juego y el vínculo, despertar el interés del niño/a hacia un objeto provocando su atención. A pesar de que la estimulación temprana es un trabajo constante, nunca debe ser monótono y aburrido, siempre debe ir acompañado de novedad para que el niño/a no pierda el interés en ello.

**Palabras claves:** Estimulación temprana - masajes.

*Las caricias, los contactos piel con piel, los masajes, todo ello alimenta al niño.*

*Es un alimento tan necesario como los minerales, vitaminas y proteínas.*

**Frederick Leboyer**

El masaje infantil es una técnica antigua que hoy está en pleno redescubrimiento y genera múltiples beneficios, tanto en el área emocional como física, tanto para el recién nacido/a como para su familia, en la medida que fortalece los vínculos y la comunicación mutua.

A partir de numerosas investigaciones, es evidente la infinidad de ventajas -a corto y a largo plazo- para los/as bebés de término y para prematuros. Por lo anterior, se considera una herramienta efectiva que contribuye a afianzar los vínculos y disipar inseguridades que se presentan ante la llegada de un/a bebé. Su funcionalidad se debe, entre otras cosas, a que no implica una inversión monetaria ni condiciones especiales para practicarlo, ya que cualquier persona capacitada puede ponerlo en práctica.

Tradicionalmente, el masaje infantil ha sido enseñado por profesionales de la salud quienes están en contacto con la familia gestante antes, durante y después del nacimiento del nuevo ser y mediante esta técnica favorecen el desarrollo del bebé e involucran activamente al padre y la madre. Entre las estrategias se encuentra la promoción de la salud, y se intenta guiar a los padres respecto de sus funciones, principalmente a la hora de velar por el bienestar de las niñas y niños hospitalizados.



Podemos decir que esta técnica en nuestro país no cuenta con amplios desarrollos, tornándose en una herramienta de poco acceso a las familias, de modo de poder integrarla e implementarla con sus hijos/as.

La educación cumple un papel muy importante dentro de la vida de cada persona; de allí que valoramos el promover oportunidades socioeducativas desde el inicio, siendo en este sentido, los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) espacios habilitadores de los procesos de aprendizaje y desarrollo integral. Ofrecer experiencias variadas desde muy pequeños/as contribuiría al despliegue de un desarrollo pleno, por lo que entendemos relevante desde el espacio educativo integrar dicha técnica.

En este sentido, en relación a la herramienta, la palabra masaje tiene raíces variadas, como la árabe “mass” (palpar o tocar) o la griega “massein” (amasar o sobar), siendo en estas culturas parte importante de una rama de la terapia.

La esencia del masaje, es en primera instancia el efecto que ejerce de manera mecánica y por fenómenos físicos en los tejidos; y en segundo lugar (pero no menos importante) la acción neurorefleja que estimula los receptores cutáneos (exteroceptores), particularmente los ubicados en músculos, tendones y ligamentos (propioceptores), y los alojados en las paredes de los vasos del sistema circulatorio.

Los masajes minimizan las complicaciones postnatales y el estrés, incrementan el aumento de peso y mejoran la movilidad, así como la relación entre padres-hijo/a, el sueño (en calidad, cantidad, tardanza para dormirse y efecto del descanso). Mejoran la sociabilidad y el estado emocional y reducen el estrés, así como reducen la incidencia de enfermedades.

El masaje es muy beneficioso para el/la bebé. Lo convierte en un/a bebé saludable en todos los aspectos. Todos/as los/as bebés, sin excepciones, pueden ser masajeados/as. Esta actividad puede favorecer la coordinación motora y aumentar sus reacciones musculares, además de favorecer que el/la bebé sea más receptivo/a e interactúe mejor con el espacio que lo/la rodea.

## **Beneficios de los masajes**

- a) Ayuda a regular y reforzar las funciones respiratoria, circulatoria y gastrointestinal. A través de la estimulación se pueden controlar las incomodidades producidas por los cólicos, gases y estreñimiento, y las molestias por la salida de los primeros dientes.
- b) Ayuda al bebé a relajarse y lo/la alivia del estrés y los bloqueos que produce encontrarse diariamente con cosas nuevas.
- c) Ayuda a intensificar la comunicación afectiva entre el/la bebé y las personas de su entorno, facilitando la comunicación no verbal.
- d) Ayuda a estimular el sistema inmunológico y propicia un mejor desarrollo del sistema nervioso.
- e) Ayuda a aumentar la autoestima del bebé.

- f) Ayuda a que el/la bebé tenga un sueño más tranquilo y profundo.
- g) Ayuda a aumentar el contacto afectivo del bebé con sus referentes a través del tacto, la mirada, la piel, la sonrisa, los sonidos, los abrazos, las caricias.

## **Propuesta de intervención**

### ***Formulación del problema***

El ingreso de los/las bebés al Centro supone un período de mutuo conocimiento, donde poco a poco se comienza a establecer el vínculo con los adultos que lo componen, así como con sus pares, para lo cual entendemos necesario propiciar espacios placenteros de encuentro, durante su estadía sin el referente familiar.

Desde allí, la habilitación de escenarios educativos centrados en la proximidad y el progresivo contacto corporal, se constituyen en estrategias que contribuirían a la vinculación con los/as pequeños/as.

En este proceso, surge la inquietud respecto a si los padres conocen la técnica de los masajes como forma de afianzar los vínculos con sus hijos/as, en tanto en instancias de intercambio, las familias socializan formas de vincularse, hábitos de dormir, horarios de alimentación; no visualizándose la presencia de los “masajes” como estrategia que favorece la vinculación corporal y afectiva.

Su inclusión de la técnica como estrategia fundamental para el trabajo con bebés, llevó a generar propuestas variadas de masajes, donde se integra a los referentes familiares como actores privilegiados junto a los niños/as, advirtiendo desde las instancias receptividad y buenos resultados en el proceso de integración al Centro, que la atribuimos -en gran parte- a esta forma de vincularnos.

Es así que les planteamos a los papás la siguiente interrogante **¿Conocen la importancia de los masajes en edades tempranas?**

Frente a ello, observamos que la mayoría de los padres desconocían la importancia y, por ende, no lo utilizaban habitualmente. De esta manera, pretendíamos que los referentes de los niños/as (la mayoría joven y primeriza) se afianzarán en esta técnica para favorecer un vínculo más estrecho.

Es así que nos surge cierta hipótesis:

Si enseñamos a los padres a dar masajes a sus hijos/as mejoraríamos la comunicación entre ambos.

A partir de ello, generamos una propuesta que incluyó tanto a los niños/as, familias y al equipo del Centro; convocando a padres y madres que llevan bebés al Centro, educadoras, maestra y psicomotricista, trabajando ciertos aspectos centrales vinculados a los objetivos y contenidos de esta técnica.

## Objetivo general

- Contribuir al fortalecimiento de la comunicación del bebé y los adultos que conforman su entorno.

## Objetivos específicos

- Favorecer el acceso a la comunicación no verbal de niños/as, mediante la técnica de los masajes.
- Promover acciones tendientes a la integración motora, corporal y afectiva del niño/a.
- Propiciar encuentros niño/a | adulto que potencien la seguridad y confianza en sí mismo/a.

Este estudio se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, experimental de tipo exploratorio, y de observación. La variable descriptiva estaba conformada por los conocimientos, experiencias y opiniones de los padres, educadores/as, docentes y técnicos. El proceso inició con una etapa de coordinación entre todos ellos, realizándose varias instancias de participación.

## Actividades realizadas

En el marco de la implementación de la propuesta esta, se han coordinado y ordenado las actividades de la siguiente información:

- Búsqueda de información
- Realización de talleres informativos con los padres
- Elaboración de boletines informativos
- Actividades prácticas en la sala
- Realización de encuestas
- Tabulación
- Realización de entrevistas a diferentes profesionales
- Talleres con técnicos y padres.

A medida que se llevaba a cabo el desarrollo de dicho proyecto, se consideró interesante explorar el conocimiento que tenían los participantes sobre la aplicación del masaje infantil en bebés. De esta manera, varios de los participantes, ya fueran padres, educadores/as o profesionales, respondieron que las personas idóneas para realizar el masaje al bebé, son sus progenitores. Por otro lado, se consideraba que el profesional en enfermería que recibe al bebé en su nacimiento, también es una persona capacitada para llevar a cabo esa práctica.

En cuanto a la técnica del masaje infantil, se investigó el conocimiento de los encuestados en relación con el uso de ungüentos y terapias de acompañamiento utilizadas durante el masaje. De esta manera, se observó que muy pocos o casi nadie utiliza esto en dichas terapias. Cuando realizamos el procedimiento en forma conjunta con los padres se les brindó la información y la posibilidad de realizarlo, así como la significación que aporta para el desarrollo de niños/as. Se integra integramos la utilización de música relajante, de manera de propiciar un clima cálido e interesante para la acción.

Un aspecto importante a considerar es que la totalidad de participantes fueron mujeres; si bien tratamos de involucrar a los padres fue poca la concurrencia (luego pudimos integrarlos en otro momento de la experiencia).

Analizando la situación y rastreando advertimos que, en la gran parte de los espacios de salud, encontramos en su mayoría a trabajadoras mujeres, promotoras de salud (enfermeras), y esto se vincula a los orígenes de la enfermería como profesión. Históricamente, a la mujer se le ha adjudicado el rol de protectora y custodia ideal de niños, niñas y enfermos.

Marjie Bloy (2002) menciona en un artículo referido a Florence Nightingale, que todas las mujeres cuidaban de la salud de otros (hijos/as, esposos y familiares) y por eso todas practicaban, de una forma u otra, la enfermería. Esto ayuda a explicar la estrecha relación entre la mujer y el cuidado y crianza de los niños/as -con énfasis en los más pequeños/as-, práctica poco extendida y compartida con los hombres-padres.

En este sentido, entendemos muy importante el trabajo de nuestros Centros, en los que se reciben bebés desde los 3 meses, y se trabaja en forma estrecha con los referentes familiares, mujeres y varones, problematizando las pautas de crianza y apostando a enriquecerlas.

## **Técnica de masaje utilizada**

Durante las distintas instancias se trabajó en torno a la técnica propiamente y todas sus posibilidades. La presión que se aplica debe ser suave y lenta. Una buena estrategia para saber cuál es el nivel de presión necesario es cerrar los ojos de uno y masajearse los párpados con la yema de los dedos; así de suave debe ser el masaje en el/la bebé.

**En la cara:** Se realizan movimientos suaves y circulares con la yema de sus dedos. Lo hacemos en las mejillas, alrededor de los ojos, en la frente y alrededor de la boca. Usamos caricias suaves detrás del cuello hacia los hombros.

**Brazos:** Formamos un círculo con los dedos y pasa el brazo del niño/a por él, desde la axila hasta la mano. Formamos ochos con la yema de sus dedos por el recorrido del brazo. No olvidamos las palmas de las manos. Jugar a cruzar los brazos sobre su pecho.

**Piernas:** Acariciamos las piernas del bebé con movimientos suaves y ascendentes. Jugamos a llevar las rodillas al pecho y a hacer “bicicleta”. Damos masajes en los pies del bebé, desde los dedos hasta los talones.

**Torso:** Usamos movimientos en dirección a las manecillas del reloj sobre la zona del abdomen. Dibujamos líneas verticales en la espalda, al lado de la columna vertebral. Tanto adelante como en la espalda, podemos hacer ochos con los dedos sobre toda la superficie y movimientos hacia fuera, es decir, del centro hacia los lados.

## Reflexiones finales

Luego de ejecutado el proyecto pudimos observar que el vínculo y la comunicación de los padres con sus hijos/as mejoró notablemente. Los/Las bebés lograron integrarse al centro, quedándose en la sala el tiempo que les correspondía, mostrando bienestar y comodidad.

A su vez se destaca el trabajo realizado con el conjunto de padres, educadores/as y profesionales sobre la técnica y sus distintas aristas (el sentido de aplicarla, la importancia del vínculo en edades tempranas, los aportes a nivel comunicativo, el placer del contacto corporal para los/las bebés).

Se estableció una guía de actividades con los/las bebés que permitieron acompañar su etapa de desarrollo e incluir de forma activa y participativa a educadoras y familia, en un proceso conjunto.

El encuentro durante los diferentes talleres permitió no solo establecer un vínculo comunicativo sino también emocional entre los padres, educadores/as y técnicos que devino, sin lugar a dudas, en un trabajo fortalecido y articulado para con los niños y niñas que asisten al centro.

A lo largo del año y a medida que los/as bebés crecían, los resultados se fueron haciendo más notorios. Para la comunidad educativa fue una gran satisfacción haber participado en esta experiencia. Para el equipo del Centro, como promotores de aprendizajes, fue sin dudas beneficioso, concretando una apuesta colectiva con impacto en todos los involucrados.

## Referencias bibliográficas

Bloy, M. (2002). Florence Nightingale (1820-1910). University of Singapore. Consultado el 15 de marzo de 2016. Disponible en: [www.victorianweb.org/history/crimea/florrie.html](http://www.victorianweb.org/history/crimea/florrie.html)

Frederick, L. (2012). Shantala: Masaje de los niños. Ciudad: Madrid. Librería Universitaria.

Pascual, C. (2017). El Masaje en el niño o masaje infantil desarrolla los vínculos afectivos. Consultado el 15 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.fisioterapia-online.com/articulos/el-masaje-en-el-nino-o-masaje-infantil-desarrolla-los-vinculos-afectivos>

## I.3. APRENDIENDO A APRENDER. UNA NUEVA FORMA DE TRABAJO

*Las cosas de los niños y para los niños se aprenden solo de los niños.*  
Loris Malaguzzi

**Cisnero Ghan, E. | Lic. Colombo Falero, G.**

capiflorida@inau.gub.uy | colombo.gabriela@gmail.com

CAPI “Juegos y Sueños” INAU

Departamento de Florida

### Resumen

A partir de este trabajo pretendemos compartir una nueva metodología orientada a contribuir a una pedagógica de trabajo aplicada en Primera Infancia y basada en el aprendizaje socioconstructivista.

En este sentido, nos orientamos en la perspectiva de Vygotski, vinculada al juego infantil, con centralidad en el niño/a y sus familias, donde el aprendizaje surge de la participación activa de los actores implicados. Dicha metodología viene siendo aplicada efectivamente en el CAPI de la ciudad de Florida desde el año 2016 y en su diseño se tuvo en cuenta la dimensión crítica de la calidad en intervenciones educativas, las que han permitido mejoras en la trayectoria del desarrollo infantil temprano.

**Palabras claves:** Multiespacios de conocimientos - intervenciones domiciliarias - interacciones.

En la última década, nuestro país ha demostrado compromisos políticos y financieros para fortalecer las políticas y programas de desarrollo infantil dentro de la agenda de política social (OPP/UCC, 2014).

En el año 2009 identificamos cierto hándicap en las familias usuarias del servicio del CAPI en cuanto a las prácticas de crianza, que -de modo general- se traducían en los siguientes indicadores:

- Insuficiente “maternaje” (se apreciaba en la forma de lactar, desapego, formas de comunicación madre-hijo/a, nulo resguardo del momento del sueño, escaso y pobre vocabulario, etc.).
- Negligencia (descuido en alimentación e higiene, falta de controles de salud, CEV, falta de documentación, CI, partidas de nacimiento).
- Escasa dedicación al juego y al contacto corporal. Insuficiente compromiso parental en la crianza de sus hijos/as (falta de participación en actividades propuestas por el Centro).
- Exposición a situaciones de estrés tóxico que perjudicaban el desarrollo emocional y cerebral del niño/a (maltrato, negligencia o niños/as sin cuidador que le brindara apoyo).

Sabemos que los efectos de la adversidad durante la Primera Infancia perduran en el tiempo y que puede tener consecuencias sobre el aprendizaje, la trayectoria escolar, los comportamientos de riesgos, las decisiones de empleo, la salud y otras variables claves para la acumulación de capital humano y el bienestar en general (Araujo, 2017).

También sabemos que el cerebro es ópticamente flexible y plástico desde su nacimiento y a medida que va creando su sistema de circuitos y va refinando este sistema, va perdiendo algo de su flexibilidad. Por eso la intervención temprana, oportuna y pertinente es tan importante porque, como a menudo decimos, cuando se trata de sistema de circuitos del cerebro, es mejor hacerlo bien la primera vez que tratar de arreglarlo después.

“El desarrollo durante la primera infancia influye directamente en la economía, la salud y las consecuencias sociales para los individuos y la sociedad” (Heckman, 2004: 95)

Sobre estos cimientos es que en el año 2011 se comienza a gestar una nueva metodología pedagógica de acuerdo a las necesidades tanto de los niños/as que se atendían, como de los recursos materiales, de infraestructura y humanos con los que se contaba en nuestro Centro.

Es así que en el año 2016 se diseña e implementa una nueva estrategia de trabajo basada en el aprendizaje socioconstructivista desde la perspectiva de niño/a y sus familias y en su participación activa y corresponsable. Para ello, se tuvo en cuenta la dimensión crítica de calidad en intervenciones educativas que se traducen en mejoras en la trayectoria del desarrollo infantil temprano.

## Multiespacios de conocimientos

Los espacios de conocimiento, operan de “laboratorios de investigación para el desarrollo del juego y el pensamiento” colectivo e individual, promoviendo así el desarrollo de habilidades, contenidos (OPP/UCC, 2014).

Cada uno de estos espacios, **Comunicación** -Títeres, Cuentos, Música, Luces- **Desarrollo y Movimiento, Lúdico, Artístico, Huerta y Ciencias** contiene de por sí variadas propuestas creativas que tienden a la construcción de conocimientos.

Cada educadora “invita/convoca” a los niños/as a participar en actividades cuidadosamente planificadas y cada niño/a “elige”, pone en juego su deseo y ejerce su derecho tanto desde lo vincular como desde el contenido pedagógico propuesto, conformándose así pequeños grupos de ocho niños/as aproximadamente, con una educadora que comparten cada espacio.

Las familias participan de un mínimo de diez “Espacios de Conocimientos” al año, compartiendo y acompañando a sus hijos/as en la vivencia de aprendizaje.

El equipo de trabajo considera al niño/a único/a (por eso se ocupa de forma singular), lo siente potente, lleno de saberes, lenguajes y capaz de cambiar todo aquello que en cada espacio está “estructurado”, dado que consideramos que los/as niños/as traen consigo diferentes concepciones sobre el mundo, que saben lo que quieren y

lo que desean y son capaces de crear y transformar de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Que escuchan y observan, sienten... que hacen y aprenden a aprender...

El énfasis del acto educativo, entonces, está puesto básicamente en la calidad, la frecuencia e intensidad de las interacciones adulto-niño/a y en la creación de espacios y escenarios que posibiliten ricas experiencias e intercambios significativos, tomando en cuenta la dimensión crítica de calidad de atención en el desarrollo infantil temprano.

## **Y un paso más... Intervenciones domiciliarias de prácticas de crianzas**

El equipo del CAPI Florida ha aprendido a cuestionarse, repensarse y reflexionar constantemente acerca de la práctica diaria. Es consciente de que trabaja con personas -sujetos de derecho-, reconoce las particularidades de cada niño/a, sus necesidades y potencialidades, así como la diversidad de los contextos provenientes y de las culturas familiares, utilizando para ello la observación grupal e individual.

Esto se logra a partir de un sistema de referentes educativos (Goldschmied, 1997) en donde una educadora es referente de ocho niños/as aproximadamente y es quien principalmente se relaciona, profundiza en la historia del niño/a y realiza el seguimiento familiar.

Es así que surge la implementación de las Intervenciones Domiciliarias de Prácticas de Crianza (IDPC) con una frecuencia semanal y desde una perspectiva de promoción de habilidades parentales, estimulación psicosocial y desarrollo socioemocional. En estas instancias, cada referente educativo genera puentes de confianza a partir de interacciones con las familias, se elaboran juegos con material reciclado, siendo este un espacio íntimo en la tríada niño/a-familia-educador/a.

El juego creativo y compartido es la “columna vertebral” en estas intervenciones, es la herramienta fundamental, el nexo entre el mundo y el niño/a, es lo que permite que el acto educativo se dé. Este tiempo-espacio compartido posibilita problematizar las prácticas de crianzas, pudiendo trabajar en torno a ellas; se orienta, guía y en muchas oportunidades se logran modificaciones relevantes, en un lento proceso de aprendizajes mutuos, desde un lugar de respeto y corresponsabilidad.

### ***¿Qué se pretende a partir de esta nueva metodología de trabajo?***

Básicamente, brindar un servicio de buena calidad contribuyendo a que el niño/a en desarrollo edifique y mantenga una base afectivo-cerebral sólida. Sabemos que una forma de lograrlo es a través de lo que los expertos llaman “interacciones recíprocas de enviar y devolver” y esto se consigue a partir de formas de comunicación constante, ricas y variadas entre el niño/a y sus cuidadores y/o familias.

¿Cómo medir la relación de la calidad de procesos de impacto directo en la experiencia cotidiana sobre el desarrollo infantil?

Nos hemos encontrado con algunas dificultades a la hora de la construcción y medición de indicadores de calidad e indicadores de resultado.



## Indicadores de calidad integral del Centro

Tuvimos en cuenta los seis elementos críticos de medición de calidad integral:

- Alimentación.
- Ratio.
- Calidad, frecuencia e intensidad de interacciones adulto-niño/a.
- Supervisión.
- Capacitación de educadoras.
- Recursos materiales y humanos.

Las variables estructurales fueron fácilmente medibles (buena calidad en alimentación, ratio ajustado, nula supervisión, escasa formación de las educadoras, escasos recursos humanos y falta de locomoción para el programa de IDPC).

## Indicadores de resultados de procesos

Si pensamos en el impacto directo de la experiencia cotidiana sobre el desarrollo infantil, los indicadores de calidad o variables de proceso han sido muy difíciles de medir, aun así, obtuvimos algunas evidencias (entrevistas, seguimiento de casos en ANEP de acuerdo a la escala de la Evaluación Infantil Temprana, calidad del vínculo parental) de que la participación de los niños/as en esta metodología tiene **claros impactos positivos en el desarrollo a corto plazo**, a saber:

- Mayor y mejor calidad de “maternaje” (lactancia relacionada a lo vincular).
- Mayor apego.
- Mayor comunicación madre-hijo/a y, por lo tanto, mayor adquisición y riqueza en el lenguaje de los niños/as.
- Incremento en la responsabilidad parental (100% de controles en salud y documentación, así como mayor atención en la nutrición e higiene).
- Resignificación del juego y del contacto corporal.
- Mayor compromiso y participación activa parental en la crianza de sus hijos/as.
- Menor exposición a situaciones de estrés tóxico.

## Equipo de trabajo

Es de destacar la labor que ha realizado nuestro equipo de trabajo, con los vaivenes naturales de un grupo de esta índole, básicamente porque nuestro Centro no cuenta con los suficientes recursos humanos y materiales (esencialmente locomoción) para realizar la tarea educativa a pleno.

Aun así, ha venido incorporando herramientas efectivas para dicha tarea de forma rigurosa, como es la participación en la red territorial, realizando coordinaciones con los diferentes equipos inter y extrainstitucionales, lo que ha permitido trabajar aunando esfuerzos y criterios a la hora del abordaje con familias.

Se ha buscado el apoyo de formación a través de las Unidades Docentes Asistenciales (UDAS), desde el Curso de Agentes Comunitarios, así como el de otras instituciones para enriquecer y brindar aportes teórico-prácticos que nos permitan repensar la tarea constantemente y seguir transformándonos para generar las mejores alternativas y respuestas posibles en pos de favorecer los procesos de aprendizaje dentro de nuestra comunidad educativa. Reafirmando que para lograr buenas prácticas “los maestros deben mantenerse actualizados e innovar todo el tiempo con modelos conceptuales que propongan un contenido pedagógico apropiado a cada grupo. No pueden dejar de ser creativos” (Malaguzzi, 2001: 64).

## Referencias bibliográficas

Araujo, M. (2017). Más condiciones adversas, menos conexiones neuronales en los niños. Disponible en: <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2017/02/13/conexiones-neuronales/>

Goldschmied, E. (1997). Conversación con la persona de referencia. *Escuela 0 a 3*. Julio-agosto.

Heckman, J. (2004). La Inversión en Educación Temprana Importa. Disponible en: <https://www.chs-ca.org/es/best-practices-and-outcomes/la-educacion-de-heckman-la-inversion-en-educacion-temprana>.

López, F; Araújo M; Tomé, R. (2016). *Guía de herramientas ¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?* Banco Interamericano de Desarrollo División de Protección Social y Salud.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat | Octaedro.

OPP/UCC/MEC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Montevideo.

Palou Vines, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas*. Editorial: Barcelona.

**EJE II**  
**CORRESPONSABILIDAD DE GÉNERO EN EL**  
**CUIDADO Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA**  
**INFANCIA**



## II.1. CONSTRUYENDO UNA MIRADA DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Gil, S. | Pereira, L.

villeritos@inau.gub.uy

sgil@inau.gub.uy | lpereira@inau.gub.uy

CAPI “Villeritos” INAU

Departamento de Montevideo

### Resumen

Este trabajo pretende hacer visible nuestras prácticas y reflexiones profesionales acerca del quehacer socioeducativo con familias en esta etapa específica y significativa en el desarrollo integral del niño y la niña. Desde una perspectiva de derechos, entendemos fundamental la construcción de corresponsabilidad no solo por parte de los progenitores, sino también de todas/os<sup>11</sup> las/os adultas/os que aparecen como referentes afectivos y protectores. Nuestras reflexiones comienzan con las situaciones que se nos presentaron y a las que debimos dar respuesta sacando del foco al modelo moderno de familia tradicional, atravesado por roles culturales asignados históricamente a las identidades de género, en donde se ubica a la mujer como responsable principal de los cuidados y educación.

Para ello, la pregunta que nos llevó a transitar por un proceso de revisión de nuestras prácticas, es: ¿De qué manera las concepciones sociales y culturales han condicionado y condicionan las prácticas cotidianas en el Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) “Villeritos”?

Comenzando por ser críticos en los diferentes ejes de acción es que dimensionamos la importancia de integrar estos asuntos en la planificación de salas en donde, por medio del juego, de la lectura de cuentos, de canciones y de otras prácticas pedagógicas invitamos a niños, niñas y a sus familias a habitar la primera infancia con un abanico amplio de opciones, buscando presentar modelos alternativos y cambiantes para las identidades de género.

También lo hicimos representando estas ideas en los informes, en instancias judiciales, en los intercambios con otros equipos, promoviendo la reflexión a distintos niveles, de no seguir fomentando culpas simbólicas a las mujeres e introduciendo la idea de que los cuidados y responsabilidades deben estar en equilibrio entre hombres y mujeres.

Asimismo, en entrevistas con ambos referentes parentales, en las intervenciones con otros equipos para conciliar vínculos por el bienestar de niños y niñas, y por sobre todas las cosas, desde el intercambio cotidiano, abierto y flexible, con las familias acerca de sus experiencias de cuidado y crianza.

<sup>11</sup> Entendemos que incluir una perspectiva de género implica ser consecuentes en lo gramatical, trascendiendo lo que propone el modelo hegemónico patriarcal al utilizar el sustantivo masculino como término universal.

**Palabras clave:** Género - cuidados - educación en Primera Infancia.

## **Delimitación de la temática**

Movidas por la intención de aportar al desarrollo integral de niños y niñas en esta etapa de vital importancia, creímos necesario construir una mirada que involucre a todos los actores responsables en el cuidado y educación, resignificando la calidad de las intervenciones y problematizando la coherencia con el marco teórico de referencia actual.

La preocupación surge por las particularidades que se presentan en la primera infancia en relación al derecho a la identidad y hasta qué punto la misma podría estar condicionada por la mirada “caprichosa” del adulto/a.

Esta identidad se construye desde la interacción de niños y niñas con el mundo que lo/a rodea, por lo tanto, la experimentación a través del juego, por ejemplo, le permite reconstruir un modelo social, estructurando su personalidad. Estas interacciones podemos pensarlas bajo dos circunstancias, la primera, está condicionada por dos modelos validados en la actualidad (feminidad/masculinidad) que se estructuran bajo las funciones patriarcales diferenciadas según el sexo con el que se nace, o por una segunda, que es a la que nos inclinamos, por una gama alternativa de oportunidades que pueda trascender las relaciones de poder entre ambos sexos. Desde aquí se cimienta nuestra propuesta de intervención.

La práctica educativa del Centro se configura atendiendo una vasta complejidad de realidades y, no eliminando sino transitando el conflicto de las/os adultas/os, buscamos poner por delante de todas las cosas, hacer valer el interés superior de niños y niñas como principio orientador en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), para lo que es inevitable trabajar en las cuestiones pertinentes a las construcciones sociales de género, a lo generacional, al derecho a la identidad, a una vida digna libre de violencias y, por lo tanto, a garantizarles el lugar como sujetos plenos de derecho. Ante esto, los/as educadores/as referentes establecen relaciones educativas con el grupo de niños y niñas y son corresponsables junto a las familias de la atención y cuidado (Diseño Curricular, 2006: 33).

## **Antecedentes**

Nuestro país ha construido una concepción de niño y niña a lo largo de su historia. Las diferentes denominaciones de la institución encargada de la atención de la primera infancia dan cuenta de los avances y el cambio de paradigma que van desde asilos, guarderías y parvularios, casas cuna, hasta jardines de infantes, servicios o escuelas infantiles y centros de atención. En este recorrido, los inicios se entrelazaron a la mirada médica y jurídica, procurando una intervención que apuntaba a la disminución de la mortalidad infantil y problemáticas de salud con una mirada higienista. En la actualidad, dado los avances en materia del reconocimiento de la especificidad de necesidades e intereses de las y los más pequeños, y de cómo aprenden, es que entendemos a estos centros como promotores de derechos y educación.

Actualmente, los mismos pretenden desarrollar propuestas de atención de calidad, respetando la integralidad. El INAU define al respecto que “El Programa de Primera Infancia deberá contribuir a la calidad de vida y el desarrollo de niños y

niñas en el marco de la Convención sobre los Derechos y del Código de la Niñez y Adolescencia, a partir de diferentes estrategias metodológicas, considerando el entorno socio-familiar y comunitario como el medio óptimo para el desarrollo de las potencialidades. Los centros de Primera Infancia ofrecen ambientes destinados a la protección, al cuidado y educación de niños y niñas desde los tres meses a los tres años, en la atención diaria. Se conciben como ambientes potenciadores del desarrollo a partir del ejercicio de la autonomía progresiva, hacia la construcción de ciudadanía” (INAU, 2015).

Es indiscutible que a partir de la última década el tema de los cuidados ha tomado un lugar de relevancia en la discusión política y social en nuestro país. Para destacar en materia de legislación, contamos con la promulgación de la ley 19.353, que da creación al Sistema Nacional Integral de Cuidados (SNIC), la que promueve la universalización de los cuidados para las personas con dependencia. Otras leyes son las referentes a subsidios por maternidad y paternidad, ley 19.161, que otorga 14 semanas de licencia por maternidad, 10 días continuos de licencia por paternidad y medio horario de labor para madre o padre hasta los seis meses de NN, a partir del fin de la licencia por maternidad, la misma puede ser utilizada indistintamente por madre o padre, y de manera alternada.

El Instituto, como órgano rector de políticas de infancia y adolescencia abocado en promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, integra a partir del año 2015, en el proceso de readecuación institucional, los cometidos que presenta el SNIC. Profundizando estos cambios, el INAU presenta los siguientes lineamientos estratégicos:

1. Protección integral a la Primera Infancia en el marco del Sistema Nacional de Cuidados.
2. Derecho a la vida en familia y fortalecimiento de las parentalidades.
3. Vida libre de violencia.
4. Fortalecimiento de las capacidades institucionales.
5. Acceso a bienes culturales, espacios públicos y derecho a la ciudad.
6. Descentralización del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (INAU, 2015: 6).

El CAPI “Villeritos”, poniendo en práctica la política institucional, presenta a nivel territorial los siguientes objetivos generales: Habilitar a que el equipo de trabajo integre los contenidos presentados en los lineamientos estratégicos del Instituto y promover los mismos a partir de una mirada comprometida en la protección integral de la primera infancia. Y, promover un trabajo socioeducativo en la primera infancia a nivel comunitario y familiar que integre una perspectiva de género en la que se tome a los cuidados y a la educación como parte de una corresponsabilidad social (POA 2018).

Los datos que relevamos en el momento de inscripción por parte de los referentes parentales, nos hacen comprender que los requerimientos particulares de niños y niñas para el ingreso al CAPI, están relacionados con la necesidad del adulto de sostener un empleo o de conseguir uno para hacer frente a determinadas necesidades de su

núcleo familiar. El avance del capitalismo ha llevado a que los roles tradicionales de crianza y/o educación en los primeros años de vida, que se encontraban enmarcados en un espacio privado y familiar, se vean modificados y ampliados hacia una nueva institucionalización. Esto lleva a que exista una importante demanda de asistencia en los centros, que no puede ser cumplida en todos los casos, pudiendo llegar a abrir un centro nuevo con el total de NN y que haya lista de espera.

Para aquellos/as NN que se los/as pudo integrar en la propuesta, las prácticas educativas buscaron reforzar el trabajo con las familias y con la comunidad, enmarcadas en el respeto de la diversidad de los contextos socioculturales, como de los distintos valores que se dan ante la multiplicidad de arreglos parentales, siempre que estos no entren en contradicción con la protección y promoción de derechos de niños y niñas, dispuestos en normativas nacionales e internacionales.

## **Marco conceptual**

### ***Entre la educación y el cuidado***

Los cambios en la política pública han impactado inevitablemente en las lógicas de los CAPI, llevándonos a dudar, por momentos, de si con esas modificaciones se podría estar barriendo con los avances en materia de educación, y presenciando, quizás, nuevas sombras de antiguos paradigmas.

Las Observación General 7 del Comité de Naciones Unidas, representó mucho para la construcción sociocultural de la primera infancia. Al Comité le preocupa que, en la aplicación de sus obligaciones en virtud de la Convención, los Estados Parte no hayan prestado atención suficiente a los niños/as pequeños/as en su condición de portadores de derechos, ni a las leyes, políticas y programas necesarios para hacer realidad sus derechos durante esta fase bien diferenciada de su infancia. El Comité reafirma que la Convención sobre los Derechos del Niño debe aplicarse de forma holística en la primera infancia, teniendo en cuenta los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos (Comité de Naciones Unidas, 2005).

Asimismo, incita a que se abandonen creencias tradicionales que consideran la primera infancia principalmente como un período de socialización de un ser humano inmaduro, en el que se le encamina hacia la condición de adulto maduro. La Convención exige que en particular los niños/as muy pequeños/as de edad, sean respetados como personas por derecho propio, considerándolos miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, estos tienen necesidades específicas en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje social. Estas necesidades pueden planificarse mejor desde un marco de leyes, políticas y programas dirigidos a la primera infancia (Comité de Naciones Unidas 2005).

Con el Diseño Básico Curricular de Uruguay (MEC), en el año 2006, se comienza a promover fuertemente la idea de que el mayor potencial de aprendizaje se da en la primera etapa vital, en esta se produce un desarrollo físico y mental extraordinario, se inicia el pensamiento con la inteligencia sensorio-motriz, en donde las primeras experiencias resultan decisivas para el desarrollo afectivo; existe una gran plasticidad

y receptividad a los estímulos; y se integran y establecen conductas motrices básicas fundamentales para el desarrollo de otras actividades. Es una etapa de transiciones continuas, de transformaciones rápidas. Por todo esto, ¿cómo no profesionalizar la educación en la primera infancia?, ¿cómo no destinar recursos materiales, económicos y humanos muy bien calificados para un momento lleno de potencialidades?

Con la Ley General de Educación (Ley 18.437, 2008), se incorpora como concepto medular que la educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida (Art. 20). Comprendiendo a la educación en primera infancia el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, constituyendo una primera etapa del proceso educativo. Para esta franja de edad el INAU regirá la educación para niños y niñas “que participen en programas, proyectos y modalidades de intervención social bajo su ámbito de actuación [...]” (Art. 96). “Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales, y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental” (Art. 38). Esta ley, representa para muchos, la clave para poner punto final a un proceso de discusión del lugar que desde el imaginario social se pone a la primera infancia.

La educación y los cuidados en la primera infancia son un binomio inseparable, aunque pensar solo en el cuidado sin la otra categoría de análisis, no hace otra cosa que retornarnos a un momento de la historia de nuestro país en la que no existía la primera infancia como construcción sociocultural. Ante esto, el desafío educativo y la gran fortaleza que han tenido los CAPI, en todo este proceso, es el de construir una relación con el niño, la niña y su familia de recíproca confianza, decodificando intereses y necesidades para poder dar respuestas cada vez más oportunas y eficaces, satisfaciéndolas en forma plena.

Profundizando desde esta misma línea, Elena Lobo (2014) propone una clasificación respecto a estas necesidades, desde un análisis que las interrelaciona y no las disocia para mostrar el carácter integral del sujeto. Esta autora plantea, para los primeros años de vida: 1) La necesidad de afecto; 2) La necesidad de cuidados físicos y de protección frente a peligros; 3) La necesidad de ricas experiencias con el mundo; y 4) La necesidad de juego. Para poder satisfacerlas integralmente, el/la educador/a responsable deberá proponerse crear vínculos de afecto, como también construir con niños y niñas seguridad en la exploración de diferentes espacios pensados y cuidados, intervenidos educativamente de manera tal que permitan jugar y recrear el mundo, construyendo progresivamente aprendizajes significativos, desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales, expresando su niñez.

Agregamos, para favorecer el desarrollo debemos partir de capacidades, brindando oportunidades de experimentar y hacer. Promoviendo la integración en la comunidad, la articulación entre los servicios y el trabajo en redes. Respetando tiempos y ritmos. Reconociendo el valor de la familia como primer grupo de socialización y pertenencia. Todo esto es central para dimensionar y promover cambios culturales.

Verónica Krisman (2009), explica que por el avance en las neurociencias podemos confirmar que “el cerebro infantil tiene enormes posibilidades de aprendizaje desde el nacimiento o incluso antes. Se ha podido establecer, que a los dos años tres cuartas partes de la red neuronal ya está formada [...]”. Por lo tanto, las posibilidades



del aprendizaje infantil estarán en directa relación con los estímulos externos y de ambientes ricos que potencien las condiciones de aprendizajes en los niños/as” (pág. 66).

Es imprescindible la intervención educativa en Primera Infancia, con compromiso y responsabilidad, con profesionales capacitados y sensibles en la tarea, para ofrecer acciones cada vez más pensadas y eficaces. Dando valor a los diferentes momentos del día, o a las llamadas rutinas, desde un punto de vista educativo, transformando los espacios, y repensándolos para promover ricas experiencias. Planificando con más detalle los tiempos, reformulando siempre que sea necesario; para que la atención sea de calidad, con contenido pedagógico, respeto y empatía, construyendo autonomía progresiva y equilibrio emocional.

El trabajo en Primera Infancia es una tarea que necesita una formación específica. Nuestra intención educativa deberá contribuir a la construcción de seres autónomos, con pensamiento propio, crítico, reflexivo y responsables de su historia individual y colectiva, capaces de construir su propio aprendizaje, su propio conocimiento.

La promoción de la educación en la Primera Infancia no debe ser entendida solo como una necesidad o un derecho a conquistar, sino como una ideología pedagógica a expandir y como manera de no retornar a las lógicas de guardado en donde se depositaba a los niños y niñas como objetos para ser cuidados en los momentos en que los adultos estaban ocupadas en asuntos personales o de trabajo. De esta manera confiamos en que no hay cambio cultural ante este modelo hegemónico patriarcal sin educación desde los primeros años de vida, sin la participación de las familias y de la comunidad, y sin la promoción de una legislación social que redireccione hacia estos temas.

## **Una discusión centrada en el género**

La perspectiva de género como marco interpretativo de la política del Gobierno, ha llevado a elaborar políticas públicas que apuesten a la concreción de derechos de los que cuidan y de los que deben ser cuidados. Entre los principales puntos que se promueve, figura la necesidad de un cambio cultural que modifique la redistribución patriarcal que da las bases del modelo hegemónico, en el que la diferenciación sexual da lugar a la desigualdad social, colocando al hombre desde lo “público”, y a la mujer en el ámbito de lo “privado”. En las sociedades patriarcales se construyen bases que configuran identidades de cómo ser varón o mujer; esta relación aparece presentada como opuesta, desigual, jerárquica y hasta “natural” (Tarducci y Zelarallán, 2006).

Cada cultura está contenida a través de la totalidad simbólica que se cristaliza en las prácticas humanas; “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger y Luckman, 2003: 122). El universo simbólico es el punto común del imaginario social, de las mentalidades y de la cultura, una vez interiorizadas son generadoras de prácticas individuales (Bourdieu, 1991). En lo que hace a nuestro tema, decimos que, en la sexualidad, se suscriben elementos de un universo simbólico, caracterizado por los valores e ideas de una sociedad patriarcal que favorece a dictar normas y a “dar contenido a los significados que elaboran las personas” (Rosales, 2010: 14).

La categoría gender (género) surgió del feminismo académico anglosajón en los años setenta. Respecto al término, Lamas (2003) aclara que se equivocan las personas que relacionan la categoría género con lo relativo a las mujeres, ya que afecta tanto a hombres como a las mujeres. Ahora pues, del rol o de la identidad de género entiende que se materializa a partir de un conjunto de prescripciones y normas que dicta la cultura y la sociedad respecto al comportamiento femenino y masculino; dicha dicotomía condiciona los papeles y limita las potencialidades humanas de las personas al momento que se reprimen o estimulan comportamientos con el fin de adecuarse al ideal género imperante (Lamas, 2003).

Simone de Beauvoir, con su idea de que “No se nace mujer: se llega a serlo” (2017: 207) pone de manifiesto que ni lo biológico, ni lo psíquico, definen en una sociedad al macho y a la hembra humana, sino que es el acumulado de una civilización el que elabora un producto del ser hombre o mujer. Por más que el niño y la niña en los primeros años de vida presentan actitudes similares, comienzan a presentar diferenciaciones claras a partir de la mirada del adulto/a. Mientras que las niñas son más privilegiadas en esta etapa de desarraigo, se les permite estar más apegadas a sus padres, se las peina, se las viste con ropas delicadas, se las besa y acaricia, se es más condescendiente con su llanto y angustia; al niño se lo va a educar a que los “hombres no lloran”, y se lo va a conducir a un sentimiento de superioridad por medio del orgullo a su virilidad (Beauvoir, 2017).

La mujer “femenina” se desarrolla en los primeros años de vida, y no por razones biológicas se explica su identidad, sino por lo que le han impuesto sus educadores/as y la sociedad. Mientras que por una parte el varón realiza “el aprendizaje de su existencia como un libre movimiento hacia el mundo” (Beauvoir, 2017: 220), trepa árboles, juega con niños de manera competitiva y violenta, utiliza su cuerpo para dominar a la naturaleza, aprende a integrarse por medio de un juego con golpes y a rechazar el dolor y las lágrimas. A la mujer, en cambio, se la educa para agradar, para hacerse objeto y de manera continua renunciar a su autonomía. Se la compara con una muñeca que debe de renunciar a su libertad, lo que da comienzo a un círculo vicioso, que permea una postura poco atrevida para posicionarse como sujeto. Se la educa en la prudencia, se le presenta como virtud femenina el coser, cocinar y cuidar el hogar. “La muñeca no es solamente su doble: es también su hija” (pág. 222). Como lo hace su madre con ella, la niña se comporta con su muñeca simulando y replicando este vínculo, entendiendo que el cuidado de los hijos/as corresponde a la madre y a partir de este juego materializa su “vocación” o su mal llamado “instinto maternal”.

Para Lipovetsky (1999), las normas de socialización que se empiezan a presentar en los primeros años de vida, estructuran las características de la personalidad, los gustos y las maneras de comportamientos que se les atribuye al sexo femenino y masculino. Llegando a la conclusión de que el ánimo de independencia y de competición se presenta como más sólido en los varones que en las mujeres. A la mujer se la vincula con lo íntimo, con preocupaciones afectivas, con lo relacional y lo psicológico; al hombre por otra parte, se lo identifica con lo técnico-científico, como, a su vez, con el poder y la violencia.

## Propuesta de intervención y resultados

### *Educar para ser<sup>12</sup>*

El proyecto del CAPI “Villeritos” 2018 marca una continuidad con el presentado en el año anterior, profundizando aún más la discusión y la intervención en torno a la corresponsabilidad entre el Estado y las familias, y a la interna de estas últimas, buscando propiciar las responsabilidades del rol paterno o de la figura masculina, como también la presencia de ellos en las actividades del Centro.

Como equipo de trabajo, partimos del supuesto de que los primeros años de vida son claves para el desarrollo de la configuración de las siguientes etapas, y que estamos ubicados en uno de los espacios de socialización de referencia para los niños y niñas externos a su sistema primario. Esto hizo en que, por un lado, problematizáramos nuestras prácticas educativas inclinadas en brindar una educación no sexista, como, a su vez, sostener un rol activo de comunicación y acuerdos con las familias, que sirva para fortalecerlas en sus tareas de crianza y cuidado.

Desde el año pasado, hemos buscado capacitarnos preferencialmente en temas relacionados a nuevas parentalidades y a integrar una perspectiva de género en nuestras prácticas. Ya en el comienzo de las entrevistas de los nuevos ingresos pudimos informar de las lógicas de nuestro proyecto, fundadas en relación a una vida presente y futura para las nuevas generaciones libre de violencia, haciendo valer especialmente principios dimensionados en lo generacional y en el género.

Hemos sido insistentes en promover, desde las distintas áreas de intervención, lo que enseñamos a las nuevas generaciones cuando encontramos en el grito o en la palmada el método para poner un límite, y cómo por medio de esto, reproducimos un mensaje que se puede decodificar en ideas cómo: te pego porque te quiero, porque te cuido; grito porque sé lo que es mejor para ti. La práctica educativa ha intentado mostrar que estas formas de criar y educar, nos conducen a sociedades inseguras, en las que se reproducen las relaciones en donde se impone el poder del más fuerte sobre el más débil, es decir, el/la adulto/a sobre el/la niño/a, el hombre sobre la mujer, entre otras.

Otra de las situaciones de violencia simbólica que hemos puesto en discusión, son las relaciones de poder que se dan a la interna de los hogares cuando desde el arreglo parental se naturaliza la relación de un hombre proveedor y de una mujer responsable de las tareas de cuidado. Tomando datos de las encuestas, la tasa laboral femenina pasa en el año 1986 a estar en el 41%, para llegar en 2011 al 56% (SIG-INMUJERES, 2012) Por otra parte, existe una distribución desigual del mercado de trabajo y de las labores no remuneradas por sexo. En lo que respecta a lo primero, casi el 65% está a cargo de los varones, mientras que el 35% corresponde a las mujeres. En el siguiente punto, el 73,2% corresponde a las mujeres, siendo aproximadamente un 25% el que está a cargo de los varones. Otro dato que aporta la encuesta, es que las mujeres destinan un promedio semanal de 36,3 horas de trabajo no remunerado, mientras que los varones solo un 15,7 de horas (INE-FCS-UdelaR, 2008).

Otro de los cometidos que nos propusimos para el corriente año, fue categorizar a la violencia intrafamiliar, como manera de prevenir e intervenir sobre sus causas, identificando las prácticas nocivas y dando respuestas, otorgando una orientación

<sup>12</sup> Este apartado profundiza el desarrollo teórico presentado en el POA 2018.

ante los efectos negativos que manifiesta. Del total de familias con las que trabajamos en el año 2017, más del 50% dio cuenta de una situación de violencia intrafamiliar o violencia de género. Esto llevó a la creación de un piloto de intervención grupal con mujeres de sala de un año, para trabajar respecto a estos asuntos. Dicho espacio se formalizó en un círculo de mujeres llamado “Me quiero libre”, en el que se valoró el nivel de unidad y apoyo que se logró entre ellas, a la interna y fuera de la propuesta del Centro, y los movimientos que se dieron en sus espacios personales. También, esto se vio reforzado por la apertura y la sensibilidad que han mostrado los y las educadoras en sus intervenciones educativas, estando atentos/as siempre en promover una reflexión particular tanto desde lo individual como en lo grupal, acompañando y expresando las destrezas y competencias que tienen las familias para convertirse en agentes de cambio.

El proceso de integración y el paseo con el que finaliza, siempre son momentos clave para empezar a circular estas intenciones, como para detectar factores de riesgo en los que intervenir. Esta primera instancia, lo hemos valorado como puntapié del entramado vincular que se da entre el Centro, los niños, niñas y las familias, y por sobre todas las cosas, a la interna de estas últimas. El éxito en estos primeros meses, nos ha asegurado la comunicación y la empatía con los/as referentes de cuidado, como en el rol activo y presente que se ha propuesto en las actividades del Centro.

También hemos podido recoger que existe una preocupación particular por parte de las familias en interiorizar y educarse en nuevas pautas de crianza, en donde se promuevan límites por medio del buen trato. Más allá de las intervenciones, de manera individual y grupal, entendimos que el Piloto que ha diseñado el INAU respecto a “Parentalidades comprometidas con la Primera Infancia”, abre una puerta para nosotros como profesionales y a las familias, para conocerse, tomar conciencia de sus habilidades y poner en palabras sus dificultades promoviendo una crianza respetuosa.

## **Reflexiones finales**

El equipo del CAPI “Villeritos” ha comenzado a transitar este proceso de reflexión y acción, inclinándose por trabajar algunas de las líneas estratégicas del Instituto, en las que se propone el “fortalecimiento de las parentalidades” y “una vida libre de violencias”.

Ante esto, nos vimos construyendo una mirada de des-generización de la crianza, sorteando las imposiciones existentes en los roles que se le adjudican a la mujer respecto a los cuidados y educación de niños y niñas, convocando a varones y mujeres a comprometerse de forma igualitaria con la primera infancia. Sin duda, fue de base dar una fuerte discusión a nuestras prácticas educativas intentando llegar a acuerdos respecto a determinadas categorías conceptuales.

En este camino que se comenzó, somos criteriosos/as en pensar que estamos obligados/as a cuestionar y modificar las ideologías y las estructuras patriarcales, que inhabilitan principalmente a niños y niñas y mujeres a ejercer sus derechos. Para ello, es importante empezar a dialogar y a promover la participación de toda la comunidad en estos asuntos. Como no puede ser de otra manera, es por medio de una educación de alta calidad que empieza desde los primeros años y se extiende a lo largo de la vida, lo que permitirá a los sujetos desarrollar su autoestima, su autoconciencia y el respeto en los derechos humanos; sin este instrumento estamos condenados a una vida de discriminaciones y de violencias, en donde se impone el poder de los más fuertes.

## Referencias bibliográficas

Beauvoir, S. (1949)1998. *El Segundo Sexo*. Madrid. Cátedra.

Berger, P.; Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Bourdieu, P. (1991). *Estructuras, hábitos, prácticas. En el Sentido Práctico*. España: Ed. Taurus.

Cafaro, A. L.; Espasandin, Ma. C. (2015). El Sistema Nacional de Cuidados en el Uruguay: género y cuidados en el foco del debate. Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/Fronteras-Cafaro.pdf>. Consultada en diciembre, año 2017.

Código de la Niñez y Adolescencia (2004). Ley 17. 823. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>.

Código del Niño (2004). Ley 9342. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/9342-1934>.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Ley 23.849. Disponible en: [https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN\\_20\\_boceto\\_final.pdf](https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf).

INAU (2015). Parentalidades y cambios familiares. Disponible en: [www.inau.gub.uy](http://www.inau.gub.uy), en Primera Infancia. pág. 6.

INE-FCS-UdelaR (2008). Uso del tiempo y Módulo de la en el Uruguay trabajo no remunerado. Disponible: [http://www.ine.gub.uy/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ee729c43-9e98-4603-8803-2cee3fc11b22&groupId=10181](http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ee729c43-9e98-4603-8803-2cee3fc11b22&groupId=10181).

Krisman, V. (2009). Intervención en primera infancia (0 a 3 años) aportes desde el trabajo social. Montevideo. Plan CAIF. Disponible en: <https://www.plancaif.org.uy/documentos/item/38-intervencion-en-primera-infancia>. Consultado en: mayo de 2018.

Lipovesky, G. (1999). La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/aleaut?codigo=118784>

Lamas, M. (2003). (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia social*. Universidad Autónoma de México. Programa Universitaria de Estudio de Género (PUEG). México.

Ley General de Educación (2008). Ley 18.439. Disponible en: [https://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](https://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)

Lobo Aleu, E. (2014). *Educar en los primeros tres años*. Madrid: Ed. Teleno.

MEC (2006). *Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo.

MEC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Montevideo.

Plan Operativo Anual de CAPI “Villeritos” (2018). Documento institucional. INAU.

MIDES/INMUJERES (2012). Sistema de Información de Género. Disponible: [www.inmujeres.gub.uy](http://www.inmujeres.gub.uy) › [innova.front](#) › [sistema de informacion de genero](#)

Rosales, A. (2010) *Sexualidades, cuerpo y género en cultural indígenas y rurales*. México: Ed. Horizontes Educativos.

Salvador, S.; Pradere, G. (2009). *Análisis de las trayectorias familiares y laborales desde una perspectiva de género y generaciones*. Proyecto «Apoyo a las políticas públicas para la reducción de las inquietudes de género y generaciones», Proyecto G/INE/UNIFEM/UNFPA.

Sistema Nacional Integral de Cuidados (2010). (Ley 19.353). Disponible en: <https://www.bps.gub.uy/bps/file/10433/1/ley19353-sistema-nacional-integrado-de-cuidados.pdf>.

Tarducci, M.; Zelarallán, M. (2006). *Nuevas Historias: géneros, convenciones e instituciones*. En: *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires: Ed. Las Juanas Editoras. Chirimbote.

## II.2. HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PARENTALIDADES... ¿CAMBIOS EN EL ROL PATERNO?

Castro, M. | Fernández, C. | Freitas, C. | Olivera, C. | Pozzi, L. | Zunini, P.

caifhoracioquiroma@hotmail.com

CAIF “Horacio Quiroga”

Departamento de Salto

### Resumen

El presente artículo se basa en una comparación de datos presentados en el año 2014 en el “Congreso; Parentalidades y Cambios Familiares...”, y lo registrado en estos últimos tres años (2014-2017) en cuanto a la participación de la figura masculina en la crianza de los hijos/as basado en un enfoque de derechos e igualdad de género.

El trabajo se llevó a cabo con los referentes masculinos de los niños/as que asistían al Centro CAIF “Horacio Quiroga” de la ciudad de Salto, a partir de la observación del aumento del número de padres en los espacios de talleres y actividades propuestas desde la institución.

El objetivo fue profundizar y analizar el vínculo padre e hijo/a tomando una muestra representativa de 60 referentes masculinos en el año 2014 y 42 en el año 2017, observando en los resultados obtenidos una leve diferencia en la comparación de los datos.

Desde nuestra permanencia de 15 años en la comunidad hemos visualizado diversidad de estilos de crianza y conformaciones familiares. Por lo anterior, se intenta aportar referencias desde nuestra experiencia y reflexionar sobre la corresponsabilidad de género en el cuidado y educación de la Primera Infancia.

**Palabras Clave:** Primera Infancia - parentalidades - crianza.

### Introducción

El Centro CAIF atiende a 196 niños/as de 0 a 3 años y a embarazadas, correspondientes a un total de 160 familias donde hemos visualizado diversidad de estilos de crianza y conformaciones familiares. Modelos machistas, hombres que no dejan salir a “sus” mujeres, en situaciones de separación de pareja el hombre se resiste a dejar su lugar, observándose un alto número de denuncias policiales y judiciales. Hombres que no reconocen a sus hijos/as biológicos y mujeres que no comparten o no dan lugar a la figura masculina en la crianza. Desde nuestro lugar como equipo, consideramos pertinente traer a la reflexión individual y colectiva como estrategia: lo que implica la corresponsabilidad de cuidado/s pensada esta desde una perspectiva de género.

Por tal motivo, se realizó un cuestionario indagando la participación de la figura masculina en la crianza. Se alcanzó una muestra representativa de 60 referentes masculinos en el año 2014 y 42 en el año 2017 que completaron el cuestionario a nivel individual con previa información de los objetivos.

Además, se tuvo en cuenta el diagnóstico de la población extraído del proyecto institucional de esos años, registro de asistencia a talleres y actividades específicas para el referente masculino (talleres de juego en la tardecita, festejos por el Día del Padre, paseos, talleres temáticos, elaboración de regalos para el Día de la Madre, entre otros) para la preparación del trabajo.

Esta experiencia se enmarca en los lineamientos del Plan CAIF donde se viene avanzando en el desarrollo de las capacidades parentales como una de las líneas estratégicas donde se impulsa, desde la Secretaría de Primera Infancia, el Proyecto Parentalidades Comprometidas, a los efectos de trabajar activamente con las familias que asisten a los diversos Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI). Contribuye, además, con los objetivos que tiene la asociación civil que gestiona el centro actualmente (CIEDUR), desde sus inicios, de participar activamente en favorecer la corresponsabilidad en el cuidado de las personas garantizando una perspectiva de género.

Desde el equipo de trabajo del Centro existe la disponibilidad y el compromiso con la temática para realizar actividades que promuevan la integración del padre en la crianza y trabajar desde una perspectiva de género y de derechos. Motivo por el cual hace varios años se vienen impulsando acciones; participando en instancias de formación, talleres exclusivos con varones, otros solo para mujeres y otros abiertos a la participación de varones y mujeres en coordinación con otras instituciones.

## **Marco conceptual**

En el Informe Estado de la Paternidad América Latina y Caribe 2017 (MenCare, IPPF/ WHR, PROMUNDO, EME, MenEngage), se presentan evidencias que demuestran que involucrar a los padres en el cuidado y la crianza tiene implicancias positivas para sus hijas/os, para las madres (sean o no sus parejas), y para los mismos hombres. Una paternidad involucrada y corresponsable es clave para avanzar hacia la igualdad de género. En 2015 MenCare -en coordinación con Promundo y Sonke Gender Justice- lanzó el informe State of the World's Fathers (El estado de la paternidad en el mundo), el primero en su género, con el fin de proporcionar una visión global del estado de la contribución de los hombres a la crianza y el cuidado de los niños/as.

El informe alentó la investigación y la acción desde Indonesia hasta Brasil, Australia y los Balcanes donde encontraron que en ningún país hombres y mujeres asumen una participación igualitaria en el cuidado. Este hallazgo es válido para América Latina y el Caribe hoy en día. La región muestra algunas de las mayores disparidades del mundo, con mujeres que le dedican de 6 a 23 horas más por día que los hombres al trabajo remunerado y al no remunerado.

La distribución desigual del cuidado en el hogar se observa desde la infancia y adolescencia. Madres, padres y la dinámica familiar cumplen un papel crucial en la formación de las actitudes de los niños y niñas, sus conductas y su comprensión del mundo. Por ende, la división corresponsable en términos de género del trabajo de cuidado no remunerado en el hogar es importante, tanto para los niños, como para las niñas. Tener un papá o cuidador que participa más en el hogar reporta beneficios para los niños y las niñas en varias áreas de su desarrollo.

Por otra parte, los hijos varones se benefician al encontrar un modelo positivo de padre menos machista y que comparte las tareas con la madre. En estos contextos,



las niñas son socializadas en un modelo más igualitario y corresponsable en las relaciones de género y no se ven sobrecargadas injustamente con tareas solo por ser niñas. Según un estudio canadiense, las hijas con padres que comparten las tareas domésticas en pie de igualdad tienen más probabilidad de aspirar a trabajos menos tradicionales y potencialmente mejor pagados.

Datos de la encuesta IMAGES para Brasil, Chile y México (2011) revelan que los hombres que han visto a sus propios papás participar en las tareas domésticas se involucran con más frecuencia en el trabajo del hogar. Esta “transmisión general de los cuidados” puede contribuir poderosamente a la transformación de las relaciones de género y a disminuir la desigualdad, además, abre un abanico de posibilidades futuras tanto para los niños como para las niñas.

La función prioritaria de la familia posmoderna es la construcción de la autonomía e independencia de cada uno de sus miembros, cuyos roles familiares también se han modificado, todos pueden o se han visto obligados a llevar a cabo funciones catalogadas tradicionalmente tanto femeninas como masculinas. Esta nueva configuración familiar es producto de una transformación en la identidad de cada miembro; en particular, el hombre se enfrenta al reto de ejercer un rol más simétrico como esposo, y una paternidad comprometida, se encuentra ante la disyuntiva de perecer ante patrones heredados y rígidos de lo que significa ser hombre, o construir nuevos andamiajes que le ayuden a desarrollar nuevas estrategias para afrontar las situaciones familiares y sociales.

Parecería que una propuesta para hallar un campo fértil para nuevos encuentros entre los géneros sería que tanto hombres como mujeres realicemos una valoración crítica del estado en que nos encontramos, y que podamos seguir avanzando en pos de vínculos más justos y equitativos para ambos, dado que la incursión activa de la mujer en el campo laboral implicó, no solo su liberación económica, sino su independencia y autonomía con respecto a la relación de poder y de pareja con el hombre.

## **Propuesta de intervención**

El proyecto nació en los talleres de Experiencias Oportunas con madres que manifestaron la necesidad de que sus parejas tuvieran mayor participación en el cuidado y actividades de sus hijos/as. Planteaban el cansancio y falta de reconocimiento en sus tareas de cuidado donde el padre aparecía como el principal proveedor económico de la familia con creencias machistas atravesadas en muchas situaciones por experiencias de violencia doméstica.

Desde el equipo nos propusimos repensar la participación del padre en la crianza ofreciendo oportunidades para hacer efectiva su integración en talleres con sus hijos/as y confeccionar un cuestionario para conocer sus ideas, creencias, acciones, respecto a su lugar en la crianza. Realizamos encuestas con preguntas abiertas y cerradas recabando datos sobre: rol paterno, prácticas de crianza y sugerencias para mejorar el trabajo en el Centro CAIF, a través de convocatorias a nivel grupal para concurrir al centro, también en los domicilios con los padres que no podían concurrir al CAIF, a la entrada o salidas del horario de sus hijos/as.

Pensamos que de esta manera tendríamos un mayor acercamiento a la realidad de los padres para efectuar propuestas acordes a sus posibilidades. Es así que comenzamos

a realizar talleres de juego en el horario de la tardecita. Se preparaban los salones con diferentes espacios de juego que habilitaran oportunidades para moverse, dibujar, leer cuentos, fomentando el encuentro con sus hijos/as y compartiendo la experiencia con otros padres, rotaban de salones para encontrarse con nuevas oportunidades de juego y disfrute.

Luego, se brindaba un espacio para la alimentación compartida. Durante el tiempo de juego, las integrantes del equipo teníamos una observación activa realizando propuestas de juego grupal como expresión corporal con pañuelos, juego con burbujeros, expresión plástica, juego libre en sala de experiencias oportunas, juego con globos, o acercándonos a conversar con ellos.

Una vez finalizado el taller, se abría un espacio para expresar sentimientos de lo vivenciado; donde surgieron manifestaciones como: “es la primera vez que le doy de comer”, “es la primera vez que le cambié el pañal”, “que se repitan estas actividades en el CAIF”, “mantengan el horario para poder venir”, “que se repita”, así como un diálogo acerca de la importancia del encuentro, del vínculo, la participación en la crianza y cuidados, valorizando el lugar del padre en la relación con sus hijos/as.

También se realizaron otras instancias de participación para padres, talleres temáticos como límites, sexualidad infantil, talleres de experiencias oportunas, de la confección de regalos para el Día de la Madre, invitación a paseos o entrevistas.

A partir de este trabajo nos propusimos cambiar algunos aspectos del funcionamiento del centro atendiendo a la demanda y al interés que presentaban, realizando convocatorias a actividades y a entrevistas, teniendo presente la figura masculina.

## **Resultados**

Los resultados se obtuvieron a partir de las actividades del año 2014 en adelante. Allí iniciamos actividades específicas para el referente masculino en el horario de la tardecita donde tuvimos una asistencia de 16 padres o referentes, al siguiente año asistieron 25 y en el 2017 fueron 40. Se observó un aumento en el transcurso de los años de la participación de los referentes masculinos a los talleres donde asistían con sus hijos/as.

En las actividades en el horario del centro también se vio un incremento en la participación de los padres, en talleres de Experiencias Oportunas y en sala de nivel inicial. También comenzamos a ver una mayor participación de padres en paseos, fiestas y celebraciones.

En estas actividades participó todo el equipo del centro, planificamos las actividades y organizamos qué educador/a o técnico coordinaría los juegos grupales en cada sala como referente de ese momento. La finalidad era poder recibirlos, habilitar espacios de juego, interactuar con otros e ir estableciendo una relación de confianza y conocimiento del espacio y materiales. Saber lo que hacían sus hijos/as en el CAIF, descubriendo ellos nuevas posibilidades de encuentro con sus hijos/as en un espacio de aprendizaje y disfrute a través del juego.

Estos encuentros nos permitieron escuchar al padre y conocer desde su discurso la realidad familiar, percibiendo padres preocupados por el desarrollo de sus hijos/as, o padres separados, dispuestos a tener una comunicación más continua del

crecimiento y desarrollo de sus hijos/as. Así como también algunos plantearon la posibilidad de realizar en el CAIF talleres de carpintería, electricidad, actividades deportivas entre otras.

Acorde a los objetivos planteados en el trabajo, observamos un leve aumento de la participación de los padres en las actividades del CAIF, concurrencia a talleres y actividades. Habría un aumento del porcentaje (33%) en cuanto a “presencia” e “interacción” del padre en actividades con los niños/as. Persiste la concepción de ser padre, continuar el apellido y ser hombre, modelo tradicional de familia patriarcal, ausencia de manifestaciones afectivas.

## **Aprendizajes alcanzados**

Uno de los aprendizajes fue repensar en nuestras prácticas y creencias acerca del rol del padre en la crianza, la visión del equipo cambió en referencia a la convocatoria, a entrevistas, en los talleres, y en las intervenciones domiciliarias. Otro aspecto que nos replanteamos es no tener un hombre en el equipo de trabajo, a veces los padres se sienten inhibidos al ver que todos los miembros del equipo somos mujeres. Tener un referente masculino en el equipo también podría generar otro tipo de acercamiento, incluso en los niños.

Nos queda pendiente conocer la opinión de las madres en cuanto a esta participación mediante un cuestionario, indagar más si esa participación creó algún cambio a nivel familiar y crianza de los niños/as. Teniendo en cuenta las investigaciones, no somos ajenos de encontrarnos con esta realidad, sigue siendo desigual la participación del padre en la crianza y son las madres las que tienen mayor participación real.

Entre los obstáculos encontrados al inicio de esta investigación, el horario de funcionamiento del CAIF (de 8 a 16 horas) fue uno importante, ya que se observaba poca o escasa participación del referente masculino. Por tal motivo, se plantea el cambio de horario del personal del CAIF en esas actividades específicas para el padre. Dio resultado y la disponibilidad del equipo fue un facilitador para acomodarse en horarios acordes a las posibilidades de trabajo de los padres, y aumentó su participación en las actividades del CAIF.

Una dificultad que se pudo visualizar fue la credibilidad de las respuestas de los padres en los cuestionarios en cuanto a las prácticas en el hogar y conductas a nivel vincular con sus hijos/as. Nos cuestionamos hasta dónde respondían según la imagen social esperada con respecto a ser padre. Como mencionamos anteriormente, sería importante indagar la opinión de las madres en este aspecto.

A pesar del trabajo que se ha hecho, seguimos pensando en nuevas estrategias de intervención para que el padre pueda acercarse y compartir actividades que hacen a la crianza de los hijos/as.

## **Reflexiones finales**

Esta experiencia lleva al equipo a replantearse nuevos activos para la tarea y dinámica cotidiana, con un enfoque constructivo y transformador. Para continuar transitando un trabajo en territorio más inclusivo y participativo nos proyectamos continuar con

la inclusión del padre en las actividades del centro, ya que hemos visto resultados positivos.

Este trabajo nos hace ver la posibilidad de repensar nuestras prácticas cotidianas y promover espacios de reflexión y construcción colectiva y transformadora con temas de actualidad y de emergencia que hacen a nuestra labor. Vemos la necesidad, desde el equipo, de continuar con la formación individual y grupal ya que la realidad es muy dinámica. Es nuestro compromiso no quedarnos solo con lo pesquisado, sino devolver a la comunidad con el objetivo de promover compromisos compartidos y derechos para una buena crianza.

El CAIF continúa apostando a esta concepción de la corresponsabilidad porque los papás son importantes en términos del desarrollo de niños y niñas. Para que los hombres de todas las edades participen como cuidadores es clave promover la corresponsabilidad y la igualdad de género.

## Referencias bibliográficas

Bly, R.; Iron, J. (1998), *La nueva masculinidad*. Barcelona: Gala Ediciones.

Cabrera, P. (2011). La nueva masculinidad en la posmodernidad. *Cambio de Michoacán* Disponible en: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-143943>.

FLACSO, Centro de Estudios de Género y Diversidad Sexual (2016). Género y Masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención. Edición amparada al decreto 218/996. Disponible en: [http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/166\\_file1.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/166_file1.pdf).

MenCare, IPPF/WHR, PROMUNDO, EME, MenEngage (2017). Estado de la paternidad: América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.campanapaternidad.org/estadodelapaternidadlac2017>.

ONU-CEPAL, (2007). Futuro de las familias y desafíos de las políticas públicas. Editorial Celade. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6909-futuro-familias-desafios-politicas>.

Revista Colombiana de Psiquiatría (2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género | sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-articulo-hombres-cuidadores-vida-formacion-masculinidades-S0034745015000062>

Vitoria-Gasteiz (2008). Los hombres la igualdad y las nuevas masculinidades. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer. Disponible en: [http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/P\\_013\\_los\\_hombres\\_la\\_igualdad.pdf](http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/P_013_los_hombres_la_igualdad.pdf).

## II.3. EL ROL DEL VARÓN EN EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA. CONSTRUYENDO PARENTALIDADES COMPROMETIDAS

Duarte, A.

and.duarte@hotmail.com.uy

CAPI Curtina

Departamento de Tacuarembó

### Resumen

Las intervenciones que en el presente trabajo se desarrollarán se encuentran enmarcadas en un ciclo de cinco “Charlas reflexivas”, propuestas a las familias con el propósito de generar diálogos sobre diversos temas que transversalizan la crianza de niños/as.

En el taller “Papá, ¿qué cocinaste hoy?” se pretendió reflexionar sobre los roles de mujeres y varones en el cuidado y educación de niños/as, de modo de problematizar los roles masculinos asumidos en dichas tareas, así como la responsabilidad asumida tendiente al ejercicio parental compartido entre ambos.

A su vez, se describirán algunas prácticas que desde el Centro se desarrollan, con el propósito de generar transformaciones en los procesos de socialización, de forma de comenzar a cuestionar y reflexionar sobre la reproducción de una masculinidad hegemónica; imperante en la comunidad en la que está inserto el Centro.

**Palabras claves:** Masculinidad hegemónica - corresponsabilidad de género, crianza.

### Delimitación de la temática

El Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) se encuentra inserto en un poblado del interior del departamento de Tacuarembó, con una población de aproximadamente 1.000 habitantes. Su principal fuente de trabajo es el sector ganadero y, en ocasiones, algún emprendimiento importante en el sector de la construcción, que esporádicamente brinda la posibilidad de trabajos zafrales, siendo, por tanto, la desocupación elevada, más si pensamos en la inserción laboral de las mujeres.

En el marco de esta realidad, la distribución de los roles familiares se presenta de la siguiente manera: el hombre es el que trabaja fuera de su hogar y la mujer realiza el trabajo de ama de casa, lo que pensamos impide que no se avance en una perspectiva de igualdad de género y de oportunidades entre hombres y mujeres, estando muy arraigado un sistema patriarcal y androcéntrico, que en algunas ocasiones vivencia situaciones de violencia en sus diversas expresiones.

Por tanto, se observa que el varón en la mayoría de las familias está eximido de realizar las tareas de cuidado y educación de los niños/as, reportando que las mujeres

muchas veces ven relegados sus proyectos personales; generando más desigualdad y violencia.

Otro aspecto que lleva a la iniciativa de intervenir fuertemente sobre esta temática, es que en el poblado se han incrementado los casos de violencia doméstica, llegando en los últimos años a ocurrir femicidios, generando en toda la comunidad la necesidad de visibilizar la problemática, reflexionar y buscar soluciones.

## **Marco conceptual**

Según Badinter (1994), la masculinidad de un hombre se construiría sobre tres negaciones: no ser bebé, no ser mujer y no ser homosexual. El hombre que se piensa a sí mismo desde las prerrogativas de la masculinidad hegemónica debe establecer un sistema de vigilancia subjetiva que evite que los fantasmas de la dependencia, la feminidad y el deseo por otros hombres sean identificados y anulen el podio identitario obtenido.

El mandato social que tiene el varón como proveedor para mantener a su familia fortalece una estructura de poder que tiene como resultado su control sobre la mujer en distintas actividades de la vida diaria.

La masculinidad hegemónica se reafirma en la demostración de “capacidades”, esperando siempre la aprobación del otro. En este marco, los hombres llegan a adoptar conductas que ponen en riesgo su integridad, donde muchos varones adoptan actitudes que relativizan la seguridad y se basan en conductas de riesgo y demostraciones de ‘valor’, como una confirmación de su virilidad y de su valía como hombres.

Otra forma de exposición al riesgo y al daño es el uso y ejercicio de la violencia, la cual se define en términos de fuerza, abuso de poder y sometimiento. Se entiende como una forma de ejercicio de poder que implica una relación desigual de dominación, en un contexto de desequilibrio y control. Es definida por un marco cultural, contextual o en las relaciones interpersonales, en algunas situaciones es utilizada como una forma de resolución de conflictos.

Es por esto que, en las prácticas pedagógicas, al desestructurar estos roles establecidos por la sociedad, se pretende lograr que las nuevas generaciones puedan pensar en lo femenino con una valoración positiva, importante y vital, opuesto a lo que se observa en la comunidad en la actualidad.

No se pretende como objetivo principal reestructurar los roles de los adultos pero sí se procura lograr que comiencen a realizar prácticas de crianza que permitan fortalecer, en sus hijos/as, el rol del varón en las rutinas de cuidado y educación de los niños/as y romper la reproducción de una masculinidad pensada como superior, dominante, desprovista de la posibilidad de expresar sentimientos, lo que lleva a que en contrapartida, como muestra de valor, se valide a la violencia como forma de resolución de conflictos.

La masculinidad hegemónica es el sustento del poder que se ejerce desde la superioridad masculina, asimismo implica una gran cantidad de hombres y mujeres que estén dispuestos a sostener la hegemonía, pues al no ser un dominio impuesto

desde la exterioridad (dígase por la fuerza) involucra un consentimiento de parte importante de la sociedad.

En este sentido, si se reflexiona sobre este tipo de construcción de la masculinidad, se le está dando la posibilidad a las personas de decidir si continúan consintiéndolo o no.

## **Propuesta de intervención**

A partir de observar toda la problemática descrita anteriormente, desde el Centro se plantea:

1) Una propuesta pedagógica que tiene como uno de sus objetivos reflexionar con los adultos sobre la responsabilidad compartida entre varones y mujeres en la crianza y educación de los niños/as. Para esto, se los invita a participar en espacios de juego en donde se habla de por qué en la sala no se hace discriminación entre juegos de varones o de niñas, por qué es importante que los varones jueguen a realizar roles que culturalmente son establecidos para la mujer (cocinar, peinar a las muñecas), por qué es importante permitirles a los varones expresar cariño, emociones, llanto.

De esta manera se contribuirá a romper los mandatos establecidos socialmente de cómo debe actuar un hombre para “encajar” en un modelo correcto. Esto se contrapone con los procesos de socialización de varones y mujeres que, por lo general, se plantean desde un modelo androcéntrico patriarcal que va marcando desde un principio desigualdades y diferentes tipos de violencia.

2) Realización de talleres para reflexionar sobre el tema.

A continuación, se describe una de las jornadas realizadas con las familias a modo de ejemplo.

### ***Papá, ¿qué cocinaste hoy?***

En una primera instancia, se les pidió a los participantes que brindaran sus opiniones sobre el título del taller para dar un punto de partida a la reflexión. Se escucharon y registraron las opiniones sin emitir ningún tipo de juicio por parte del docente.

A continuación, se los invitó a participar en el juego: “¿A quién le toca?”. Consiste en seleccionar de un recipiente tarjetas con distintas tareas que se realizan en el hogar y colocarlas, según su decisión, bajo la columna que corresponda (él, ella, ambos).

Durante el transcurso del juego, el docente no intervino para que los participantes expresaran sus ideas sobre el tema. Además, se les solicitó que colocaran las tarjetas siendo lo más realistas posible, sin tener en cuenta el “deber ser”.

Al culminar el juego se reflexionó sobre cómo está planteada la división de tareas y de quién es la responsabilidad de cuidar y educar a los niños/as, brindando un espacio para que cada participante expresara su opinión.

También se dialogó sobre las causas de que la mayor cantidad de tareas de cuidado recaiga sobre la mujer, llegando a la conclusión de que una forma de revertir la

situación es que, como adultos, debemos educar a nuestros niños/as sin discriminar entre tareas del varón o la mujer, aprovechando las instancias de juego para esto.

## Resultados

Al evaluar los alcances de la propuesta pedagógica planteada se observa:

- a) Que en la participación en las salas se ven representadas las familias casi exclusivamente por integrantes femeninas, no lográndose contar con la presencia de varones. El justificante en todos los casos es que por su trabajo se les hace imposible concurrir.
- b) Que algunas madres están cambiando hábitos a la hora de comprar juguetes o jugar con sus hijos/as teniendo en cuenta lo dialogado en las salas.
- c) Que en los talleres participaron solo mujeres. En su mayoría expresaron que el varón, por diferentes motivos, no participa en la crianza de los niños/as.

## Aprendizajes alcanzados

Una vez transcurrido el semestre de trabajo, el equipo afirma que las propuestas de juego planteadas en las salas han contribuido para que en las familias se abra un espacio de discusión sobre la corresponsabilidad de género en el cuidado de la Primera Infancia.

Desde la tarea, se llega a la conclusión de que la masculinidad hegemónica está fuertemente instaurada en nuestra sociedad y que, si no se interviene de forma sistemática, estaremos lejos de propiciar los cambios en tal situación.

## Reflexiones finales

Uno de los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de la evaluación es que sería necesario repensar los horarios en los que se convoca a las familias para facilitar la participación del varón.

Desde el equipo se piensa en el alcance de la propuesta planteada a los niños/as y en el seguimiento que puedan tener en las siguientes etapas de su escolaridad, por lo que se ve necesario trabajar en conjunto con otras instituciones, socializando lo realizado para encontrar una continuidad, ya que la apuesta más grande para lograr cambios es hacia las nuevas generaciones.

## Referencias bibliográficas

Badinter, I. (1994). *La identidad masculina*. Ciudad: Barcelona. Ed. Alianza.

INAU (2014). *Parentalidades y cambios familiares*. Enfoques teóricos y prácticos.



INMUJERES (2016). *Construcción de la Masculinidad hegemónica: una aproximación a su expresión en cifras*. Disponible en: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/929>.

OPP/UCC/MEC (2014). *Marco Curricular para la Atención y Educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los 6 años*. Disponible: [https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf).

Schongut, N. (s/n). *La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia*. Universidad Autónoma de Barcelona.

## II.4. EXPERIENCIAS EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN DEL VARÓN EN LA CRIANZA DE LOS HIJOS E HIJAS

Arruguetti, C. | Quintana, N. | Trindade, A.

nildaquintana1@gmail.com

CAIF “Nuestra Señora de Fátima”

Departamento de Salto

### Resumen

Es importante el abordaje integrado de la equidad de género desde todos los actores educativos. La presente experiencia surge a partir de la cotidianeidad e interés de los niños/as. El nivel 3 años realizó una investigación en 2016, que formó parte de la Muestra de Clubes de Ciencias, donde se intentó promover y reequilibrar la participación de hombres y mujeres en los diferentes roles relacionados a los cuidados y educación de los niños/as.

Además de esta investigación, el Centro Fátima tiene como línea de trabajo la participación activa de todos los integrantes de las familias, y se observa en la cotidianeidad la presencia del padre varón; en llevar y recoger a los niños/as, en los hábitos de higiene, cambios de pañales, participación en reuniones, en los talleres de Experiencias Oportunas, en salidas didácticas. Claro que esto se debe, además, a las características de las familias actuales.

En este artículo, se darán a conocer las diferentes estrategias desarrolladas desde lo cotidiano, apuntando a reflexionar sobre el tema. Se marcaron objetivos para los niños/as, referentes familiares y equipo de trabajo del CAIF, relacionados a fomentar acciones e intercambios sobre los estereotipos de género existentes que posibiliten una equidad de género. Se señalan las acciones desarrolladas en los últimos años y cómo se han venido cambiando los pensamientos y quehaceres de todos los actores en las parentalidades.

**Palabras clave:** Estereotipos de género - referentes parentales - prácticas de crianza.

### Introducción

Hace un poco más de una década se ha comenzado a escuchar en el ámbito educativo la importancia de la equidad de género, de entenderla, de fomentarla y de incluirla en el currículo. En un principio, el proceso de educación social inicia con la familia y después se reproduce en la escuela. Dicha reproducción está basada en las conductas y estereotipos que continúan promoviendo la desigualdad de condiciones para la mujer y afectan su desarrollo integral. No solamente la escuela, sino también la familia y la sociedad, reproducen y fortalecen estas conductas y estereotipos que imponen producen una serie de condicionantes que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres.

En nuestro centro se ha tratado de realizar la tarea de cuidado y educación dentro de un enfoque de género. Debido a ello, primeramente, se tuvo que conocer, entender, interiorizar y aceptarlo para poder mantenerlo como un eje transversal en la tarea

cotidiana. Así reconocimos que existen diversas expresiones, actitudes y formas de dirigirse al otro que mantienen rasgos sexistas, tanto en el ámbito de socialización primaria del niño/a, el ámbito educativo, como el social externo a la familia.

Nosotros, como equipo, también realizamos una mirada para adentro, autocriticándonos, autoevaluando lo que hacemos y vamos modificándolo para no generar etiquetas sexistas en nuestra labor. Es sumamente intrincado cambiar de un momento a otro, tampoco es lo que se pretende, más bien, sí tener una coherencia entre todos los actores parentales. Conlleva un proceso, una reflexión permanente y una práctica continua sin bajar los brazos ante las adversidades que lógicamente emergen en lo cotidiano.

Tuvimos que delimitar qué queríamos cambiar, mejorar y favorecer, vimos importante enfocar nuestra mirada en la forma de comunicarnos, existía cierta tendencia a dialogar con la mamá, bailes y disfraces según los sexos, actividades con madres solamente, dificultad en la presencia de varones, ya sea familias como trabajadores, elección de juguetes, regalos, colores, entre otras tantas acciones estereotipadas. En las familias había cierta tendencia a ser la madre la más presente en las actividades, en traer y recoger al niño/a, acompañar en las tareas a realizar en el hogar, a comunicar una duda o sugerencia. Eso hacía que nosotros también nos dirigiésemos casi exclusivamente a ella. Hemos trabajado en ello y aquí lo queremos demostrar.

## **Antecedentes**

Para la Convención sobre los Derechos del Niño, como indica la estructura de las familias actuales está variando, de todos modos, la familia es concebida universalmente como el núcleo de la sociedad. Así se reconoce al “grupo fundamental y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros y en particular de los niños”. Por tanto, la familia será la encargada de proporcionar al niño/a o al adolescente todo lo que necesite y de encaminarlo/a para que pueda ejercer sus derechos.

Esto debe ser seriamente protegido por el Estado, que resguardará a toda costa a la familia como fuente de amor y protección natural. Es por ello que las políticas de primera infancia que atienden a las parentalidades se enfocan en cómo garantizar esta articulación entre familia, Estado e institución educativa para el cuidado de la primera infancia. Los padres y madres tienen obligaciones comunes en la crianza de niños/as y el Estado debe ayudar y asistirlos.

Los niños/as en la intimidad, deben ser cuidados como a cualquier adulto, inclusive con más énfasis ya que son más vulnerables. Se trata de salvaguardar el entorno físico en donde vive, la intimidad de sus relaciones y comunicación con otras personas, incluyendo el control de acceso a la información archivada sobre ellos/as, ya sea médica o escolar y familiar.

Al momento de escribir y antes de llevar a cabo toda la propuesta que se detalla en el presente artículo, se tuvo en cuenta estos y otros derechos de los niños/as, así como la realidad de las familias. Estas han cambiado su composición, estabilidad y funciones. Responden a arreglos diversos y no a los tipos ideales tradicionales. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, los cambios culturales y las fases de recesión económica, incidieron fuertemente en las decisiones de los ciudadanos con respecto a la constitución familiar y la tenencia de hijos/as.

Estas transformaciones no tuvieron las mismas características según los diversos estratos sociales. La reproducción biológica se encuentra principalmente en los sectores con menores recursos; esto supuso un incremento en la vulnerabilidad económica de las familias con hijos/as pequeños/as. Hoy en día la sociedad debe permitir alcanzar los objetivos asegurando la equidad de género, se deben tener políticas generales y diferenciales tendientes a disminuir las inequidades en las relaciones de poder.

## Marco conceptual

Para poder realizar este trabajo debimos leer y articular los saberes con las ideas que se tienen sobre el tema, un trabajo realizado en forma conjunta por todo el equipo del centro.

El género es una categoría de análisis, una construcción social y cultural por la cual cada sociedad, en un momento histórico determinado, define cualidades, capacidades, prohibiciones, prescripciones, derechos y obligaciones diferentes para mujeres y varones, a partir de las diferencias biológicas entre los sexos... estas implican y generan desigualdades sociales, económicas y políticas entre varones y mujeres. Sexo y género son conceptos distintos. Mientras el sexo refiere a las características biológicas de varones y mujeres determinadas genéticamente, el concepto de género pone en evidencia que las diferencias entre mujeres y varones existentes en el mundo no responden a diferencias físicas, sino a la construcción sociocultural de la masculinidad y la feminidad.

Scott (1996) en su estudio *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, lo define desde dos visiones, en principio como: elemento constituyente de las relaciones sociales centradas en las diferencias sexuales.

En las últimas décadas del siglo XX y en los primeros quince años del siglo XXI, el tema de la igualdad entre géneros se ha manifestado tanto en resoluciones y declaraciones de organismos internacionales, así como en tratados, acuerdos y convenios gubernamentales, en foros y conferencias mundiales de educación y cultura.

El concepto género visto de una materia tradicional hace referencia al comportamiento establecido por la sociedad hacia los seres humanos con relación a su sexo y preferencias sexuales, así como de su desenvolvimiento social y psicológico. La educación, la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles sobre lo que supuestamente “debe desempeñar” cada género, de manera socialmente impuesta. Sin embargo, las representaciones sobre el género varían de una cultura a otra y de una a otra época que esté viviendo una sociedad.

Desde los estudios feministas, especialmente en los debates de la década de los noventa sobre el concepto de género, Moore (1991) aclaró que la crítica feminista no está basada en los estudios sobre las mujeres, sino en los análisis de las relaciones y del género como principio estructural de todas las relaciones humanas.

La primera infancia es una etapa crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/la niña.

Para comprender y potenciar la riqueza del desarrollo humano y del aprendizaje infantil, en esta etapa fundante en la vida de las personas, esencial y plena de oportunidades, se hace necesaria una visión integrada y contextualizada, favoreciendo el desenvolvimiento armónico de las áreas de desarrollo psicológico, social, cognitivo y psicomotriz.

El establecimiento de vínculos afectivos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes. Estos deben producirse en espacios enriquecidos culturalmente, en un marco de respeto por todas las expresiones humanas, incorporando aquellos saberes y bienes culturales de la sociedad que posibiliten que todos los niños y niñas se desarrollen plenamente.

La familia, dotada de singularidad, constituye el primer entorno educador de niños y niñas en cooperación con otros espacios e instituciones que promueven el desarrollo y la educación durante la primera infancia, en pro de su bienestar y de su integración social.

Estos espacios e instituciones deben desarrollar diversas medidas y estrategias que promuevan el protagonismo y la integración de los niños, las niñas y sus familias en la sociedad de la cual forman parte, generando diversas oportunidades para que conozcan y practiquen la vida en democracia.

El ejercicio creciente y responsable de los derechos y deberes que las niñas y niños uruguayos poseen como ciudadanos contribuye a la construcción, valoración y preservación de la democracia como forma de vida y de gobierno. La consideración de las nuevas generaciones como partícipes activas del desarrollo social y cultural de Uruguay, redundando favorablemente en el desarrollo humano del país en interacción con las culturas del mundo.

Es necesario generar ambientes de bienestar en los que el niño/la niña se apropie de hábitos de vida saludables con énfasis en la buena alimentación, el autocuidado, el juego, la actividad placentera y el descanso; en un clima de libertad, alegría y seguridad; en igualdad de oportunidades y condiciones; promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales y la regulación afectiva.

## **Descripción de nuestra propuesta de intervención**

En este artículo se pretende dar a conocer las diferentes estrategias, actividades y cambios de comportamiento que se realizaron en nuestro centro en los últimos años. Como se mencionó anteriormente, se observaban ciertos estereotipos de género entre los niños, entre sus referentes y entre el equipo de CAIF que nos parecía importante rever. Es difícil y confuso querer cambiar los estilos de crianza, pero sí es parte de nuestro deber y nuestro trabajo orientar a los referentes de los niños/as en relación a las prácticas más aconsejables, sanas y que posibiliten el desarrollo de los niños/as.

Se definieron objetivos según tres líneas: los niños/as, los referentes adultos y el equipo de trabajo del centro.

## Objetivos

- Fomentar en los niños/as el entendimiento de la no existencia de juegos, juguetes, materiales, utensilios, colores, que sean exclusivamente para uno u otro sexo.
- Orientar a los referentes de los niños/as en relación a las prácticas más aconsejables y sanas relacionadas al género que posibiliten el desarrollo de los niños/as.
- Repensar nuestras prácticas cotidianas, nuestra forma de dirigirnos a los niños/as y adultos, las actividades y propuestas, autoevaluándonos y cambiando lo que creemos conveniente a fin de disminuir los estereotipos existentes en estos. También se trabajó la sexualidad, ya que esta tiene amplia asociación con el género.

En suma, se explicitarán a continuación diferentes estrategias, actividades, propuestas, acciones cotidianas y convocatorias relacionadas al género realizando una reflexión sobre ellas según nuestro lugar como educadores/as de niños/as y referentes de la institución para las familias. Se intenta reflexionar y mejorar lo que se está haciendo en relación a este tema.

## Ubicamos nuestro centro dentro de un contexto determinado

Nuestro CAIF se caracteriza por presentar una población muy diversa, con familias que provienen de diferentes zonas de la ciudad y con realidades socioeconómicas y culturales distintas. Frente al centro se encuentra el Barrio Fátima que tiene una extensión aproximada de dos manzanas, con una población significativa de niños/as en primera infancia, que divide su asistencia entre nuestro centro y el CAIF “Mi Refugio” ubicado a tres cuadras de distancia. En este grupo poblacional encontramos las situaciones de mayor riesgo socioeconómico atendidas en la institución. En los últimos años se reconoce un crecimiento poblacional importante hacia la zona norte, con un alto número de complejos habitacionales, con familias en su mayoría con ambos padres con trabajos fuera del hogar; que progresivamente han comenzado a tomar nuestro centro como punto de referencia.

## Nuestra experiencia cotidiana

Muchas acciones de las llevadas a cabo en la labor educativa se relacionan con el trato hacia los educandos, en este caso analizamos cómo nos dirigimos a ellos/as, es decir, el lenguaje que usamos. Desde el punto de vista de nuestro idioma español, lo correcto es decir cuando nos referimos a un grupo de personas de los dos sexos: ellos, ustedes, niños, hombres, todos, nosotros, ya que es genérico y se refiere a ambos sexos y todos entendemos esto.

En los últimos años se ha evidenciado una tendencia a decir y a escribir “el niño y la niña”, “todos y todas”, “los alumnos y las alumnas”; esto para un experto en el idioma español es una redundancia porque no es incorrecto referirnos a un grupo de personas, a un grupo de hombres y mujeres como ellos. Pero, ¿por qué se usa entonces? Entendemos que para darle importancia al sexo femenino. Para no marcar diferencias, desde nuestra institución nos referimos a los niños como ellos y ellas en situaciones puntuales. Buscamos dar un trato equitativo de otras formas, como al

momento de pedirles algo, sin comparar ni decir frases como “los niños no hacen esto”, “primero las nenas”, etcétera.

Cabe destacar que hace un par de años teníamos listas con niños y niñas en las clases, contábamos cuántos asistían, les otorgábamos siempre a las niñas el primer lugar a la hora de hacer algo, si necesitábamos ayuda en algo que requería fuerza se lo pedíamos a un varón. Lo que se pretende y hemos venido cambiando, es separar por sexo solo a modo de organización administrativa, y no porque determinado sexo tenga limitación o prioridad en hacer esto o aquello. Fomentamos la igualdad en la no distinción del trato, por ejemplo, si vemos a un niño llorar vamos a consolarlo de la misma manera, ya sea niña o varón.

El momento del juego en esta etapa es fundamental. Para el niño/a todo lo aprendido y adquirido es mediante el juego. En nuestro centro estimulamos el juego compartido sin distinción, en los juegos con el cuerpo participan todos con la misma función y complejidad, es decir, no se planifican juegos para varones ni juegos solo para niñas. En los juegos en los rincones se han incorporado variedad de elementos que forman parte de la vida cotidiana de los niños/as: muebles de cocina y de dormitorio, muñecos, cochecitos, herramientas de construcción, utensilios de cocina, de carpintería, mecánica, peluquería, belleza, almacén, verdulería; así como juguetes varios, muñecos, autos, accesorios, disfraces, etcétera.

Se estimula al niño/a a recorrer todos los rincones, a elegir el que él/ella prefiera. Se ha observado que los niños/as en esta edad no tienen prejuicios sobre el género en lo que refiere a juegos, sí lo tienen en otros aspectos que se mencionan más adelante. Tanto a los varones como a las niñas vemos jugar y ponerse vestidos, collares, pulseras, carteras, pasear los cochecitos, jugar con audífonos, pelotas, herramientas, jugar a cocinar. Intentamos fomentar más esto involucrándose el educador/a en dichos juegos e invitando a todos a jugar, se hacen juegos de roles donde tanto niñas como varones sean indistintamente los que cocinan, cuidan a los/las bebés, limpian, trabajan, etc. Todo esto es importante para ya formar al niño/a sin estereotipos.

Si bien en los juegos no se observan diferencias en relación a las preferencias, a la hora de almorzar sí veíamos que los niños hacen espontáneamente diferencias en cuanto a los utensilios. Debemos antes mencionar que los utensilios que existen (entre otros) son vasos de diferentes personajes animados con colores sexistas y cucharas marrones y blancas. Los niños/as han clasificado ellos/as mismos/as en forma espontánea estos elementos, “las cucharas marrones son de los varones y las blancas son las cucharas de niñas” así como los vasos según el personaje: princesas, superhéroes.

Aquí es fundamental la acción de los educadores/as docentes, quienes deben intervenir en explicar a los niños/as que estos objetos cumplen una función independiente de su color o imagen y que pueden ser usados por cualquier sexo. En el momento de entregar estos materiales, se usa como estrategia darle a cada niño/a el vaso o cuchara que ellos/as manifiestan como exclusivo del sexo opuesto al de cada uno. Luego de un tiempo comenzamos a visualizar un cambio positivo, se ve en forma escasa la discriminación hecha por ellos/as en relación a preferir objetos “de nena o de varón”.

Si tratamos al niño/a desde su infancia demostrándole que no existen diferencias entre hombres y mujeres más que las biológicas, estamos forjando adultos que promuevan y practiquen dicha equidad, hombres que no ayuden en sus hogares,

sino que hagan las tareas en forma paralela con las mujeres. Con las familias también se realiza una tarea educativa, se comunican siempre estas acciones nuestras con el fin de interiorizarlas logrando cambios positivos y continuando con las conductas ya logradas esperadas.

Otra herramienta usada por el centro para fomentar lo tratado en este artículo es la forma en que se realizan las convocatorias a las familias. Cuando nos dirigimos a ellas en forma escrita, ya sea un comunicado en el cuaderno, un deber, un pedido, no lo hacemos hacia la madre o el padre específicamente, sino que va dirigido a la familia, siendo esta una forma de incluir a todos los referentes que tenga el niño/a. En forma oral siempre se dialoga con ambos padres, o con quien sea que acompañe al niño/a al centro, se trata y se logra saber el nombre propio de cada madre y padre para dirigirnos en forma personalizada a ellos evitando llamarlos por su rol.

Debemos destacar que la sociedad actual tiene una tendencia a presentar mujeres que trabajan varias horas fuera del hogar, es decir, familias donde indistintamente participan en la crianza tanto padres como madres y el CAIF no es ajeno a esta realidad. De igual modo, debemos destacar que para el equipo de trabajo esto ha sido un desafío ya que venimos de modelos de familias con jefaturas masculinas, donde veíamos años anteriores acompañando al niño/a mayormente a la mamá. En la actualidad esto no es tan así, es muy grande la cantidad de varones que cumplen con las actividades parentales de cuidado y educación de sus hijos/a.

Vemos, además, que el entorno del niño/a y su cuidado en la actualidad no se limita a las personas que componen su núcleo familiar, nosotros estamos en permanente contacto con abuelos, tíos, padrinos, niñeras que son los encargados de llevar al niño/a, ir a recogerlo/a, acompañar en paseos, incluso más habitué al centro que el propio padre o la madre. Si bien esto se da especialmente por motivos laborales y de organización familiar, desde el CAIF intentamos fomentar esta presencia del papá y todos los referentes y nos hemos acomodado a ello. Antes era incómodo llevar a cabo, por ejemplo, una salida, un paseo o festejo con los referentes varones, ya que siempre el equipo de trabajo fue principalmente formado por mujeres.

Fuimos superándolo (adecuándose a las circunstancias) y hoy en día ya no se siente. Esta característica de las instituciones educativas de contar en su mayoría con personal femenino hace difícil incluir la figura del varón. En nuestro centro, justamente, existe un solo integrante varón que se dedica precisamente a tareas vistas tradicionalmente como tareas de hombre, cumple con tareas de mantenimiento. Tendencia que se ha mantenido desde los comienzos de la educación formal en nuestro país donde los cargos de docencia directa eran ocupados por mujeres y los hombres cumplían las funciones directivas.

Desde el centro tratamos de incluir a este compañero varón, siempre que las circunstancias así lo permitan, en otras actividades como paseos, festejos, juegos con los niños/as y sus familias, para que todos ellos reconozcan, principalmente los niños/as, que cualquiera puede cumplir con las diferentes acciones relacionadas a la crianza. Sin embargo, sigue prevaleciendo la presencia de mujeres en los centros de primera infancia y de educación, es a medida que se sube en la escolaridad que se incrementa el número de docentes varones. Esto tiene que ver con la creencia de que a los más pequeños se los debe cuidar más y esto debe ser realizado por una mujer.



Este año, en el diagnóstico social de nuestro centro, comprobamos cómo la mayoría de las mamás los primeros años de vida se dedican al cuidado del niño/a y cerca de los 2 o 3 años de edad de sus hijos/as retoman su actividad laboral. También se comienzan a visualizar más hogares donde las mamás trabajan y los papás se ocupan del cuidado de los niños/as (siendo estos/as ya mayores de 3 años).

Los festejos que se llevaban a cabo tradicionalmente en el centro eran de diferentes temáticas, y estaban aquellos relacionados a “el día de...”, para el Día de la Madre la organización resultaba sencilla y cómoda, pero para festejar el Día del Padre nos ocasionaba mayor dificultad pensar el lugar, la actividad, teniendo en cuenta el trabajo de los padres y cierta incomodidad nuestra de estar con los referentes varones. Pensábamos actividades estereotipadas al sexo masculino como jugar al fútbol, tuvimos que evaluar la realización de estas actividades ya que estábamos equivocadamente fomentando y marcando más las diferencias de género y la clasificación en actividades para un sexo u otro.

Por ello debimos reformular nuestras prácticas, basándonos también en la realidad de las familias. En todos estos festejos teníamos niños/as contentos/as, familiares emocionados, muchos agradecimientos y cierta satisfacción, pero no del todo. No estábamos convencidos, comenzamos a pensar que se podía hacer algo distinto. Esto es algo que ocurre en muchas instituciones, creemos que el 90% de ellas tiene estas experiencias o las tuvo en algún momento.

Tomamos una alternativa: realizar la fiesta de la familia, un festejo donde se invita a toda la familia del niño/a, que se realiza una vez al año, un fin de semana para poder dar más amplitud a la asistencia. En el último par de años se ha realizado la fiesta de la familia para fomentar la relevancia de la participación de todos los actores en las parentalidades. Es un festejo que se realiza una vez al año, en un lugar distinto al centro, donde se comienza ya desde la convocatoria a impulsar la importancia de las familias y su participación. Se invitan a todos los integrantes que cada grupo familiar desee que acompañe, no solamente el núcleo familiar. Se realizan juegos apuntando a todas las edades y donde la participación sea conjunta, niños/as y adultos.

Se realizan además propuestas apuntando a la integración de todos los integrantes de las familias como fueron una jornada de Zumba y otra de juegos compartidos en estaciones con pelotas. En ambas pudimos apreciar el agrado con el que participaban, la naturalidad en realizar las diferentes propuestas y lo más destacado es la gran cantidad de referentes varones que acompañaron como padres, abuelos, hermanos, tíos, padrinos.

## **Experiencia en el nivel 3 años**

En el año 2016 se realizó puntualmente un proyecto de aula en un grupo de Nivel 3 años sobre sexualidad y género. Deseamos aquí plasmar una breve reseña de lo realizado. El abordaje aplicado surgió ante una situación cotidiana de observación de los niños/as en los distintos momentos de la jornada.

Su interés se dirige hacia sus cuerpos, les llama la atención las partes íntimas de los demás en especial las diferencias que encuentran con el sexo opuesto. Los niños/as son curiosos por naturaleza y lo demuestran todo el tiempo realizando preguntas, observando y cuestionando las acciones de los adultos referentes y de los demás niños/as. En una actividad puntual se desarrolló la curiosidad ante los genitales de

un varón, preguntando los demás: “¿Por qué tiene la cola doblada?”. De ahí surgen diferentes opiniones, comentarios de los niños/as, nombran los órganos de diferentes maneras, muchas traídas de sus hogares. Resolvimos, entonces, no dejar el tema allí silenciado, sino tomarlo para trabajarlo, de manera de enriquecer el proceso de desarrollo de los niños/as en el marco de del proceso educativo.

Realizamos a partir de aquí una serie de actividades enfocadas al tratamiento del cuerpo, de sus posibilidades y su conocimiento, así como del cuidado y respeto hacia él. Se tiende a abordar la sexualidad desde que surge como interés de los niños/as y no como imposición de los adultos. Dicho proyecto tenía como objetivo fomentar el conocimiento del cuerpo y favorecer la mirada y la experiencia equitativa en cuanto al género.

Las primeras actividades llevadas a cabo se relacionaron con el conocer el cuerpo, las partes, sus funciones, explorarlo, desarrollar diferentes destrezas corporales que ayuden al niño/a a su desarrollo. Seguidamente se realizaron actividades que apuntaron a fomentar la equidad de género, reflexionar sobre pautas de crianza sexistas y principalmente valorar la figura del varón en la crianza de los niños/as. Como se comenzó a trabajar con muñecos sexuados se implementó un rincón de juego en la sala, para que los niños y niñas exploraran libremente estos muñecos.

Este rincón se lo implementa con la colaboración de los referentes familiares y funciona mientras dura el interés de los niños/as. Cabe señalar que la circulación de las niñas y niños por los diferentes rincones de la sala, está guiada por el interés y la motivación propia, pero se está atento a estimular y habilitar la circulación de todos y todas, por los diferentes roles y rincones teniendo en cuenta el enfoque de género. Para ello se han implementado rincones como el de construcción y carpintería permitiendo que las niñas investiguen y desempeñen roles, así como los niños ensayan otros roles en el rincón de los muñecos y de la cocina.

En la educación en primera infancia, el cuerpo ocupa un lugar muy importante, ya que los aprendizajes ocurren en forma global e integral. En los primeros años de vida se construye la noción de cuerpo a partir de diferentes experiencias, como los movimientos, las sensaciones y las percepciones, las caricias y la relación con otras personas. Por ello es vital que desde la educación en primera infancia se promuevan conductas de exploración corporal para niñas y niños favoreciendo la equidad. Para ello es importante la actitud de los educadores y educadoras de las salas y de todo el equipo del centro.

No existen actividades o juegos corporales “prohibidos” o contraindicados por razones de sexos, que limiten las posibilidades de acción, juego o movimiento de niños y niñas a esta edad. Las únicas limitaciones son las que tienen que ver con la edad y la maduración del aparato neuromotor.

Otras actividades realizadas para desnaturalizar los roles tradicionalmente considerados masculinos o femeninos, fue la lectura de imágenes de ocupaciones, oficios y trabajos por el sexo que no lo hace habitualmente. Con las familias se realizó una “feria de la equidad”. Se invitó a diferentes personas del entorno y familiares, padres, madres, hermanos, abuelos, compañeros del equipo que quisieran acompañar. En la feria se crearon cuatro estaciones: un integrante varón del equipo de CAIF en el puesto de cocina preparaba tortas, en otro puesto un papá jugaba a cambiar los pañales a los muñecos, darles comida, hacerlos dormir, en otro puesto se jugó al fútbol con la hermana y una mamá del centro que es árbitro de fútbol, en el

último rincón se realizaron clases de baile. Todos los niños/as estaban acompañados/as por sus familias, participaban todos con agrado y se divertían. Esta feria trata de promover la participación de los referentes adultos del niño/a en todos los aspectos relacionados a su cuidado, educación y crianza.

También se llevaron a cabo actividades relacionadas a la lectura, ya que es una herramienta fundamental para tratar este tema. Si pensamos en los cuentos tradicionales reconocemos muchísimos episodios y figuras sexistas, como la figura de las princesas, los príncipes, las madrastras y sus acciones. Aquí no se trata de no leerlos, son muy ricos para el niño/a y su fantasía, todos/as deben conocer estas historias. Lo que se intenta realizar es una reflexión dentro de las posibilidades de los niños/as, (que muchas veces nos sorprenden porque llegan a reflexionar aspectos que a los adultos se nos escapan) sobre las características de los personajes clásicos y su similitud con la realidad.

Se trabajan además versiones nuevas de estos cuentos cambiando los roles de los personajes y sus características, por ejemplos, príncipes que limpiaban como Cenicienta, princesas fuertes que salían a trabajar y a defender a los demás, etc. También existen cuentos que apuntan a estos temas como los de Adela Turin y Nella Bosnia: *Rosa Caramelo* y *Arturo y Clementina*. Son cuentos no sexistas que ayudan a promover las ideas tratadas aquí. Estos cuentos fueron trabajados en clase y se llevaban al hogar para ser leídos en familia. Todos estos trabajos son mostrados a las familias en exposiciones, en los cuadernos, clases abiertas. Lo que anhelamos lograr fundamentalmente es que exista una coherencia en lo que se realiza en el CAIF y en el hogar. En eso estamos, debemos seguir andando porque son logros a muy largo plazo pero que se van observando resultados paso a paso.

## Reflexiones finales

Si tenemos en cuenta las edades de los niños/as con los/as que trabajamos, 2 y 3 años, podemos establecer modificaciones y resultados esperados en relación a sus acciones de forma más factible.

Es más probable que logremos cambiar algunas concepciones acerca de los estereotipos de género y de los roles que tienen los varones y todos los actores parentales si cumplimos acciones desde los primeros años de vida.

Estas acciones son difíciles debido a que nosotros (los integrantes del equipo de CAIF) fuimos educados en épocas donde los roles de género estaban muy marcados, donde las diferencias en cuanto a lo que podía hacer una niña y un varón eran muy notorias. Es una tarea lenta la de cambiar nuestras concepciones, pero es una tarea fundamental, ya que solo así podremos formar a los niños/as como deseamos.

En el transcurso de los últimos cinco años, que es de donde parte este trabajo, hemos evidenciado cambios internos que destacamos como muy importantes y enriquecedores. Acciones que hoy en día ya forman parte de nuestra práctica cotidiana, que cuando por algún motivo subyace alguna acción estereotipada, ya sea propia o ajena, la evidenciamos y comunicamos logrando modificarla lo mejor posible y con presteza.

En relación a los referentes de los niños/as, ya sea padre, madre o cualquier otro adulto que se encargue de su cuidado, nuestro trabajo se basa en darle herramientas,

hacerlos reflexionar buscando una mirada crítica de sus propias prácticas. No podemos, y no es nuestra intención, pretender cambiarlas. Muchas de estas tienen que ver con su formación, con ideologías y religiones, con la forma de organización familiar y laboral que hace que cada familia mantenga sus propias líneas de acción en relación a la crianza.

Se han evidenciado cambios y continúan otros a muy largo plazo, que tienen que ver también con los cambios en la sociedad, en la organización de las familias, el trabajo y las metas personales. Sin embargo, sigue siendo un tema complejo, con varias miradas subjetivas de todos los actores involucrados en el cuidado de los niños/as.

## Referencias bibliográficas

Blanco, C. (2014). *¿Qué es esto?* 3ª edición. Argentina: Editorial Uranito.

Chokler, M.; Rodríguez, M.; Cedrón, S.; Kadish, G.; Portein, A.; Pirluk, L. (2000). *Psicomotricidad. El cuerpo en el juego: hacer, sentir, pensar*. Ciudad: Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

CND (2004). UNICEF-Uruguay.

Gurises Unidos (2008). *Primeros Pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Ciudad: Montevideo: Editorial CEIP/ANEP.

Mancuso, M. A.; Rodríguez, A.; Véspoli, A. (2004). *Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Vol. 21.994. Ciudad: Buenos Aires. Ed.: Lugar.

Moore, H. L. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.

OPP-MEC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*.

Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Disponible en: <https://www.fundacionhenrydunant.org/...género/El%20Genero%20Una%20Categoria...>

## II.5. ACERCAMIENTO E INCORPORACIÓN DE LA FIGURA MASCULINA: LOS PAPÁS EN EL CAIF

Faccio, S.

sofia.faccio@gmail.com

CAIF “Espigas”

Departamento de Montevideo

### Resumen

El equipo de trabajo del CAIF “Espigas”, a partir de temáticas a desarrollar, se propone atender la temática de género, siendo uno de los objetivos del proyecto institucional la incorporación de los padres varones a las actividades y talleres del Centro. Este artículo es un breve resumen del proceso realizado hasta el momento.

Se comienza por un trabajo interno en el equipo, con capacitaciones e intentando visualizar la necesidad de un cambio en la manera de actuar con respecto a incluir la perspectiva de género desde el diálogo con las familias y el envío de los comunicados dirigidos a la figura paterna, ya que estamos seguros de que es sumamente conveniente para el desarrollo de los niños/as pequeños/as, la presencia activa y comprometida de los padres varones en su crianza y en los aspectos que hacen a su educación. Pero, además, es imprescindible un trabajo permanente para hacer pensar y visibilizar las actitudes, palabras y acciones que reproducen sin darse cuenta los viejos modelos autoritarios y las desigualdades de género.

Se realizaron talleres de convocatoria exclusiva para padres varones, obteniendo una excelente participación, un gran entusiasmo en su desarrollo y un agradecimiento muy grande por el espacio brindado. En varios padres fue el puntapié inicial en el vínculo con la institución. La exclusividad y el protagonismo fueron vitales para asumir el compromiso y responsabilidad frente a la invitación.

Desde la organización educativa, consideramos fundamental el trabajo que se hace día a día con las familias, desde una concepción que incorpore la perspectiva de género y promueva el desarrollo de modelos de relación más igualitarios; acompañando los procesos que la sociedad de hoy está viviendo. A tales fines, se volvió necesario elaborar una estrategia de acercamiento de los padres (o quien ocupe ese rol) hacia el Centro, que notoriamente dejaban su espacio vacío y “cedido” a las madres (o quien ocupe ese rol), provocando una desigualdad en la asunción de responsabilidades con los hijos e hijas.

**Palabras Claves:** Género - padres varones - paternidad activa - participación en la educación.

### Delimitación de la temática

A partir del Proyecto Institucional del CAIF “Espigas” del año 2016, donde se planteaba como uno de los objetivos la temática de género, apuntando específicamente al trabajo con los referentes masculinos, definimos profundizar en torno las parentalidades masculinas, comenzando a facilitar un mayor acercamiento

de los varones al centro educativo donde concurren sus hijos/as, de forma más participativa y mediante talleres.

El trabajo parte de un cambio social general que nos lleva a tener que modificar nuestra forma de trabajo, analizando la realidad actual de las familias con respecto a la participación de los padres varones en la educación. Creemos que es necesario un mayor involucramiento y presencia de la figura masculina en el contacto directo con sus hijos/as y una participación activa en el centro educativo al que asisten. Favoreciendo un contacto más directo con las educadoras y mayor interacción con las demás familias, siendo este el problema de fondo existente, la poca participación de los varones en lo que hace a la educación de sus hijos/as y el contacto fluido con las educadoras.

El cambio en la mirada social va acompañado de un cambio en la mirada del equipo de trabajo, con respecto a la forma de pensar e intervenir con los referentes familiares, haciendo una lectura de la realidad consideramos necesario un cambio en nuestras prácticas.

Hubo una etapa en la cual, cuando a un niño le pasaba algo en el CAIF, y nos teníamos que comunicar con el hogar, se llamaba y se pedía únicamente por la madre, sin tener en cuenta que quien respondía el teléfono podría ser el padre, que se encontraba en el hogar en ese momento.<sup>13</sup>

En este primer momento, se toma conciencia de nuestra responsabilidad a la hora de pensar sobre el rol del padre varón en la crianza de sus hijos/as y de la pertinencia de su implicancia.

En los hechos, lo que ocurre habitualmente es que, ante todas las invitaciones a diferentes actividades, la concurrencia femenina es mayoritariamente abrumadora. Son las madres las que se hacen el tiempo y el espacio para participar en las actividades convocadas en el centro educativo.

Es recién a partir de este proyecto y la intención de un cambio en las prácticas llevadas hasta el momento, cuando se convoca exclusivamente a los varones, que se hacen presentes y asumen su protagonismo, participando con entusiasmo y agradecimiento por las actividades propuestas.

Esta constatación en los hechos determina que estratégicamente se tome la vía del **trabajo exclusivo dirigido a la población masculina**. Los padres varones o referentes varones de los niños y niñas: abuelos, hermanos, tíos o padrinos.

Se trabaja para lograr un cambio en la postura de género de parte de los padres varones, en el sentido de apropiarse de su rol parental, de las responsabilidades y de la posibilidad de disfrute que implica la crianza de los hijos/as. Esperando en lo inmediato un mayor acompañamiento y una revalorización de su lugar, que los padres dejen de verse solo como padres proveedores y que comiencen a valorar su lugar en la relación, como capaces de crear un fuerte lazo afectivo con sus hijos/as y de sostener ese lugar y no hacerse a un costado. En definitiva, revalorizando el lugar del padre y la necesidad de su presencia constante en el día a día y en todas las tareas de la crianza. Transmitir la importancia de su rol en la construcción de

<sup>13</sup> Comunicación verbal de una educadora, dentro de un equipo de trabajo.

vínculos, acompañando el desarrollo de sus hijos e hijas y conociendo las fases por las que atraviesan.

## **Antecedentes**

Desde el centro educativo y teniendo presentes los lineamientos del Plan CAIF, se trabaja con y para las familias de los niños/as que asisten. Se generan talleres y espacios donde el vínculo con la familia se vea fortalecido, llegando a ser un gran acompañamiento en la crianza de los niños/as, buscando la participación activa de las familias.

En reiterados años y con distintas propuestas, siempre se ha invitado a participar a las familias, tanto a nivel del CAIF, como también se hacen talleres a nivel Institucional, incluyendo a las familias de todos los programas que conforman “Espigas”.<sup>14</sup>

En lo que respecta a los antecedentes directos, es de destacar que, en el año 2015, un grupo de educadoras y técnicos del CAIF, llevamos adelante unos talleres llamados “Cuento Contigo”, donde el objetivo principal fue brindarles un espacio a los adultos referentes, espacio diferente al que se genera cuando se los convoca o se elaboran talleres que tienen como eje al niño/a, momentos dedicados a la recreación de los adultos, la plástica y el fortalecimiento del vínculo institucional con esas madres y padres que asistían al mismo. Esta propuesta abierta para quienes desearan participar también pensamos que proporciona herramientas que luego se pudieran volcar en el ámbito familiar para enriquecer los momentos de encuentro padres-hijos/as desde el punto de vista lúdico, generando un espacio para la promoción de aprendizajes y vínculos saludables.

Al año siguiente y pensando más con un enfoque de género, se realizaron talleres exclusivos para padres varones, partiendo de la idea de que los padres son tan importantes como las madres en la creación de vínculos de apego con sus hijos/as, y de que actualmente los varones en cierta medida manifiestan una inseguridad importante en su rol, dados los cambios sociales antes aludidos que los han llevado a ubicarse muchas veces en un segundo plano en relación a las madres. Si bien esto no es así en todos los contextos sociales, sí se observa en los contextos de mayor vulnerabilidad social, donde los vínculos parentales se ven debilitados en las relaciones del varón con su descendencia. En un grupo de 12 niños y niñas eran dos o tres los padres que asistían a las convocatorias generales.

En el Plan CAIF trabajamos frecuentemente con población en situación de vulnerabilidad en múltiples derechos, inserta en un sistema de relaciones de género que legitima la violencia de la dominación masculina en todas sus manifestaciones, y asigna el rol principal de crianza y cuidado de los hijos/as a las mujeres.

A nivel mundial, la Convención sobre de los Derechos del Niño/a señala en su artículo 18 que los “Estados miembros deben velar porque ambos padres sean igualmente responsables del cuidado del niño/a” (CND, 1990:35).

Hoy en día, Uruguay va orientando el desarrollo de políticas públicas a través de diferentes programas, hacia el cambio de los viejos paradigmas en relación a la

<sup>14</sup> El Centro “Espigas” está formado por un CAIF, un Club de Niños y el Programa Simientes que atiende a niños de 5.º y 6.º año de escuela preparándolos para la incorporación al Liceo.

crianza y a las relaciones intrafamiliares, intentando romper la estructura dominante instalada en la sociedad, sobre la responsabilidad única de las madres en el cuidado del bebé. Se cuenta con la aprobación de una ley que avala el derecho del progenitor padre de solicitar medio horario laboral para que pueda quedarse en el hogar al cuidado de su hijo/a recién nacido/a (Ley 19.161: Subsidios por maternidad y paternidad para trabajadores de la actividad privada).

El pasaje a un rol primario de los varones comprende también un cambio en las mujeres para dar lugar a la participación activa y comprometida de los dos progenitores, removiendo el mandato social que establece que las madres deben ir con los niños/as al pediatra, a la escuela, etc., y ser las responsables directas de los hábitos y rutinas diarias, para no ser etiquetadas como “malas madres”.

El posicionamiento paterno y la participación paterna en la crianza, resultan hoy más necesarios que antes, ya que los cuidados maternos no están del todo disponibles. Hoy las mujeres también tienen como meta avanzar en sus proyectos personales, plantearse avanzar en sus estudios, tener un mejor trabajo, ser el sustento principal del hogar. Hoy se tienen en cuenta otras cosas, y como mujeres, en el ejercicio de los derechos.

Reconocemos que hay desigualdades que lograrían modificarse con éxito, si se intervienen desde la educación temprana de nuestros niños y niñas, para evitar la reproducción de modelos inadecuados de ser hombre y mujer.

## **Marco conceptual**

José Antonio Marina *et al.*, en *Los laberintos de la educación*, plantean: “lo que pretendemos es que nuestros niños y niñas adquieran los recursos intelectuales, afectivos, volitivos y morales, necesarios para dirigir responsable y adecuadamente sus vidas, ser capaces de aprovechar las oportunidades y de enfrentarse con los problemas” (2011: 107). Tales definiciones sobre la educación nos enfrentan a múltiples desafíos. Sabemos de la situación actual de las educadoras que se ven interpeladas desde distintos lugares (institucionales, sociales, culturales) a producir cambios continuos en su forma de abordar la difícil tarea de enseñar, educar, instruir.

Es necesario trabajar con las nuevas estructuras familiares. Estos cambios que se pueden visualizar en la sociedad: “la familia mantiene su importancia, pero ya no es la familia fija y estable del pasado” (Tedesco, 2009: 64). Hacen que sea necesario cambiar la forma de plantearnos desde la institución educativa, con una forma diferente de convocar a la familia.

La inclusión de equipos técnicos en las instituciones educativas responde a esa misma complejidad que requiere abordar la tarea desde diferentes espacios y disciplinas. El trabajador social no está incorporado en el Plan CAIF desde sus inicios. Es recién cuando se empieza a hacer hincapié en la necesidad del trabajo con las familias y la comunidad que comienza a notarse la falta de profesional en esas áreas.

El Plan CAIF reconoce que su objetivo ya no es solo el trabajo con los niños/as y dentro del Centro, sino que es necesario y fundamental para la buena aplicación del proyecto la implementación y el trabajo orientado hacia las familias, y hacia la comunidad, para lo cual será necesario pensar en equipos de trabajo con competencias adecuadas. “Trabajar con las familias también implica conocer y tener



en cuenta los recursos de la comunidad donde viven las personas, buscando la posibilidad de desarrollar fuertes vínculos entre ellas y con el entorno” (Bruzzone, Hauser, 2009: 50).

Un niño o niña que tiene padre y madre participando de manera activa e involucrada en su cuidado y crianza contará con mejores condiciones para su óptimo desarrollo. Es esta participación activa que lleva a un mejor desarrollo psicosocial de sus hijos e hijas.

Es importante que los padres y madres se involucren de igual forma en la educación de sus hijos e hijas, para su óptimo desarrollo. Porque es importante que estos niños y niñas sientan que ambos se comprometen en su crianza, en su cuidado. Al decir de Rafael Montesinos: “La paternidad responde en general a patrones aprendidos, que permiten a los varones confirmar su pertenencia al género masculino” (2004: 199).

Los niños que juegan a cocinar o con bebés, están imitando lo que ven en sus referentes, imitan al referente que está a su cuidado. Si este, a su vez, es de sexo masculino, es más significativo, ya que cuando sea padre, va a estar más involucrado en la crianza de sus hijos e hijas, tal como su padre lo estuvo en su momento.

“La idea general mediante la que se diferencia sexo de género es que el sexo queda determinado por la diferencia sexual inscrita en el cuerpo, mientras que el género se relaciona con los significados que cada sociedad le atribuye” (Burin, Meler, 2000: 22).

El género es una categoría de análisis, una construcción social y cultural por la cual cada sociedad define cualidades, capacidades, prohibiciones, derechos y obligaciones diferentes para hombres y mujeres, a partir de las diferencias biológicas entre los sexos.

Los estudios de género aspiran a ofrecer nuevas construcciones de sentido para que hombres y mujeres perciban su masculinidad y su feminidad, y reconstruyan los vínculos entre ambos en términos que no sean los tradicionales opresivos o discriminatorios, todo ello basado en que el análisis de los conflictos de los nuevos vínculos entre los géneros contribuirá a establecer condiciones de vida más justas y equitativas para ambos (Burin, Meler, 2000: 29).

La forma cómo se transmite lo femenino y lo masculino, ha ido cambiando con el paso del tiempo. Si pensamos en nuestros abuelos, cómo actuaban ellos con respecto a sus hijos/as, vemos claramente el cambio que se ha producido. El cuidado de los niños/as estaba básicamente en manos de las mujeres y los hombres eran los encargados de traer el sustento económico al hogar. Estos cambios culturales tienden a sacar al hombre del rol autoritario y único proveedor y ubicarlo además desde el afecto. La paternidad responde a patrones aprendidos. Podemos decir que hoy en día, los hombres tienen una mayor presencia en el cuidado de sus hijos/as, se hacen cargo desde otro lugar y de otra forma.

Este cambio tan necesario y tan positivo en la crianza de los niños y niñas, por momentos tiene como principal opositor a la propia mujer-madre, que no cede el centralizador como cuidadora y conocedora de todo lo que les ocurre a sus hijos/as. De esta manera y a veces protestando igualmente asume todas las responsabilidades, aludiendo y justificando sus actitudes en frases como estas: “el padre no lo sabe

hacer”; “no lo sabe cuidar”; “yo sé lo que le pasa”; “prefiero hacerlo yo”; “yo sé que lo hago mejor”. Aspectos que también hay que desmitificar y trabajar con las madres y con las parejas de padres. Arrogarse la potestad de ser el único “sabedor” de todo lo concerniente a la crianza de los hijos/as encierra, además de una falacia, la construcción de una trampa en donde queda encerrada la mujer. La queja posterior sobre el peso de tanta responsabilidad hace que todo lo que no salga bien sea atribuido al otro progenitor, a la maestra o a la sociedad.

En las distintas instancias de los talleres, se les trasmite a los padres la idea de que “el género se construye”. Y es una construcción social, que la hacemos todos los que educamos niños/as. Al educar a sus hijos/as le transmiten la forma de cómo la sociedad del momento ve lo femenino y lo masculino, que tanto hombres como mujeres somos los responsables de dicha transmisión.

De esta manera, así como sabemos que el género se construye, también sabemos que se transmite de generación en generación:

los hombres que tuvieron en su infancia un padre más involucrado en las tareas del hogar, se suelen involucrar con más frecuencia en el ejercicio de su paternidad actual. Padres más involucrados también suelen realizar más tareas domésticas (Aguayo, Kimelman, 2012: 37).

El cuidado del padre se diferencia del cuidado de la madre de forma interesantísima para un niño. Los padres, al contrario de las madres, pasan más tiempo con sus niños jugando con pocos juguetes, cosa que fomenta la exploración y menos tiempo jugando juegos cuyo único propósito es la diversión. Las madres aun cuando no son mamás de tiempo completo, juegan menos con sus niños, y pasan más tiempo proporcionando cuidado físico (Kyle, Pruett, 2000: 29).

Los niños cuyos papás les cambiaron los pañales regularmente, les sacaron los gases, los mecieron para dormirlos y les leyeron, gozan de una fuerza mayor para manejar el estrés y las frustraciones cotidianas [...] gozan de grandes beneficios intelectuales, especialmente a la hora de ir a la escuela (Kyle, Pruett, 2000, 33).

Adquiere significado la afirmación de Parsons acerca de que la cultura se aprende, se comparte y se transmite (Montesinos, 2004: 201).

Por otro lado, este cambio en la práctica de la paternidad, que se viene dando implica en los hombres un cambio de su estructura mental, y que pueda autodefinirse en términos de igualdad con el género femenino, “dejando de atribuirse facultades y habilidades que la sociedad tradicional consideraba inherentes a la ‘naturaleza’ masculina” (Montesinos, 2004: 214).

## **Propuesta de investigación**

La propuesta de intervención comenzó por el objetivo planteado en el equipo de incorporar una mirada de género y problematizar el rol de los padres varones. Desde ese momento, se comenzó a trabajar la perspectiva de género y todo lo que ello implicaba, como cambios en las prácticas cotidianas, tanto con los niños y niñas como con sus familias.

Se implementaron capacitaciones externas, para todo el equipo, con personas idóneas en el tema, que fueron brindando elementos para pensar, desde los pequeños aportes para el trato día a día, hasta los temas más amplios y complejos. Era necesario visualizar que desde un pequeño comunicado solo dirigido a “la madre”, se estaba enfatizando una idea errónea de que son las madres las encargadas únicamente del cuidado de los niños y niñas. Al enviar un comunicado a “las familias” ya se está incluyendo a padre y madre, no teniendo el mismo impacto que si se envía un comunicado o una invitación exclusivamente para el padre.

Este cambio, que se va produciendo dentro de la institución, va acompañado de una nueva manera de actuar y de pensar diferente en toda la sociedad. Nosotros, desde la educación, técnicos y educadoras, nos planteamos una transformación que empieza desde la forma de preguntar y de actuar con respecto a las situaciones que hasta el momento nos son cotidianas, modificando posturas y prejuicios. Vemos la necesidad de preguntar por el padre varón, incluirlo en el relato familiar, conocer la relación que mantiene con la madre y con el hijo/a, partiendo de la premisa de que es fundamental que se promueva la participación de ambos padres, estén juntos o separados, en el cuidado de sus hijos/as.

En el año 2016, primer año de trabajo con este objetivo, se realizaron solo algunos talleres por sala, donde se invitaban a los padres o a algún referente masculino. Allí se hicieron los denominados “Papi fútbol”, donde la actividad central consistió en jugar un partido de fútbol diferente, con un montón de reglas adicionales, como, por ejemplo, los padres jugaban de a dos con una pierna de cada uno atada, haciendo que su desplazamiento fuera más dificultoso con el fin de poder ir al ritmo de un niño/a de 2 años. Se realizaba la lectura de un cuento: *La fuerza de papá*. Finalizando con una merienda compartida entre padres e hijos e hijas. Estos talleres tenían como finalidad primera que los padres varones concurrieran al CAIF y participaran en un encuentro con sus hijos e hijas y sus educadoras, acercándose a la vida cotidiana del centro educativo.

Al siguiente año, 2017, nos propusimos poder seguir con el objetivo de incorporar a los padres varones al Centro. Se adicionaron horas de trabajo para poder realizar talleres en todas las salas, y un espacio mensual para otro taller donde se invitaba a referentes de ambos sexos. En los talleres por sala, que se hicieron solo para padres o referentes varones, donde se compartía un momento con los padres, niños o niñas y educadoras, tenían un fin recreativo y de disfrute. Se los convocaba y se les transmitía la importancia de su participación, la necesidad de involucrarse activamente en la crianza de sus hijos/as y la felicidad de los niños/as por tener su presencia ahí. Se les mostraba el lugar, la sala y en algunos casos se realizaron actividades de “búsqueda del tesoro”, lo que implicaba que el niño o niña recorriera todo el centro guiando a sus padres, que en algunos casos no conocían el lugar. Finalizando con la lectura de un cuento: *Es hora de dormir, papá* y una merienda compartida.

El cuento tiene como idea fuerza una situación cotidiana a la hora de dormir, siendo una actividad que da cuenta de un cambio de roles. A través del libro se intenta fortalecer al padre dándole instrumentos.

A todos los padres o referentes masculinos que asistieron, se les obsequió un pequeño cuadro, con la foto de sus hijos/as y un mensaje alusivo a la temática. Posteriormente y dependiendo de los tiempos de las educadoras y del entusiasmo de los padres de cada sala, se realizaban deberes: donde tenían que contar cómo estaba compuesta la familia, o, en otro caso, cómo se habían sentido en el taller al

que asistieron con sus hijos/as. También se enviaron mensajes en el cuaderno de comunicados, con referencia a la paternidad activa y a los padres involucrados.

En todas las salas, después del taller se realizó un *portfolio* con las fotos del encuentro, que circulaba por los hogares con el fin de compartir con el resto de la familia lo vivido; y también poder escribir allí sus comentarios sobre la actividad. En algunos casos se envió a los hogares el libro leído en el taller.

En el espacio mensual llevado a cabo, se planteó una modalidad recreativa, trabajando siempre la temática de género mediante un video disparador o simplemente con una dinámica que hiciera entrar en tema. A estos talleres, que fueron convocados una vez al mes y para todos los referentes de los niños y niñas que asisten al CAIF, concurrieron solo mujeres.

El espacio de taller con padres varones y con referentes de ambos sexos apuntó a poder pensarse como hombres y mujeres, sabiendo que lo masculino y lo femenino es una construcción colectiva, y como tal se puede transformar a partir de las prácticas cotidianas. Tan simple y tan complejo como poder mirar desde otro punto de vista lo que se hace en el día a día.

Este punto se trabajó en los talleres a los que se invitó a participar a todos los referentes de los niños y niñas (hombres y mujeres) y terminaron asistiendo solamente mujeres (madres, tías y abuelas). Hablamos de lo necesario que es dejar actuar a los padres varones, darles el espacio y la confianza para poder ser responsables de sus hijos/as de otra manera, que no sea solo mediante el juego o el aporte económico, porque varias madres dicen: “ellos solo hacen la parte divertida en la cotidiana de los niños o niñas. Nosotras somos las que les tenemos que dar de comer, bañar y rezongar”.

En el tiempo transcurrido del Proyecto, en lo que respecta a los talleres solo para referentes varones, ha sido ampliamente satisfactoria la asistencia. El agradecimiento de todos por el espacio brindado, el disfrute del momento y lo más significativo y que da cuenta del trabajo es la posterior participación frecuente en las otras actividades convocadas por las educadoras. Padres varones que nunca antes habían participado en una actividad convocada desde el Centro.

Como cierre para todas estas actividades realizadas en el año, se contrató una obra teatral: *Y a Guille ¿quién lo cuida?, Porque cuidar también es responsabilidad de los varones* del colectivo artístico Rivoir y Cia. (financiado por el Municipio F, para las escuelas de educación primaria). Esta obra tiene como objetivo: “promover la deconstrucción de roles estereotipados de género que restringen la participación de las mujeres. En esta oportunidad se invitó a todos los referentes, tanto hombres como mujeres, teniendo un discurso centrado en la importancia de que el principal invitado era el padre, y que la madre en esta oportunidad podía acompañar con su presencia.

## **Resultados**

En cuanto a los resultados alcanzados, podemos decir que hasta el momento se cumplieron los objetivos establecidos, logrando un mayor conocimiento de las familias por parte de las educadoras y de los técnicos que trabajamos en dichos talleres.

Se logró realizar los talleres planificados por salas, teniendo una concurrencia que sobrepasó las expectativas, alcanzando un 80% de asistencia de referentes masculinos en cada taller.

Asimismo, luego de esta experiencia, aumentó la participación de los padres varones en las demás actividades a las que se los invitaba a asistir como familia, a la vez que se logró avanzar en el trabajo de nuevas temáticas planteadas dentro del equipo y en los talleres realizados con padres y familias.

## **Aprendizajes alcanzados**

Es interesante observar cómo estos varones tienen la necesidad del espacio propio, que cuando se los convoca con protagonismo exclusivo, responden al llamado con propiedad. Pero cuando la invitación es abierta a ambos géneros, en muchos casos ceden el lugar a la figura femenina. Esto puede ser porque le restan importancia o porque está en su interior la idea que la madre es quien se ocupa de esas tareas que hacen a la educación de los niños/as, quedando dicha tarea como parte del ámbito doméstico donde actúan las madres. También se podría pensar que existe una desvalorización actual del padre, especialmente en contextos vulnerables, que le produce una inhibición a la hora de presentarse ante los técnicos y educadores/as de sus hijos/as, ya sea por su escasa educación formal, por vivir situaciones de desempleo o de empleo precario, por no poder responder con aquellos valores de “padre-proveedor”, que aún están en el imaginario social o por el rol protagónico de la mujer en relación a la crianza del niño/a.

A partir del primer taller, observamos un cambio notorio en la disponibilidad demostrada para las siguientes convocatorias. Pensamos que se puede haber producido una percepción distinta del lugar, que redundara en un aumento de la confianza. Esto les puede haber permitido, a partir de una valoración positiva del espacio, del encuentro con otros varones, y del acercamiento entre los mismos, una mayor participación en el Centro. Así como un efecto positivo en la subjetividad de la valoración dada desde la Institución sobre la importancia de su presencia.

En el equipo de trabajo, se espera producir un cambio a partir del contacto directo con las figuras masculinas, que lleve a la incorporación de una postura de género más apropiada, donde las propias educadoras empiecen a modificar sus prejuicios y preconceptos sobre el rol de los padres.

En los talleres para ambos referentes, se logra un mayor conocimiento de las familias, teniendo una perspectiva más amplia y un mejor discernimiento de su forma pensar. En síntesis, una idea más acabada de cada familia.

En relación a los niños y niñas, es notorio el efecto positivo de estos encuentros. La emoción observada y verbalizada por ellos/as en los días previos a la instancia de encuentro es un dato relevante, así como el disfrute durante la realización de los talleres, el orgullo de poder enseñar a los padres su lugar de trabajo y de juego y presentar a sus maestras y a sus amigos.

## Reflexiones finales

En relación al equipo de trabajo, los logros fueron notorios en cuanto a la posibilidad de intercambiar opiniones e ir pudiendo unificar criterios de acción comunes y compartidos. La posibilidad de pensar desde la implicancia la obturación en los vínculos que significan los propios prejuicios y preconcepciones con los que se piensa a los demás. La necesidad de no juzgar, de abrir la mente a la complejidad de las relaciones humanas y a la no simplificación.

Se inició un proceso de cambios subjetivos en la mirada sobre los padres varones y su inclusión dando lugar a su participación comprometida. En este sentido, se pudo observar el agradecimiento hacia los técnicos y educadores/as que posibilitaron la experiencia de acercamiento y reflexión sobre sus prácticas, transversalizándolas con la perspectiva de género y lograr el involucramiento de los padres varones en la institución.

## Referencias bibliográficas

Aguayo, F. y Kimelman, E. (2012). *Paternidad Activa*. Chile Crece Contigo. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.

Bruzzone, C. y Hauser, P. (2009). *Rol del trabajador Social en los Centros CAIF*. Plan CAIF, Montevideo.

Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.

INAU (2010). *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Montevideo.

INMUJERES/Gurises Unidos. (2008). *Primeros Pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial*. Montevideo.

Kyle D. Pruett, M. D. (2000). La necesidad Paternal. Disponible: <https://doi.org/10.1177/104438949307400105>

Montesinos, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Pl. 2*. Núm. 4.

Tedesco, J.C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ciudad: Buenos Aires. Ed.: Fondo de Cultura Económica.

Parlamento (2018). Ley 19.161: Subsidios por maternidad y paternidad para trabajadores de la actividad privada. Disponible: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013\\_ley19161\\_ury.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley19161_ury.pdf).

**EJE III**  
**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL**  
**MARCO DE COMUNIDADES PROMOTORAS**  
**DEL CUIDADO**



## III.1. REFERENCIALIDAD Y CUIDADOS PARENTALES

### Dispositivos territoriales de atención a la infancia, adolescencia y familia como apuesta metodológica institucional.

Banega, V. | Ramírez, E.

eramirez@inau.gub.uy

Centro de Estudios y Derivación de INAU Departamento de Canelones

#### Resumen

El presente trabajo pretende presentar algunas de las grandes líneas de acción que nos hemos trazado como equipo del Centro de Estudio y Derivación de Canelones. De esta forma, contemplando los criterios de presentación del trabajo para el seminario optamos por trabajar en el eje: *Estrategias de intervención en el marco de comunidades promotoras del cuidado*.

Si bien como autores del trabajo podría considerarse a cada integrante del Centro, quienes lo suscribimos, le dimos cierto toque personal dada la responsabilidad que ocupamos, nuestras profesiones y procesos de nuevos aprendizajes en diversas áreas. El trabajo se divide en cuatro partes claramente definidas, las que fueron presentadas en la ponencia y reelaboradas desde hace algunos años con la experiencia y espacios de intercambio a nivel comunitario.

Tanto el Código de la Niñez y Adolescencia como otros documentos adyacentes nos posibilitan discutir los alcances de nuestro propio proyecto de Centro (enmarcado en el POA) y presentar parte de las acciones que desarrollamos como equipo de trabajo.

El cruce del marco normativo, con los documentos propios de cada profesión, las metas como Centro de Estudio y Derivación (con su consiguiente revisión) y la realidad de cada sujeto de derecho presentada en cada *situación* (Lewkowicz, 2004) nos exigen pensar y crear nuevos puentes entre las acciones de nuestro instituto como garante de derechos y las acciones de cada sujeto en su comunidad. De esta forma, realizamos una breve presentación de los trayectos que consideramos importante poner en juego a la hora de crear nuevas formas de trabajo en comunidad.

**Palabras Claves:** Referencialidad - construcción de la demanda - derecho a vivir en familia.

#### Estrategias de trabajo en comunidades

En el marco de las acciones de promoción y protección de derechos desde el Regional de Canelones, dependiente de la Dirección Departamental, el Centro de Estudio y Derivación (de ahora en más CED) a lo largo de los últimos seis años se ha posicionado como un *dispositivo de atención a la demanda*. Las diversas organizaciones de la zona como así también las familias encuentran en el equipo de CED una referencia y espacio para pensar (y actuar) ante las diversas situaciones que se presentan sobre niñez y adolescencia; sobre todo cuando se visualizan posibles vulneraciones de derechos.



Como equipo de trabajo hemos venido problematizando sobre los alcances de las diversas políticas públicas tendientes a la protección integral de derechos, particularmente, lo que refiere al *derecho a vivir en familia*, uno de los elementos sustanciales se encuentra en la conformación de un equipo que piensa sus prácticas y problematiza en base a ciertos documentos orientadores (más allá de los que brindan los saberes particulares de cada profesión).

Una de las preguntas que nos realizamos constantemente es: ¿qué tiene para ofrecer nuestra propia institución en materia de cuidados y fortalecimiento familiar? Es así que aparece como fundamental analizar el desarrollo que han tenido los diversos proyectos de INAU a nivel departamental, en diálogo con otros proyectos estatales y paraestatales; el ámbito de la interinstitucionalidad e intercambios existentes en los sistemas locales, el estado de las redes sociales y de la articulación local en torno a la niñez, adolescencia y familias para centrarnos en la pregunta clave del presente trabajo: ¿Qué ofrece la “puerta de entrada” de INAU a las familias atendidas?

## De referencias y espacios reflexivos

La Real Academia Española nos dice que “referente es aquel o aquello que refiere o que expresa relación a algo. El término suele utilizarse para nombrar a quien es un exponente o un símbolo de un determinado ámbito”. A su vez nos dice que proviene del latín *refērens* y que es un “término modélico de referencia”.

En nuestra práctica, el término representa a “aquella persona encargada de referirse a los sujetos y que este o estos se refieran a ella. Es, a su vez, quien se encarga de elaborar o proponer cierta cartografía para el trabajo con cada sujeto (incluyendo a familia como sujeto)” (AA. VV.; 2013: 98-99).

Tanto la referencialidad como la demanda son elementos que van tomando forma, consolidándose teóricamente, estructurando el trabajo cotidiano dentro del equipo. La demanda explícita como la implícita se van construyendo (y deconstruyendo) en tiempos acordes al tipo de atenciones posibles dentro de un CED. El tiempo, como tal, como elemento estructurante de nuestra labor configura el tipo de abordaje a desarrollar. Es así que para el desarrollo del trabajo familiar más próximo es indispensable la planificación en tiempos acordes tanto a la demanda como los requeridos por nuestra propia institución. Los mismos no están marcados en forma estricta, cada situación, cada atención, cada familia requiere de un tiempo y un espacio particular.

Ciertas “cercanías” con el trabajo familiar son posibles en la medida de la rigurosa correlación de fuerzas con otros equipos que puedan trabajar con el núcleo familiar, optimizando recursos y una vez más, tiempo. Cercanía que implica en ocasiones un trabajo familiar intenso conociendo ciertos detalles de los arreglos familiares internos para fortalecer las funciones parentales desde el trabajo cuerpo a cuerpo; como en otras oportunidades un trabajo más despegado coordinando con aquellos que vienen realizando la tarea desde otros dispositivos de trabajo familiar. En ocasiones, si amerita, aportando tanto desde nuestros saberes disciplinares, como de recursos comunitarios y/o institucionales para que esos equipos que vienen realizando el trabajo familiar directo puedan tener el respaldo de nuestro accionar. No es más que la explicación de un trabajo en red, redes familiares, redes institucionales.

## **Estrategias de trabajo con familias**

Uno de los primeros elementos para comenzar el trabajo es poder elaborar la *conformación de la red o mapa familiar*. Tomando en cuenta el o los sujetos de derecho (SD) a atender, se realiza un paneo general de la conformación familiar. En esa misma red se incluyen, a su vez, a aquellas personas referentes adultas que no viven con los SD, pero que para estos últimos son parte de la red familiar.

Ahí se da el primer cruce teórico ya que debemos definir lo que se entiende por familia. Como equipo nos afiliamos a la idea de familia como un sistema complejo con múltiples modos de organización, donde no existe una única forma de entender su conformación (elementos biológicos y/o generacionales) pero sí con elementos en común entre cada uno de sus integrantes (Cohen, Pelusso, 2010). A su vez, la red, o más bien mapa familiar, trasladando un concepto deleuziano de “mapa”, entendido como una estructura única, compleja que se entrelaza con múltiples variables y que es irreplicable en cada acción (por eso mismo no es un calco, sin desmedro de este elemento tan importante para nuestro análisis y comprensión que nos representa y permite presentar la situación en sí); donde el foco de trabajo estará puesto en los elementos a ser trabajados procurando el respeto a los derechos fundamentales de cada sujeto (Deleuze, Guattari, 2006).

Un segundo momento, pensando ya desde cada campo disciplinar, es el de *la visualización de aspectos socioeducativos o psicosociales a trabajar* con la familia. Ya “desmenuzando” los pormenores de la atención, se propone vislumbrar aquellos contenidos posibles a ser trabajados. El armado de la “cartografía” u oferta socioeducativa con los diversos componentes de la demanda (incluyendo, a su vez, aspectos comunitarios y de ofertas en territorios más próximos a la familia en sí). Desde el mismo concepto manejado con “el mapa familiar”, la cartografía nos permite trazar parte de los recorridos de los sujetos, los hitos, elementos de relacionamiento y fortalezas familiares, como también el contexto y las posibles líneas de acción.

Un tercer momento, que va de la mano con el punto anterior, es la *elaboración de estrategias con otros actores e instituciones en fortalecimiento familiar*. Este es un elemento fundamental para un trabajo en red pensando en el fortalecimiento de las capacidades familiares. En el mismo se plantea vincularse con las propuestas, alcances de otros actores institucionales y propuestas en territorio. Realizando un paneo de intervenciones de otros actores visualizamos la línea de trabajo a desarrollar, de ahí enmarcar y planificar nuestra tarea.

En esta línea, tomamos como cuarto punto: *metodologías de acción diferenciada según las características propias del Proyecto a entablar, crear, sostener*. Esto es lo específico a realizar con cada familia, es lo central de nuestra labor y en lo que se basa gran parte de nuestro trabajo. Luego de tener esbozada toda una primera parte, la metodología de trabajo se regirá por los acuerdos, las metas y objetivos trazados. No solo el propio dispositivo nos pondrá los límites de nuestra acción; también las características particulares de cada arreglo familiar, las variables de tiempo y lugar, las redes institucionales y los propios SD nos encuadran el trabajo a realizar.

## **Construcción de la demanda**

Cabe preguntarse desde estas perspectivas, si en un dispositivo como el nuestro donde la llegada y la construcción de la demanda no siempre es de los SD, sino

de organizaciones con solicitudes diversas a la espera de que INAU dé ciertas respuestas, o bien algún integrante familiar presentando su situación casi en forma de caos, ¿qué capacidad tenemos para construir con los *otros* un proyecto de trabajo inclusivo?, ¿qué elementos hay que ponderar o poner sobre la mesa en una construcción colectiva de protección integral de derechos en bases comunitarias?

En ese escenario, el Poder Judicial juega un rol significativo, juzgados de familias sobre todo solicitan a este dispositivo desde su mirada jurídica un abordaje familiar. En estos casos, la llegada a la familia es por mandato, solicitud judicial, por lo tanto, la demanda no es del sujeto sino de un tercero, una institución. ¿Es diferente la llegada a aquel que llega con su propia voz sin terceros? Sí, lo es. Demandas que muchas veces, por no decir la mayoría, no es la demanda del propio sujeto o el referente familiar. ¿Cómo hacer, entonces, para que la referencia suceda como tal? ¿Cómo trabajar la demanda con un sujeto cuando este no demanda?

En lo particular de las intervenciones se generan, entonces, diferentes formas de reflexión y abordajes, con diversos niveles de intensidad. La demanda no es explícita del sujeto, se construye (o debería construirse), así como la referencia, que no es algo que se da *a priori*, sino que se trabaja con y para las familias. Cuando esto queda claro a pesar de las solicitudes de otras organizaciones o de la propia comunidad es que se puede empezar a pensar en la demanda y la referencialidad como una relación en donde las partes se colocan en esos lugares por decisión propia.

Como actores que trabajamos en lo público para una organización que tiene la misión de velar por los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes ¿a quién respondemos? ¿A las familias, a las organizaciones, a la comunidad? ¿Son siempre las mismas respuestas? ¿Qué miramos y desde dónde? Parte de estas preguntas son las que nos guían día a día en cada intervención que realizamos.

## Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011 [2007]). ¿Qué es un dispositivo? Traducción al español en *Sociológica*, N.º 73, pp. 249-264. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

AA. VV. (2009). *Referencialidad, territorio y educación social*. INAU, ERES Ciudad de la Costa.

AA. VV. (2013). *Derecho del niño y la niña a la Familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*. CIDH.

AA. VV. (2013). *Informe de resultados de la Primera Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones*. Disponible: <http://www3.ine.gub.uy:82/anda4/index.php/catalog/681>.

AA. VV. (2017). *Relatoría de Jornada Reflexiva Trabajo con familias en contextos vulnerables. Límites, Inventivas y Nuevos Desafíos*. INAU.

Barg, L. (2003). *Los vínculos familiares. Reflexiones sobre la práctica profesional*. Ciudad: Buenos Aires: Ed. Espacio.

Cohen, J.; Peluso, L. (248 coord.) (2010). *Familias y Sistemas*. Ciudad: Montevideo: Psicolibros.

De Martino, M.; Giorgi, V. (2016). *Miradas iberoamericanas sobre prácticas profesionales en el campo familiar*. UdelaR.

INAU (2016). Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020. Montevideo.

Lewkowicz, I. (2004). *Del Fragmento a la situación*. Ciudad: Madrid. Ed.: Grupo doce.

Máiquez, R.; Martín y Byrne. (2008) En *Intervención Psicosocial*. Vol. 18, N.º 2. Madrid.

Observatorio de Infancia y Adolescencia de INAU (2016). *Caracterización Sociodemográfica de Infancia y Adolescencia Departamento de Canelones*. Montevideo.

SIPIAV (2017). *Informes de Gestión de 2007 a 2016*. INAU.

UNICEF (1998). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

## III.2. CONSTRUCCIÓN DE REDES DE PROTECCIÓN EN RESTAURACIÓN DE DERECHOS VULNERADOS

Fernández, A. | Langelotti, J.

slangelotti@inau.gub.uy

Departamento de Montevideo

### Resumen

El presente trabajo se enmarca en un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) ubicado en Montevideo, da cuenta de la intervención realizada por el equipo del Centro. Se parte de lo general a lo particular, atendiendo la singularidad de la situación abordada sin perder de vista la universalidad, donde se entiende lo concreto como síntesis de múltiples determinaciones y mediaciones que atraviesan la situación familiar.

Se problematiza la estrategia de intervención, articulando un trabajo interinstitucional e interdisciplinario en la restauración de derechos vulnerados, ejercicio de ciudadanía y construcción de autonomía.

En un inicio se presenta información de la situación familiar, delimitación e identificación de la problemática; luego establecemos una aproximación a referencias teóricas que guían y sustentan nuestro posicionamiento e intervención.

A modo de organización y presentación, planteamos diferentes momentos que intentan expresar con mayor claridad el proceso. Posteriormente, buscamos plasmar algunos elementos que visualizamos como facilitadores y obstaculizadores del proceso de intervención centrándonos en la construcción del trabajo en red. Cerramos con algunas reflexiones que entendemos no están acabadas y dan cuenta del impacto y el proceso de esta situación particular.

**Palabras Claves:** Derechos humanos - violencia género/generacional - trabajo en red.

### Presentación y delimitación de la temática

El hogar biparental se compone por una niña de tres años y ambos padres, madre, oriental, casada, 27 años, nivel educativo segundo año de ciclo básico; padre, oriental, casado, 32 años, nivel educativo primaria completa.

Los ingresos del hogar provienen de prestaciones sociales, tarjeta de MIDES, Asignación Familiar y ambos referentes adultos son pensionistas de BPS debido a su situación de discapacidad visual.

A nivel habitacional, la familia es beneficiaria de un subsidio de alquiler (APH) gestionado por parte de equipo de Uruguay Crece Contigo (UCC), a la vez la vulnerabilidad social que presenta se encuentra signada por violencia de género y generacional, control y dominación patriarcal, relación asimétrica y supremacía de poder.

También presenta fragilidad y negligencia de ambos adultos referentes para garantizar un cuidado de calidad impactando en el desarrollo integral de la niña de tres años. Ambos adultos reportan situación de discapacidad visual, anclados en una relación dialéctica de retroalimentación exclusión-autoexclusión.

En relación al ambiente, se evidencia un entorno hostil por deterioro de las condiciones habitacionales sustentada en la construcción de su hábitat, aislamiento de redes sociales y familiares, ausencia de apropiación de espacios públicos y culturales. Historicidad de vínculos adversos a nivel institucional con los equipos intervinientes.

## **Marco conceptual**

Nuestra intervención parte desde una concepción de derechos humanos en tanto indivisibles, universales, interdependientes, transnacionales, inalienables, imprescriptibles, irreversibles y absolutos (Uriarte, 2013). Todo aquello que el ser humano necesite para ser es un derecho humano fundamental, los mismos se encuentran estrechamente vinculados con las necesidades humanas, que cambian históricamente de acuerdo al contexto socio cultural y deben adecuarse a la realidad de cada familia y de cada ser humano.

## **Perspectiva de género y generacional**

El género es una construcción social, histórica-cultural que da cuenta de los roles y comportamientos asignados y esperables determinados para los varones y las mujeres, con supremacía de lo masculino sobre lo femenino, ubicando a la mujer al ámbito privado y a los varones a espacios públicos.

Ello refuerza diferencias, desigualdades en diversos campos de la vida social, económica y política entre varones y mujeres. Es así que se instala en las relaciones humanas la violencia sustentada en desigualdades de poder afincadas en las relaciones sociales, las que implican la naturalización de diversas lógicas de dominación patriarcal que producen inequidades por pertinencia de género, generacional, clase, raza y etnia.

La categoría de género es incorporada en la agenda internacional de los derechos humanos a partir de intensas luchas de movimientos feministas y de mujeres como categoría de análisis y herramienta metodológica de abordaje ante la vulneración de derechos humanos hacia las mujeres, niñas y adolescentes.

La violencia de género en el ámbito doméstico, cuando hay niños/as, implica siempre maltrato infantil.

En tal sentido, el Consejo Consultivo de Lucha Contra la Violencia Basada en Género y Generaciones enfatiza que la violencia debe ser visualizada desde una perspectiva integral por tanto implica:

[...] contribuir a cuestionar las interrelaciones entre mujeres y varones, así como entre personas adultas y niños, niñas y adolescentes, buscando promocionar una convivencia cualitativamente diferente, basada en la igualdad y capaz de promocionar el ejercicio de los derechos de todos y todas (Prato, Palumbo, 2013: 14).

Tomando a Castoriadis (1997), la dominación y el poder se enmarcan en situaciones sociohistóricas determinadas específicas donde se constituye una división “*asimétrica y antagónica*”. Ese poder “ejercido” por la sociedad instituida, pero detrás de esta se halla la sociedad instituyente.

Para que florezca lo instituyente como transformador es imperioso formar instituciones con flexibilidad colectiva con posibilidad de participación real a todos los individuos de todo poder explícito y en la esfera extensa de la vida individual autónoma. Este autor entiende la autonomía como proyecto desde una dimensión ontológico-político.

Bourdieu (2011) señala que las personas se comporten de un modo determinado ante situaciones predeterminadas, y aprendidas socialmente, pero para lograr la transformación hay que apelar a la autoindependencia de los sujetos donde se produce un pasaje de la persona objeto a la persona sujeto.

En cuanto a la infancia, la concepción de derechos humanos marca un hito para a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ubicando al niño/a como sujeto de derecho desde el comienzo de la vida. La misma establece que todos los niños y niñas tienen derecho a una vida digna desde el nacimiento, asegurando su pleno desarrollo y bienestar. Ello requiere de cuidados específicos, universalidad e igualdad de oportunidades en el pleno goce de los derechos a la educación, protección, salud, vivienda digna, y a vivir en familia, entre otros.

La CDN se ordena en cuatro pilares o principios que deberían orientar las políticas dirigidas a la infancia y adolescencia: Interés superior del niño (art. 3), no discriminación (art. 2), supervivencia y desarrollo (art. 6), participación que comprende también la autonomía progresiva (art. 12). La autonomía y el desarrollo integral se encuentran fuertemente relacionados potenciando un proceso progresivo de adquisición de habilidades y competencias, que no es lineal y debe respetar la heterogeneidad y particularidades de cada niño y niña.

La primera infancia se constituye como etapa en sí misma, con particularidades donde el rol desde el mundo adulto es de protección, promotor y habilitador de un desarrollo integral en corresponsabilidad del Estado, la comunidad y la familia.

Si bien las familias cumplen un rol preponderante en el cuidado y protección de los derechos de los niños y niñas a cargo, el Estado debe garantizar y brindar herramientas para que dichos derechos se efectivicen garantizando el fortalecimiento de las parentalidades.

En este escenario, las instituciones y los equipos, en tanto ejecutores de las políticas públicas, debemos diseñar estrategias de intervención para cada familia entendiendo su especificidad sin perder de vista lo universal.

La complejidad de las diversas realidades familiares requiere de un abordaje integral, interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial. En tal sentido, adquiere relevancia el trabajo en red.

Tomando los aportes de Dabas (1993), situamos el trabajo en red entendido como una estrategia colectiva de intervención, dinámica que permite potenciar los recursos a partir de intercambios recíprocos entre los actores intervinientes.

A nivel intersectorial, cada institución con su especificidad permitiendo la simultaneidad en una estrategia común de abordaje. A partir del compromiso en la articulación, establecer dispositivos interdisciplinarios e interinstitucionales que apunten a optimizar los recursos existentes, visualizar las potencialidades y maximizar la comprensión de la complejidad y de las realidades.

Cabe destacar que esta perspectiva plantea considerar una concepción de sujeto como biopsicosocial, implicando las múltiples dimensiones que lo constituyen y, por tanto, el abordaje interdisciplinario, el que requiere del intercambio, la cooperación y la intencionalidad en la relación entre las disciplinas.

Siguiendo con la autora, tomamos algunos de los diferentes niveles que atraviesan la situación familiar en lo que respecta a las redes de vínculos familiares y sociales, a las redes institucionales por las cuales transitan, y las redes territoriales construidas en la intervención. El rearmado de la red social se basa en la inserción activa y protagónica del sujeto en la comunidad, que incluye espacios públicos y/o sociales evitando el aislamiento relacional.

## **Proceso de conocimiento y construcción de intervención**

En lo que respecta a la intervención, podemos establecer que pretende ser un detenimiento en un proceso complejo articulado que se dio en diferentes momentos que se interrelacionaron entre sí, requiriendo análisis y planificación permanente de la intervención.

**Primer momento:** La familia toma contacto con el Centro socioeducativo a partir de la solicitud de ingreso de dos equipos en forma paralela: UCC y equipo territorial de INAU, con el antecedente de haber sido derivado por Línea Azul a este último.

El equipo del CAPI atiende dicha solicitud y realiza el ingreso, comenzando con el proceso de adaptación tanto de la niña como de la familia. Se observa alta resistencia de ambos padres a que la niña concurra, aludiendo “va extrañar”, “no está acostumbrada” a pesar de que la niña se mostró feliz desde el comienzo, con avidez de conocer, explorar, correr, jugar.

De las primeras entrevistas se desprende:

Presunción de alteraciones a nivel de la salud mental no diagnosticadas ni abordadas de ambos referentes adultos. Mal uso de los recursos disponibles, dependencia institucional durante años, que los ha posicionado en una actitud de demanda permanente, no pudiendo dar cuenta de sus propias potencialidades, construyendo un círculo de victimización y revictimización constante.

Se trabaja con los padres la apropiación y valoración del espacio socioeducativo, tanto por las educadoras referentes de sala como en entrevistas con equipo técnico. Se observa: excesiva sobreprotección sustentado en la hostilidad vivenciada del entorno ante su situación de discapacidad transpolada hacia la niña.

En sala se observan alteraciones en el desarrollo a nivel del lenguaje, ausencia de la palabra, solo emitía sonidos.



**Segundo momento:** Se observan pautas de crianza inadecuadas y negligencia en el cuidado colocando a la niña como objeto de disciplinamiento, concordantes con el paradigma de la situación irregular. En esta lógica es concebida como propiedad de los adultos vulnerando su proceso de autonomía.

A partir de la intervención realizada de apoyo en pautas de crianza surge la situación de violencia de género hacia la madre y generacional. Si bien la violencia es naturalizada por ambos, la mujer logra relatar hechos padecidos ante conductas de su agresor.

## **Estrategia de Intervención**

- Indagar la historicidad del tránsito de la familia por diversas instituciones y establecer criterios comunes de abordaje.
- Promover la asistencia diaria para favorecer un desarrollo integral y garantizar el derecho a la educación, cuidado, juego, socialización, salud, en el marco de los lineamientos institucionales y marco jurídico vigentes.
- Trabajar pautas de crianza concordantes con la CDN y el Código de 2004.
- Abordar la situación de violencia de género desde la interdisciplina e interinstitucionalidad, con el propósito de desmarcarla de la situación de dependencia y control por parte del agresor, generando procesos de autonomía y elevación de su autoestima en la mujer.
- Brindar herramientas y recursos para promover la inclusión socioeducativa de los referentes adultos.
- Promover el derecho a la salud de todos los integrantes del hogar.

## **Metodología**

- Construcción de red de protección territorial.
- Trabajo en equipo.
- Articulación interinstitucional e interdisciplinaria.
- Entrevistas.
- Registros.

## **Acciones realizadas**

- Entrevistas en el Centro y domiciliarias con la familia.
- Reunión con equipo de UCC.
- Reunión y coordinación con Centro de Referencia territorial INAU.

- Entrevista a ambos padres en conjunto con médico de familia y trabajador social de centro de Salud RAP-ASSE.
- Reuniones con equipo Centro RAP-ASSE (médico de familia, trabajador social) en conjunto con equipo Unidad Docente Asistencial (UDA) UdelaR-ASSE (fonoaudióloga, psicóloga).
- Reuniones y coordinaciones con MIDES-PRONADIS-SNC (intentamos gestionar, sin éxito, la posibilidad de un asistente personal para la madre).
- Coordinación con INMUJERES y Comuna Mujer (sin resultados favorables).
- Reunión con coordinador de Instituto Cachón adelantando gestiones para posibilitar el reintegro de la mujer al Programa.
- Coordinación con el Programa IM para hombres que quieren dejar de ser violentos, sin éxito.

### **Tercer momento**

A pesar de las estrategias realizadas, no logramos la permanencia de la niña y su familia en nuestro Centro por resistencia a recibir ayuda y no cumplimientos de acuerdos, lo que imposibilitó la intervención profesional integral de abordaje familiar y en la restauración de derechos vulnerados.

Ante este escenario, concurrimos nuevamente en dos instancias al domicilio, con el objetivo del reintegro al Centro, brindando alternativas ante excusas infundadas. Nos comunicamos con los actores intervinientes, entre ellos equipo territorial de INAU y Centro de Salud. Posteriormente, nuestro equipo decide realizar informe al Juzgado sobre la situación como medida de protección hacia la niña y su madre, donde se solicita a la sede actuante:

- Concurrencia diaria de la niña al Centro con la obligatoriedad de los padres de no obstaculizar dicha concurrencia, así como habilitar la participación de la niña en todas las actividades socioeducativas y recreativas, salvo impedimentos de salud de la niña.
- Continuidad de abordaje familiar por un equipo territorial de INAU, o en su defecto por ETAF del MIDES.
- Garantizar la continuidad educativa en 2018 comprometiéndose nuestro equipo a realizar las gestiones pertinentes.
- Atención médica de todos los integrantes del hogar (en lo posible apuntar a un proceso con un mismo médico de familia).
- Cumplimiento en todos los tratamientos indicados que se entiendan necesarios para la niña, así como para ambos padres.
- Valoración de la salud mental de ambos referentes adultos, en función de ello obligatoriedad de las consultas y tratamientos necesarias que posibiliten mejorar

la estabilidad emocional de ambos padres facilitando un cuidado que no vulnere derechos.

- Atención para el agresor en el programa de la IM en convenio “Hombres que quieren dejar de ser violentos”.
- Ingreso de la mujer en el Instituto Cachón en el Programa orientación y movilidad tanto en domicilio como en espacios públicos.

## **Cuarto momento**

Se continúa en la comunicación con los equipos esperando resolución judicial, en tanto articulamos con Centro de Salud visita domiciliaria para que concurrieran a la consulta que habían suspendido con el médico de familia, quien constata maltrato físico (golpes, hematomas) hacia la niña. Ante situación de maltrato infantil detectada desde el Centro de Salud se realiza informe al Juzgado.

Se retoma intervención del centro de referencia territorial INAU, que también realiza informe en concordancia con nuestro equipo y continúa en el seguimiento.

## **Resultado**

- El Juzgado dispone acuerdo con las sugerencias solicitadas por los equipos intervinientes.
- Se intima a la restauración de derechos vulnerados:
- Derecho a la educación y desarrollo: actualmente la niña concurre a un Centro CAIF.
- Derecho a la salud de todos integrantes del hogar (medicina general, pediatra, psiquiatra, fonoaudiólogo, oftalmólogo).
- Restauración de redes familiares maternas en colaboración y vigilancia de la crianza.
- Atención en el programa de orientación y movilidad de la mujer promoviendo su autonomía.
- Abordaje de la situación de VDBG en Comuna Mujer.
- Atención del agresor en el programa de la IM.
- Continuidad de abordaje familiar desde equipo territorial de INAU.

## **Aprendizajes alcanzados**

Ante esta situación familiar particular, destacamos que el trabajo en red realizado permitió la restauración de derechos vulnerados.

Si bien la niña no continuó asistiendo a nuestro Centro (lo cual generó frustración en el equipo), la red territorial construida perduró articuladamente en base a una estrategia de abordaje y un posicionamiento teórico metodológico acordado.

Identificamos como elementos **facilitadores** de este abordaje:

- A la interna del equipo de trabajo.
- Apertura y disponibilidad hacia el trabajo en red.
- Comunicación fluida y continua a lo largo de la intervención de todas las actoras institucionales (educadoras, trabajadora social, psicóloga, dirección, coordinación).

### ***A nivel territorial***

- Disponibilidad al trabajo en red de los equipos intervinientes.
- Posicionamiento ético-político en el desempeño, concordante con el paradigma de protección integral.
- Comunicación pertinente y continua que evitó superposición en la intervención, optimizando la utilización de los recursos materiales y tiempos de los recursos humanos.
- Concordancia y coherencia en el mensaje interinstitucional hacia la familia.
- Elaboración de una estrategia de intervención colectiva articulada de los equipos de las instituciones involucradas.
- Construcción de vínculos horizontales entre las diversas disciplinas e instituciones, respetando la especificidad de cada actor ubicados como promotores de derechos.

### **Obstáculos**

- Consideramos que la situación de discapacidad de los padres los ubicó ante las instituciones como “incapaces”, “carentes” y “vulnerables”, opacando la visualización de la violencia que signaba la familia.
- Dificultad en horarios para realizar reuniones con los diferentes equipos intervinientes.
- Desfasajes de los tiempos institucionales y las necesidades de la familia.
- Poca flexibilidad de los programas en el perfil de las familias seleccionadas.
- Inexistencia de cupos de algunos programas en tiempo oportuno para realizar intervenciones ajustadas a la realidad.

## Reflexiones

La historicidad de la familia da cuenta de un tránsito por diversas instituciones durante años, a pesar de ello no se logró realizar una detección y abordaje de la situación de violencia de género y generacional oportuna, en tanto no se construyó la red territorial y familiar.

Los diversos conceptos de niñez, violencia de género y generacional, desarrollo, discapacidad, que atraviesan esta situación específica han evolucionado hasta una concepción de derechos humanos.

Concomitantemente, los paradigmas conviven e interactúan en la sociedad, en una misma institución, en una misma persona, como producto de contradicciones en la transición de cambios culturales.

Destacamos la importancia de que cada equipo y cada institución se posiciona como agente de protección y garante de derechos en todo el proceso de intervención. El trabajo en red no es solo la coordinación y derivar la situación para que otro se haga cargo, sino que implica la construcción de una estrategia de intervención articulada con un posicionamiento ético-político en enclave de derechos. Implica un trabajo creativo y comprometido.

Cada actor involucrado en los procesos de intervención familiar está atento a reconocerse como agente de cambio visualizando alcances y límites. Entendemos relevante resaltar las fortalezas ante escenarios hostiles a modo de cuidado de los equipos de trabajo.

Nos ubicamos insertas en la complejidad de las problemáticas sociales que atraviesan las familias, en tanto ejecutores terminales de la política institucional. Ante ello, nuestro trabajo cotidiano nos convoca a un posicionamiento ético-político apostando a una praxis transformadora que mejore la calidad de vida y potencie un desarrollo integral.

Dicho posicionamiento implica no solo visualizar la vulneración de derechos sino a un accionar en búsqueda de la protección de la infancia y sus familias en la restauración y promoción de los mismos. Queremos resaltar la importancia de la sistematización y los registros como parte del proceso de intervención, la pertinencia de los informes teniendo claro los objetivos del mismo, brindando información precisa, dependiendo de a quién vaya dirigido, estableciendo sugerencias claras que den cuenta de un compromiso y posicionamiento de los equipos.

Asistimos a una sociedad donde la violencia doméstica hacia las mujeres y el maltrato infantil han sido invisibilizados, quedando ocultas en el ámbito privado de las familias. Las relaciones sociales se encuentran signadas por lógicas patriarcales dominantes que repercuten violentamente en las mujeres y la infancia, reconocemos avances en materia legislativa y normativa en la temática, pero queda mucho camino a nivel de cambios culturales.

Los centros socioeducativos de atención a la primera infancia se constituyen en un lugar de relevancia en la detección oportuna de situaciones de violencia de género y generacional. Esto se ve favorecido por la cotidianidad del vínculo con los niños/as y sus familias en el marco de comunidades promotoras de cuidados de calidad. A nivel de la primera infancia, existe poca información sistematizada por

organismos especializados en maltrato infantil. Surgen interrogantes al respecto, ¿es que el fenómeno no se da en los primeros años de vida? ¿O no se detecta en forma temprana? Situación que se evidencia más claramente en el ciclo escolar.

Los equipos de trabajo tenemos un conocimiento integral y cercano de los niños/as y sus familias, por tanto, no podemos ser omisos de estas problemáticas tanto en la detección y así como en la intervención. Ello requiere de sensibilidad, compromiso, formación específica, disponibilidad y apertura al trabajo en red.

## **Referencias bibliográficas**

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editoriales.

Castoriadis y Cornelius (1997). *Un mundo fragmentado, 1 Poder, política, autonomía*. La Plata: Terramar. Buenos Aires: Altamira.

Dabas, E. (1993). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

Daoiz, U. (2013). Curso de derechos Humanos y sus garantías. Tomo I. *Formación de Cultura Universitaria*, 1ª edición. Montevideo.

Prato, J.; Palumo, J. (2013). “Violencia Basada en Género y Generaciones” *Proyecto Uruguay Unido para poner fin a la violencia hacia mujeres, niñas y adolescentes*. PDF. Montevideo.

Uriarte, (2013). *La perspectiva comunitaria de la resiliencia* Psicología Política, N 47, 2013, 7-18. Disponible:

## **Fuentes documentales**

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP/ANEP) (2013). *Mapa de ruta para las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar*. Montevideo.

MIDES-PRONADIS. (2014). Uruguay la Convención de derechos a las personas con discapacidad. Disponible en: [PRONADIS/mides.gub.uy/inovaportal](http://PRONADIS/mides.gub.uy/inovaportal).

ONU-UNICEF (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Ley 16.137/setiembre.

SIPIAV-INAU (2017). *Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia*. Montevideo.

## IIII3.3. EDUCAR ENTRE TODOS: REDES ES COMUNIDAD, COMUNIDAD ES REDES

Banchero, V. | Ercila, N. | Guzmán, M. | Lamique, A.  
Llanes, T. | Mattiazzo, A. | Paredes, Y.

capinuevomundo@inau.gub.uy

CAPI "Nuevo Mundo"

Departamento de Colonia

### Resumen

El trabajo trata de dar cuenta de la labor conjunta entre el Centro y la comunidad desarrollado durante el año 2015, a fin de fortalecer las prácticas de educación y crianza entre las familias y las instituciones que participan en dichos procesos, de modo de favorecer el ejercicio de parentalidades responsables, comprometidas y reflexivas.

Para ello, se partía de los siguientes cuestionamientos: ¿Cuántas veces los padres han deseado tener un manual de instrucciones? ¿Qué padres han pensado alguna vez por qué no habrá un espacio donde nos orienten a cómo criar a hijos/as?

De allí, se plantea la construcción de un ciclo de 11 talleres dirigidos a padres y familiares de niños/as en su primera infancia, con el fin de forjar herramientas que los ayuden en la tarea educativa. En cada encuentro se abordó un tema distinto con el fin de cubrir diferentes aspectos de la crianza.

En la realización de estos talleres movilizamos parte de la red interinstitucional enREDemonospalmira, de la cual el Centro forma parte junto a otras instituciones; trabajando de forma conjunta con Centro Auxiliar de Nueva Palmira (ASSE) y Uruguay Crece Contigo (MIDES), configurando en este caso la articulación interinstitucional un facilitador de la intervención.

El proyecto incursionó una nueva modalidad de participación ciudadana en la población, que adquirió relevancia en el ámbito local generando gran convocatoria y aceptación en el territorio. Las familias desarrollaron un papel fundamental en la continuidad de los talleres por la constante demanda y dinámica que manifestaron a lo largo del proyecto.

**Palabras claves:** Crianza - parentalidades - trabajo en redes.

### Delimitación de la temática

La problemática abordada en este trabajo parte de **las preguntas de las familias:** ¿Cómo hacer? ¿Qué hacer? ¿Qué no hacer? ¿Cuántas veces los padres han deseado tener un manual de instrucciones? ¿Qué padres no han pensado alguna vez, por qué no habrá una materia escolar que les enseñe cómo criar a sus hijos e hijas?, **además de encontrarnos con prácticas de crianza naturalizadas, modos de vida no cuestionados.**

Educar con responsabilidad es una de las tareas más difíciles y desafiantes a las que se enfrenta una persona en su vida. No hay fórmulas únicas, recetas infalibles, garantías aseguradas ni seguros contra riesgos. A esto se suma que cada niña o niño es un ser humano único e irrepetible. Por todo esto, **acompañar** de la mejor manera el desarrollo de un hijo/a es para los padres un enorme desafío.

Como institución, el Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI) “Nuevo Mundo” se planteó la necesidad de **escuchar y responder** a estas inquietudes-preocupaciones que las familias transmitían. La premisa sobre la que nos basamos refería al acompañamiento del desarrollo de los niños y niñas, y a las familias siendo un **Centro de referencia**, la institución y sus miembros deben asumir el lugar que ocupan y las expectativas que se generan. Esto no implica tener un rol asistencial y dar todo resuelto sino cumplir **nuestro rol**: educar, fortalecer y trabajar de modo conjunto, habiendo de por medio una depositación de saber-poder en el Centro.

A fin de atender lo que surgía y en interrelación con el saber, este equipo entendió que se necesitaba de *otros* ya que las temáticas de crianza tienen una complejidad que implica la interacción con otros saber, otros equipos y, por ende, otras instituciones. De allí la necesidad de recurrir a la red enREDemonospalmira. Además de implicar a la comunidad toda en el entendido de que toda la comunidad está implicada y es corresponsable en la crianza de los niños/as.

Esto derivó en la concreción del ciclo de 11 talleres realizados; el taller como técnica de intervención permite la horizontalidad del saber, el intercambio y la creación.

## Antecedentes

De lo macro a lo micro tenemos la Convención sobre los Derechos del Niño. A su vez, el Código del Niño y el Adolescente enmarca, delimita, de algún modo, aquellas pautas que cumplen con los derechos de los NNA (niños, niñas y adolescentes) y las que no. Es el marco legal que apela a aquello que debe cumplirse y por lo cual debe velarse: *el interés superior del niño*.

Lo que hace a política pública de atención a la Primera Infancia de INAU y, específicamente a las finalidades del Programa de Primera Infancia, donde se enmarca CAPI, implica una mirada y una forma de trabajo determinada, dado por el viraje en el modelo de trabajo, constituyéndose en centros de referencia para la familia y la comunidad en lo que hace a la Primera Infancia, como centro socioeducativo. En este sentido, CAPI debe buscar estrategias de trabajo conjuntas con el entorno familiar y comunitario para favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas, así como potenciar los roles de los referentes de crianza.

A su vez, como antecedente se encuentra la red interinstitucional conformada en la ciudad de Nueva Palmira, en la que interactúan varios actores comunitarios y programas y donde se produce el entrecruzamiento con otras políticas públicas, planes y programas; ASSE, Mides, UCC, Escuela Técnica de Nueva Palmira UTU, Club de Niños/as y Adolescentes “Las Higuieritas”, Liceo Nueva Palmira, Centros MEC Colonia, Oficina de Violencia Doméstica, SIPIAV, Movimiento de Usuarios de la Salud Pública y Privada, Punto Verde, CADIS, Hogar de Niñas AUPI y el Juzgado de Paz de Nueva Palmira.



El equipo visualizó como una oportunidad única el hecho de poder problematizar las prácticas de crianza, diferenciando aquellas que son prácticas potenciadoras del desarrollo de las que no lo son.

## **Marco conceptual**

### ***Primera Infancia | Parentalidad***

Entendemos por primera infancia el período comprendido desde los 0 a los 36 meses, definiendo, “el período más intenso de desarrollo cerebral de todo el ciclo de vida, y por tanto la etapa más crítica del desarrollo humano. Lo que ocurre antes del nacimiento y en los primeros años de vida tiene una influencia vital en la salud y en los resultados sociales” (OMS y UNICEF, 2015: 20).

En los tres primeros años de vida, se lleva a cabo el primer proceso de desarrollo psicosocial y físico de cada persona que irá conformando su identidad y marcará su posterior desarrollo. Es una etapa crucial para el desarrollo de los niños y niñas, por ello es fundamental asegurarles desde el inicio de sus vidas: adecuadas condiciones de bienestar social, una apropiada nutrición, acceso a servicios de salud oportunos y una educación inicial de calidad, así como fomentar el buen trato y el cuidado de sus familias y de la comunidad donde habitan.

No podemos pensar en primera infancia como una propuesta para el niño y niña sin tener en cuenta su familia, el CAPI enfatiza la importancia de integrar a las familias en los procesos de desarrollo de sus niños y niñas. Por esto, se considera fundamental la construcción y alimentación constante de un vínculo afectivo que habilite la participación de la familia e involucre a mujeres y varones equitativamente, involucrando no solo a la mamá sino también al papá o al tío o al abuelo en un juego de roles.

En esta línea, es importante abarcar el eje de parentalidad. Este concepto da cuenta de que a partir de las nuevas estructuras y los cambios que han sucedido en la familia desde fines del siglo XX, ya no basta hablar de padre o madre en sentido tradicional, “INAU (2014) refiere que la Parentalidad, elude las connotaciones patriarcales, siendo un concepto integrador que remite a los agrupamientos familiares y sociales actuales.” (Cuello, 2016: 9) sino que se trata más bien de funciones, más allá de quien las desempeña, nuevos actores toman lugar en el escenario familiar.

### ***¿Cómo dar respuesta?***

Ante la variedad de las temáticas y del hecho de poder hablar de distintos aspectos relacionados a la parentalidad y prácticas de crianza, teniendo presente además la multiplicidad de factores que participan y condicionan dichas temáticas; por ejemplo, la historia de cada familia, los preconceptos, las concepciones sociales de las distintas prácticas, así como lo que debíamos poder plantear y sostener como institución respetando dichos “saberes”, tomamos a Edgar Morin para poder pensar en dicha complejidad, quien dice: “Podemos decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto” (2004: 100).

No podíamos realizar el abordaje de todas las temáticas, mucho menos hacerlo solos o solos como equipos de trabajo. En este proceso intentando transmitir a las familias

que no están solas ante la tarea de crianza, descubrimos que como Centro tampoco estábamos solos.

### **La RED | la Comunidad**

En abril de 2010 surgió por iniciativa de un equipo de INAU Colonia, enREDemonospalmira, una red interinstitucional local contra el abuso y la violencia, que dirigía su atención hacia niños, niñas y adolescentes. Desde entonces, se han ido sumando diferentes instituciones y actores locales que operan con dicha población, con el objetivo de: **promover la participación para la construcción colectiva de líneas de prevención, promoción, protección y restitución de derechos de niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad.**

Tomando como referencia al autor Rodolfo Alberto Núñez podemos definir una red como:

un sistema abierto, metacéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio u organización) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o satisfacción de necesidades (2008: 53).

El trabajo en redes cumple una función importante en la sociedad, es capaz de contener y sostener a sus integrantes, así como de potenciar en la diversidad y la multiplicidad. De esta manera, se considera que los procesos participativos constituyen un espacio privilegiado de participación y para que un ciudadano participe en estos procesos debe sentirse interesado por el asunto discutido y disponer de tiempo para los encuentros. Es importante destacar la participación ciudadana para fortalecer la cohesión social, el entendimiento mutuo y la justicia social como pilares para promover la equidad (Prieto, 2010: 11).

La Red fue integrada por instituciones de diferentes áreas y presentes en el territorio, entre las que se cuentan: Hospital Nueva Palmira, INAU (CAPI “Nuevo Mundo”), Escuela Técnica de Nueva Palmira UTU, Club de Niños/as y Adolescentes “Las Higuieritas”, Liceo Nueva Palmira, Centros MEC Colonia, Oficina de Violencia Doméstica, Asamblea de Dios, SIPIAV, Movimiento de Usuarios de la Salud Pública y Privada, Punto Verde, CADIS, Hogar de Niñas AUPI, Juzgado de Paz de Nueva Palmira, MIDES-INJU.

Dentro de las actividades desarrolladas por la Red se cuentan: reuniones mensuales, atención de niños/as y adolescentes con derechos vulnerados, coordinaciones interinstitucionales, redacción de protocolo de intervención en la temática y talleres de orientación, formalización de trabajo infantil mediante entrega de carné que habilita al adolescente para trabajar. También la coordinación entre INAU y MSP, participación activa en encuentros nacionales de redes y en cursos de capacitación, jornada de integración comunitaria en el marco de la semana de los derechos de los niños/as y adolescentes, presentación del equipo técnico del proyecto de extensión universitaria (UdelaR) y puesta en práctica del proyecto “Explotación Sexual y Comercial de Niños/as y Adolescentes: Sensibilizar, Formar e Intercambiar” en nuestra ciudad, con una participación de 20 referentes de las distintas instituciones en los cuatro talleres implementados, generación de propuestas anuales en el marco del Mes de la Mujer, maratón de lectura en el Mes del Libro, celebración del Día de los Derechos de los Niños y Niñas, etc.; así como apoyo a propuestas de las instituciones que componen el espacio.

Movilizamos parte de dicha red interinstitucional trabajando de forma conjunta con el Centro Auxiliar de Nueva Palmira (ASSE) y UCC (MIDES), contando con el apoyo del Municipio de Nueva Palmira; Red de Instituciones locales enREDemonospalmira y la Dirección Departamental de Salud (MSP). Además de movilizar a la comunidad toda, la comunidad hace a las redes, ambas son indisociables, tomando a Maritza Montero entendemos la comunidad como:

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (1998: 212).

## **Propuesta de intervención**

### ***Acerca de los talleres***

Nos propusimos construir un ciclo de talleres dirigidos a padres y familiares de niños/as dentro de la primera infancia, haciendo énfasis en las mujeres embarazadas, con el fin de forjar herramientas que los ayuden en la tarea educativa. Dora García define el taller “como tiempo espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización” (2001: 21), el taller como técnica de intervención permite la horizontalidad del saber, el intercambio y la creación, habilitando otros saberes que no son los “técnicos” para re pensarlos, deconstruirlos y transformarlos.

Surge entonces un ciclo de 11 talleres realizado a partir del mes de agosto de 2015, con una duración de 45 minutos y una frecuencia quincenal, realizados en el Centro de Atención a la Primera Infancia “Nuevo Mundo”, Nueva Palmira-INAU. Con fines organizativos, se limitaron los cupos a un máximo de 30 personas (convocatoria abierta a través de medios de comunicación, priorizando familias referidas por las instituciones locales), por lo cual se debió implementar una inscripción previa. Como Centro de Referencia realizamos las inscripciones de las familias, la convocatoria, preparación y entrega de carpetas con materiales.

En cada encuentro se abordó un tema distinto con el fin de cubrir diferentes aspectos de la crianza, desde lactancia, nutrición, preparación para el parto, temas más prácticos como lectura del carné del niño/a e higiene del recién nacido, derechos y prestaciones sociales, a otros temas más educativos como el desarrollo a través del juego, estimulación oportuna o rol paterno en el cuidado de la primera infancia. El ciclo incluyó una celebración comunitaria que tuvo lugar el Día del Bebé (se realizó el 25 de noviembre 2015).

A través de estos talleres también fomentamos la corresponsabilidad y la paternidad activa, ya que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño y la niña. Las temáticas fueron surgiendo a medida que avanzaban los talleres incorporando nuevas demandas identificadas.

Un niño/a que crece en un entorno donde existe una adecuada distribución de las tareas entre hombres y mujeres, y donde las relaciones son más equitativas, tendrá mayores oportunidades de desarrollar relaciones de género basadas en el respeto, el cuidado y la no violencia. Es importante avanzar en relaciones de género igualitarias,

que cuestionen la mirada tradicional donde las mujeres se encuentran recluidas en el hogar y dedicadas al trabajo no remunerado de crianza y cuidado de los hijos/as, como el rol de los hombres basado en el trabajo remunerado (SNIC, 2015).

## **Resultados**

- Estos talleres comenzaron en el mes de agosto y culminaron en el mes de diciembre 2015.
- Se realizaron 14 talleres con una duración aproximadamente de 60 minutos, con frecuencia semanal.
- Concurrieron alrededor de 36 familias en total, un promedio de 25 personas por taller (uno o dos representantes por familia).
- Las temáticas abordadas: lactancia y nutrición; riesgos y prevención de accidentes domésticos; rol paterno en el cuidado de la primera infancia; importancia del juego; prácticas de crianzas; actividad lúdica por el Día del Bebé; estimulación oportuna; lectura del carné del niño/a; prevención de enfermedades; preparación para el parto; derechos y prestaciones sociales; importancia de la higiene; expresión corporal y vivencial para las familias.
- En cada taller se le entregó a cada familia participante materiales informativos de acuerdo a la temática. Por último, se les hizo entrega de un set de bienvenida para la primera infancia, proporcionado por UCC.

### **Se destaca:**

El interés y el compromiso de las familias en la participación de los talleres; donde tuvieron oportunidad de plantear dudas e inquietudes haciéndose muy dinámica la actividad. Además, la mayoría de las familias planteó que este ciclo continúe el próximo año.

El compromiso y la disposición de los coordinadores que dictaban cada taller, que, además, lo realizaban con interés y se comprometieron todos a continuar con este ciclo el próximo año.

En términos de la finalidad de la intervención, podemos decir que los resultados obtenidos fueron satisfactorios, en la medida que los objetivos tenían que ver con la posibilidad de acompañar, escuchar y responder a las familias siendo CAPI un centro de referencia, a la vez de proponer la interacción de saberes e implicar a la comunidad toda.

Los mismos fueron alcanzados encontrándonos con una intervención enriquecedora para toda la comunidad. Se logró dar respuesta, atender las inquietudes, escuchar los saberes familiares y los saberes técnicos, llegando a consensos, manteniendo el CAPI su lugar como centro de referencia, desdoblándose también al tomar el trabajo interinstitucional como estrategia fundamental como el abordaje de la tarea cotidiana.

## **Aprendizajes alcanzados**

El proyecto incursionó una nueva modalidad de participación ciudadana en la población, que adquirió relevancia en el ámbito local generando gran convocatoria y aceptación en el territorio. Las familias desarrollaron un papel fundamental en la continuidad de los talleres por la constante demanda y dinámica que manifestaron a lo largo del proyecto.

Es de destacar que el trabajo en conjunto entre la comunidad, instituciones locales y el Centro generó un avance en la adquisición de información y alcanzar los objetivos de cuidado y crianza de niños y niñas. La red comunitaria hace de sostén frente a esta tarea difícil de criar y educar, aprendimos a educar entre todos, pensando en nuestras prácticas cotidianas.

La población que asistió al ciclo de actividades eran familias ya vinculadas a CAPI, pero que no contaban con un espacio de trabajo grupal que sirviera de apoyo en la crianza y en el rol parental. El plus en este proyecto es que este espacio de apoyo no depende únicamente de los recursos técnicos brindados por el otro programa, sino que resultó de una articulación interinstitucional e intersectorial.

Las familias, a partir de la experiencia, han manifestado una valoración positiva o muy positiva de la misma, expresando que el espacio resultó altamente provechoso por los aportes compartidos, siendo de gran utilidad el aprendizaje construido con otros. Refieren a que el ciclo ha sido como una “terapia” que les ha “aliviado” y apoyado en la crianza de los niños/as. “Llegamos a casa y seguimos hablando”... comenta una mamá.

Durante el año 2016 y durante el presente año continuamos trabajando desde esta perspectiva y con proyectos a futuro para el año 2018.

## **Reflexiones finales**

El presente trabajo pretende ser la conceptualización de una práctica, la sistematización de experiencias que muchas veces se pierden en el anecdotario institucional y no se colectiviza. Se trata de poder dar cuenta de la labor conjunta entre el Centro y la comunidad desarrollado durante el año 2015, a fin de fortalecer prácticas de educación y crianza entre las familias y las instituciones que participan en dichos procesos, favoreciendo el desarrollo de parentalidades responsables, comprometidas y reflexivas.

El equipo vio la oportunidad, en este trabajo de escritura, de repensarse a sí mismo en su tarea cotidiana y la posibilidad de tomar perspectiva con ella para pensar sus acciones.

## **Referencias bibliográficas**

Cuello, P. (2016). “Miradas sobre la parentalidad en la adolescencia”. Trabajo final de grado, monografía. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo.

Dabas, E. (2003). “¿Quiénes sostienen a las familias que tienen que sostener a los niños? Redes sociales y restitución comunitaria”. Revista Terapia y familia. Vol. 16. N.º 2, México.

García, D. (2003). "El grupo. Métodos y técnicas participativas". Buenos Aires: Editorial Espacio.

Llancar, C. (2008). "Sociedad civil y participación ciudadana | cómo los actores sociales se hacen parte de las decisiones". *Interações, Campo Grande*, Vol. 9, N.º 2, p. 181-188, jul./dez. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v9n2/a07v9n2.pdf> (acceso 17/10/2017)

Montero, M. (1998). "La comunidad como objetivo y sujeto de acción social". En: Martín González (ed.), *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.

Núñez, Rodolfo. (s/f). Del rol estático a la posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social. Disponible en: [http://www.fts.uner.edu.ar/area\\_ts/lecturas/redes\\_nunez.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/area_ts/lecturas/redes_nunez.pdf) (acceso: 18/10/2017)

OMS | UNICEF (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*. Ginebra. Disponible en: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD\\_SPANISH-FINAL\\_\(low\\_res\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf). (acceso: 20/10/2017)

Prieto, M. (2010). "Las Alas de Leo. La participación ciudadana del siglo XX". Asociación Ciudades Kyosei.

SNIC (2015). *Plan Nacional de Cuidados 2016-2020*. Disponible: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/61181/plan-nacional-de-cuidados-2016-2020>.

## III.4. UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTROS

Hernández, M. | Moneda, M. E. | Falero, L.

florida@inau.gub.uy

Dirección Departamental de INAU Departamento de Florida

### Resumen

El presente trabajo consiste en la sistematización de una experiencia realizada desde el equipo de gestión de la Dirección Departamental de INAU y Supervisión Técnica de proyectos, con los equipos de trabajo de los centros de Primera Infancia del departamento de Florida. Consistió en un ciclo de talleres de reflexión, creación y recreación de la praxis, realizado con operadores de los centros de atención en Primera Infancia del departamento a partir de la proyección de la película *El Comienzo de la vida*, promocionada por la Secretaria Ejecutiva de Primera Infancia y UNICEF.

La finalidad de los encuentros fue generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión, promoviendo un clima de confianza para el abordaje de las temáticas que involucran e interpelan a quienes trabajan en el cuidado de la primera infancia. El punto de partida fue identificar y definir las principales fortalezas y las debilidades que encuentran los equipos en su práctica cotidiana, así como también poder proyectar estrategias que surjan del intercambio de los equipos con el objetivo de mejorar la tarea y su accionar en el centro.

La metodología consistió en talleres que incluían la visualización de la película, trabajo de grupo y subgrupos. Se efectuaron 7 talleres en el período que va desde octubre 2017 a marzo 2018. Participaron 168 operadores sociales que trabajan en Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI y CAIF). La apertura de estos espacios promovió el intercambio y análisis de las prácticas cotidianas en relación con el cuidado de niñas y niños y sus familias en los distintos centros y territorios. La presente sistematización aspira a aportar a la discusión y profundización del rol del centro y su equipo en relación con el cuidado de la Primera Infancia.

**Palabras claves:** Familia - niño/a - cuidado.

### Antecedentes

Hacia el año 1992, se comienza en el departamento de Florida con la implementación del primer centro de atención a la primera infancia, modalidad CAIF en convenio con INAU. Hasta esa fecha, el cuidado de la Primera Infancia solo se reducía a dos centros CAPI, ex Casas Cuna, que atendían aquellas situaciones de mayor vulneración social.

En los años sucesivos se continúa ampliando la atención, contando a la fecha con un total de 13 centros CAIF y dos centros CAPI, y 2 proyectos SIEMPRE recientemente comenzando sus actividades.

Este proceso de aumento de cobertura de servicios de atención a la Primera Infancia se ha sostenido en el tiempo, estando siempre presente dentro de las estrategias prioritarias de la institución, específicamente en este quinquenio enmarcado en el

Sistema Nacional de Cuidados. Un modelo que promueve la corresponsabilidad de cuidado entre familias-Estado-comunidad y mercado, basado en un enfoque de género, una vida libre de violencia con integración e inclusión social.

Por otro lado, si referimos al acumulado de conocimiento y evidencias desde distintas disciplinas todos conducen a que, desde el período prenatal, incluyendo los primeros años de vida, tienen gran impacto en el desarrollo físico y socioemocional de niños y niñas siendo este un período crucial para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. Los primeros años de vida marcan una etapa de alta sensibilidad para el desarrollo de las personas a lo largo de su ciclo vital.

Las condiciones ambientales y relacionales con los primeros agentes socializadores, familia y responsables de cuidado temprano, sientan las bases para el éxito o fracaso escolar posterior. Es en este escenario que los centros de Primera Infancia cobran relevancia en el proceso de desarrollo y autonomía de niñas y niños.

En este sentido, la película *El comienzo de la vida* como documental, ofrece la oportunidad de explorar las repercusiones que tiene el entorno temprano del niño/a sobre su desarrollo cognitivo, social y emocional. Se presenta a través de entrevistas con especialistas en el campo del desarrollo en la primera infancia y describe cómo los entornos sociales son tan importantes como los factores genéticos para el desarrollo de los niños/as. La calidad con que son transmitidos los contenidos e imágenes facilitan su comprensión y análisis de las distintas situaciones que este largometraje muestra

## **Marco conceptual**

Se parte de un enfoque centrado en el ser humano, concibiéndolo como un entramado de áreas, ámbitos, registros y dimensiones de subjetividad que dan cuenta de su condición bio-psico-ambiental. La condición, ambiental integrando los aspectos sociales referidos a prácticas, normas formales e informales que regulan las relaciones entre los individuos, constituyen interacciones cotidianas e implican una modalidad y estilo de cuidado. Se sostienen en pautas que expresan valores y principios que los adultos asimilan como soporte y guía, orientadas a lograr la asimilación de valores, normas ancladas en patrones y creencias culturales de una sociedad.

Estas prácticas de crianza se asocian a los estilos que se definen como actitudes o creencias generales de los padres, acerca de la crianza adecuada para sus niños/as; comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños/as hacia el logro de metas de socialización.

En términos generales, la crianza es el proceso a través del cual los padres, madres y demás agentes socializadores aseguran la supervivencia, el cuidado de la salud y el crecimiento físico del niño/a, así como también el desarrollo psicosocial y cognitivo. En esta línea se considera al niño/a dentro de la teoría socioconstructivista, en la medida en que:

permite ver al niño como un sujeto predispuesto a interactuar con el ambiente, a dar y recibir y a desarrollar su patrimonio mientras se relaciona con el entorno... propone una figura de niño activa, capaz de activar



sus recursos genéticos sobre el ambiente, a través de interferencias, experiencias e interconexiones con las disposiciones ambientales (Hoyuelos, 2009: 75).

El reconocimiento de los derechos humanos como parte intrínseca del desarrollo pautan un nuevo enfoque cuyo objetivo es integrar en las prácticas del desarrollo, los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en su artículo 18 inc. 1 establece que corresponde al Estado garantizar “el reconocimiento del principio que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño [...] su preocupación principal será el interés superior del niño...” para reafirmar en el inc. 3 del mismo artículo la vinculación de infraestructura del cuidado a la condición laboral de los padres:

los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas<sup>15</sup> (UNICEF, 1998: 16-17).

La familia como “grupo fundamental y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros y en particular de los niños” constituye el primer entorno educador de niños/as, promueve el desarrollo durante la primera infancia en pro de su bienestar y de su integración social. Las familias son partícipes activas y responsables del cuidado de los niños/as en cooperación con los espacios institucionales que directa o indirectamente deben velar por el cumplimiento de los derechos y el bienestar integral.

Tienen relevancia los centros de atención de primera infancia e infancia como políticas orientadas a ofrecer una oportunidad justa en la vida, a todos los niños y las niñas, garantizando el cuidado y protección de los derechos desde su concepción, priorizando el acceso de aquellos/as que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social. Para eso, es necesario desarrollar una propuesta de atención de calidad, que se sostenga en la integralidad, la interinstitucionalidad y la interdisciplina, habilitando procesos de permanente revisión de nuestras metodologías, en relación con la primera infancia.

Garantizar la protección de derechos desde una perspectiva de equidad en primera infancia exige a los operadores trabajar permanentemente en la construcción de estrategias que fortalezcan las habilidades cotidianas que emplean los adultos (padres, madres, etc.) en su vínculo como cuidadores del niño/a. En esas prácticas se reproducen mitos y costumbres familiares que no siempre son respetuosos de los derechos de los niños/as y es en este sentido que los equipos tienen que promover el empoderamiento en las familias para que encuentren la forma de problematizar su realidad, respetando la idiosincrasia, la cultura de cada uno y los derechos de las niñas y niños.

No obstante, es necesario partir de una concepción emancipadora que tenga como finalidad la formación de comunidades reflexivas para la autogestión constructiva social. Por lo expuesto, se debe promover la instauración de “procesos de comunicación e intercambio reflexivos y aperturas creadoras, capaces de orientar

<sup>15</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño. En Uruguay fue ratificada el 28 de setiembre de 1990, por la ley 16 137.

hacia la transformación positiva de las condiciones de vida material [...] en lo personal y en lo social” (Pérez, Julián, Gardey, 2008: 115).

Desde este enfoque de trabajo, el concepto de “integridad de la persona” es central en tanto supone “la articulación de los planos de elaboración intelectual afectiva y valorativa con la familia, el comportamiento y la posición social del individuo en el contexto real de su vida en interrelación con su comunidad” (Pérez, Julián, Gardey, 2008: 115).

## **Objetivos y estrategia metodológica**

La propuesta de trabajo tuvo como objetivo generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión para el abordaje de las temáticas que involucran e interpelan a quienes trabajan en el cuidado de la Primera Infancia. Se sostuvo en una metodología cualitativa de naturaleza exploratoria, poniendo énfasis en la reflexión y producción grupal de los participantes en relación al cuidado y protección de la Primera Infancia.

Esta modalidad de trabajo permitió acercarnos y conocer comportamientos, actitudes de los distintos equipos de trabajo, así como también profundizar en su singularidad, comprender el entorno socioeducativo de los centros, parte de sus protagonistas, perspectivas y valoraciones y principales acciones en torno a las prácticas cotidianas que se llevan adelante en los centros.

La propuesta consistió en un taller donde se proyectó la película y, posteriormente, para promover el análisis y reflexión, se tomó como referencia la técnica de entrevista de grupo focal, en tanto estas centran su enfoque en una forma de conversación “que trata de conocer las disposiciones que sumen los actores en tales órdenes de acciones a partir de sus comprensiones de lo que es real y es posible allí, comprensiones que resultan de sus observaciones de las relaciones que como sujetos establecen con el mundo” (Canales, 2000: 279)

Esta metodología, habilitó el intercambio de sus vivencias en su lenguaje cotidiano entre los involucrados, permitiendo acceder a sus valores y creencias acerca de sus prácticas socioeducativas y de cuidado cotidianas, problematizando algunas temáticas y facilitando la producción y elaboración de una síntesis grupal. Se realizaron 7 encuentros-taller, con un promedio de 20 a 25 participantes.

Se tomó como dispositivo de sensibilización y formación la película *El comienzo de la vida* en el marco de la campaña “Los primeros 1.000 días y para toda la vida”, porque trata los temas con los cuales nos enfrentamos tanto en nuestra tarea diaria, como en nuestra vida cotidiana: desarrollo del niño/a, los primeros años de vida, concepción de familias, diferentes culturas, género, mitos, prejuicios vulnerabilidad social, posibilitando el logro de los objetivos propuestos.

Al abordar todas estas temáticas tan importantes y complejas, se consideró que esta fuera la primera etapa de un proceso con los equipos, para luego continuar trabajándolas a la interna y con las familias, seleccionando ejes, de acuerdo a las problemáticas, necesidades y situaciones de cada centro.

## Resultados

A partir de sistematizar los temas más recurrentes que fueran explicitados por los equipos, se destacan los relacionados a las familias y su vínculo con el centro educativo, evaluándose como positivo la confianza de las familias en el centro educativo y la participación de otros integrantes de la red familiar del niño/a. Por otro lado, se plantea el trabajo en equipo como desafío de las prácticas cotidianas, problematizando en la necesidad de su adaptación a las realidades y necesidades familiares de cada contexto.

La poca escucha y disponibilidad de los padres, su escaso tiempo para participar y el que no todas las realidades permiten ser trabajadas por los equipos, son algunas de las situaciones planteadas como dificultades para trabajar en conjunto sobre pautas de crianza saludables para niños/as y familias. Coinciden en la falta de recursos y redes que se da en las localidades más pequeñas.

En lo que hace al trabajo de los equipos, como temas recurrentes refieren “limitaciones para establecer una relación empática con algunas situaciones, la presencia de prejuicios y preconcepciones, dificultades en la comunicación, cansancio, tristeza y frustración”.

En algunos de los grupos, se explicitó la distancia y/o discrepancias en relación a las necesidades de las familias, con la visión de estas necesidades que tienen los equipos, situaciones que obturan el proceso de construcción de confianza.

Ante estas problematizaciones que se fueron dando en los distintos espacios grupales se plantearon distintas alternativas como escenarios posibles de reparación. En este sentido, las principales estrategias propuestas para promover procesos de fortalecimiento familiar y autonomía progresiva en los niñas y niños estuvieron sostenidas en la importancia de reconocer la individualidad de cada niño/a, la oferta de espacios que permitan desarrollar la capacidad de exploración, autonomía y confianza, así como también la adquisición de hábitos y generar propuestas atractivas desarrolladas en un ambiente de afecto y respeto.

En lo referente al equipo, se proponen como necesarios los espacios de autocuidado que permitan pensarse, motivar la autocrítica, reflexión y resolución de conflictos.

En suma, en el proceso de reflexión con los operadores se pudo visualizar en los equipos el pasaje por diferentes estados que fueron desde una expresión personal de deseo a la construcción de un discurso más colectivo problematizado de la realidad. Este espacio social de subjetividad de los diferentes operadores se cruza con el espacio de las normas que es propio de las instituciones a las cuales referencian.

## A modo de reflexión

Es en estos espacios donde los Centros de Primera Infancia deben desarrollar acciones que promuevan el protagonismo y la integración de los niños/as y sus familias, donde los equipos visualizan las mayores dificultades, observando poca disponibilidad y tiempo de los padres o referentes adultos a participar en las actividades del centro.

También manifiestan dificultades en el trabajo conjunto sobre pautas de crianza saludables teniendo en cuenta la diversidad de las familias y las distancias entre las prioridades de la familia y las prioridades definidas por el equipo.

De estas consideraciones surge la necesidad de continuar profundizando en los niveles de tensión entre los tiempos de la familia, del centro y del equipo, así como también en las acciones de mediación entre lo cultural de la familia y lo necesario para cuidar en clave de derechos humanos.

El trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad social afecta a los operadores impactando en su sensibilidad. Desde esta perspectiva, podemos comprender muchos de los sentimientos que predominan en los operadores: desvalorización de las propias capacidades para abordar las situaciones, oscilación entre la impotencia y la omnipotencia, “Vamos a cambiarlo todo” lo que implica oscilar entre la euforia y la depresión, llevando esta última a la resignación, paralización “no se puede trabajar la situación” y, en ocasiones, culpa por no poder ayudar. Hay una especie de identificación con la población, sintiéndose atrapados por la pobreza, de “falta de recursos [...] La acumulación de frustraciones favorece estallidos a nivel de los equipos, compromete las relaciones interpersonales y muchas veces hace síntoma en el propio cuerpo de los operadores” (Giorgi, 2004: 26).

En varias ocasiones, las pocas instancias de encuentro entre los integrantes del equipo, así como la atención a las demandas y urgencias, promueven la falta de comunicación, el poco análisis y reflexión sobre sus prejuicios y preconceptos reforzando estas ausencias, sentimientos de tristeza, desamparo, etcétera.

Es en este sentido es que la existencia de un proyecto de centro, del que los integrantes se apropien y se sientan consustanciados, con identidad, construido a partir de la participación de todos, incorporando herramientas alternativas que habiliten espacios de elaboración de vivencias, promoverá prácticas profesionales sostenidas en la apertura, respeto y predisposición positiva frente a la tarea. “La articulación de conocimientos y técnicas a terreno en la solución de los problemas concretos extraídos de la vida y no de la teoría promueven... la toma de conciencia de la complejidad de lo real y los límites del saber disciplinario” (Giorgi, 2004: s/p).

Por ello es necesario comprender y atender la diversidad presente en la infancia como “grupo humano con intereses, fortalezas, necesidades y características propias, personalizando las intervenciones en pro del máximo desenvolvimiento del potencial de cada niño” (OPP/UCC/MEC, 2014), así como también sus contextos familiares, estimulando la participación de los referentes adultos, fomentando en ellos la criticidad y el desarrollo de autonomía.

En relación a la empatía, los operadores la consideran como una dificultad y como un facilitador al mismo tiempo, por lo que analizando su concepto surge que existen múltiples definiciones de empatía. Podemos decir que es la identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo del otro, si bien la más aceptada y práctica es saber ponerse en el lugar del otro, saber leer al otro.

La empatía otorga habilidad para comprender los requerimientos, actitudes, sentimientos, reacciones y problemas de los otros, ubicándose en su lugar y enfrentando del modo más adecuado sus reacciones emocionales.

Para que se dé la empatía, no es necesario que ambas personas vivan las mismas experiencias, sino que una de ellas tenga la capacidad de captar los mensajes no verbales y verbales, que el otro transmite y se sienta comprendido.

Concluimos de acuerdo a lo planteado por los equipos, que para conseguir una buena relación empática es necesario: escuchar con atención, olvidarse de sí mismo para acercarse al otro, y, al mismo tiempo, evitar las siguientes actitudes:

- Restar importancia a aquello que preocupa o afecta a la otra persona.
- Predisponerse con prejuicios, analizando lo que el otro manifiesta en base a nuestras ideas, vivencias y valores.
- Tener sentimientos de compasión con el otro.

A estos aspectos también es necesario sumar la construcción de confianza y comunicación constante entre los equipos, que habilite conocer las expectativas, capacidades y valoraciones, involucrando a cada integrante en la misión institucional.

Trabajar desde una perspectiva de derechos, requiere considerar que las realidades cambian a medida que actuamos sobre ellas, no obstante, se hace necesario reconocer y respetar la diversidad existente en relación a culturas, costumbres y prácticas cotidianas de las familias.

Las funciones que se le asignan a los centros de primera infancia encuentran contextos variados y complejos y, es en este sentido, que la propuesta de estos espacios se sostiene en la necesidad de entender la praxis social como una unidad inseparable de reflexión y acción, promoviendo la criticidad de los sujetos, sumando a los espacios ya existentes, para fortalecer y cuidar a los que cuidan.

## Referencias bibliográficas

CAIF-INAU (2006). Colección Primera Infancia Serie de guías metodológicas. Montevideo.

Giorgi, V. (2004a). Construcción de la subjetividad en exclusión. Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21693/1/16.Giorgi%2C%20V\\_2003.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21693/1/16.Giorgi%2C%20V_2003.pdf).

Giorgi, V. (2004b). *Psicología y Política Sociales hacia la desconstrucción del desamparo*. Disponible en: [http://www.centroadleriano.org/wp-content/uploads/2016/04/Deconstruccion\\_desamparo.pdf](http://www.centroadleriano.org/wp-content/uploads/2016/04/Deconstruccion_desamparo.pdf).

Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica*. Ciudad: Montevideo. Editorial Octaedro.

OPP/UCC/MEC. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Disponible en: [https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf).

Pérez, J.; Gardey, A. (2008). Reeduación. Recuperado en: <https://www.coursehero.com/file/paju8jf/6-Referencias-Juli%3%A1n-P%3%A9rez-Porto-Ana-Gardey-2008-actualizado-2012-Reeducaci%C3%B3n/>

Rudolph, H. (1994). Decisiones sobre la infancia: preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica. Disponible en: <https://www.casadellibro.com/libro-decisiones-sobre-la-infancia-preguntas-y-respuestas-que-ofrece-l-a-investigacion-psicologica/9788477740964/337520>

Sistema Nacional de Cuidado (2015). Ley 19353. IMPO. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>.

UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño y Adolescente.

## III.5. FORTALECER PARA CUIDAR: REFLEXIONES ENTRE EL DECIR Y EL HACER

Osimani, F. | Rodríguez, M.

florenciaos@hotmail.com | lumar2504@gmail.com CAIF "Pajaritos"

Departamento de Salto

### Resumen

El presente texto tiene como propósito dar cuenta a partir de la producción escrita de un recorrido teórico-vivencial en la temática de las parentalidades, así como también de los cuidados, la corresponsabilidad de varones y mujeres en los mismos, y su redistribución desde una perspectiva de derechos e igualdad de género.

El trabajo expone algunos conceptos orientadores desde nuestra posición. A saber, la observación de aspectos vinculados a la inclusión del varón en la propuesta socioeducativa, y posibles acciones para contribuir a lograr objetivos ligados al cuidado en Primera Infancia.

Por tanto, el propósito que guía la realización de este trabajo es añadir mayores dosis de reflexión y debate a las prácticas instituidas en relación a los ejes familia-parentalidad-cuidados-corresponsabilidad-crianza.

**Palabras claves:** Primera Infancia - Cuidados - Crianza

### Delimitación de la temática

Este trabajo trata de exponer de manera dialéctica nuestras idas y vueltas-constantas y enriquecedoras- entre lo que hacemos en tanto operadoras de una política pública y lo que decimos, aludiendo al universo discursivo que se construyó a partir de las teorizaciones sobre la temática.

### Antecedentes

El trabajo con familias en el ámbito de lo socioeducativo desde una política pública supone incorporar desde el consenso y la intención transformadora la perspectiva de derechos, igualdad de género y la corresponsabilidad familia-comunidad-Estado-mercado.

La Primera Infancia se sitúa como prioridad en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados,<sup>16</sup> apostando a la integralidad en los diferentes componentes, a tales efectos se piensa estratégicamente en una nueva matriz de bienestar social que inevitablemente está asociada, entre otras cosas, a la promoción de las parentalidades comprometidas con la crianza de niños y niñas.

<sup>16</sup> El SNIC, creado por ley 19.353 supone la articulación de servicios existentes y se ponen en marcha un conjunto de nuevas prestaciones para que otras personas reciban cuidados y mantengan la mayor autonomía posible.

Por tanto, resulta imperativo pensar en términos de redistribución del cuidado. Para ello, el INAU se plantea objetivos ligados a expansión de cobertura, calidad de oferta educativa, diversidad en la modalidad de atención, promoción de parentalidades comprometidas con la Primera Infancia y fortalecimiento de la sociedad civil organizada.<sup>17</sup>

Pensamos al Centro CAIF como una unidad operativa de una política pública y como un espacio privilegiado para la humanización del niño/a, además como soporte y protección del ejercicio de las parentalidades en contextos vulnerables.

Dentro del diseño de nuestra política institucional se encuentran las Guías Metodológicas que explican los aspectos funcionales y el Proyecto Institucional que contiene los planes de trabajo de cada centro y es el documento en el cual se plasman los objetivos y metas propuestas, siguiendo los lineamientos organizacionales del Plan CAIF, del cual forman parte.

Cabe destacar en este sentido y aludiendo a los antecedentes en el marco de lo conceptual, el material de apoyo “Desafíos para la Integración de la Perspectiva de Género e involucramiento de los varones en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia” (Guida, 2006) que se enmarca dentro de una serie de acciones promovidas desde la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF, que en la presentación de la publicación antes nombrada menciona:

[...] En particular los CAIF han sido comprendidos como propuestas privilegiadas para constituirse en ámbitos sensibles a la promoción de equidad de género. Sin embargo, el análisis de la práctica evidencia las contradicciones y debilidades cuando se trata de implementar los planteos teóricos. En el marco del Plan CAIF han cobrado particular relevancia las cuestiones vinculadas al papel del varón en las tareas de crianza y las dificultades para incorporarlo activamente a las propuestas socioeducativas (Giménez, Cerutti, 2006: 35).

Han transcurrido algunos años de esta publicación y, no obstante, continúan vigentes sus aportes en cuanto al marco conceptual y a las dificultades que allí se señalan. En este marco, se hace referencia al cambio coyuntural desde donde se piensan las políticas institucionales e intersectoriales, tendientes a promover el ejercicio de las parentalidades comprometidas.

## **Marco conceptual**

Pretender trabajar con las familias desde nuestros dispositivos en pos del fortalecimiento de las parentalidades comprometidas con la primera infancia, supone considerar muy especialmente la sinergia entre la teoría y la práctica, tornándose las instancias de reflexión -que van desde el cotidiano de los equipos en el territorio, hasta la producción y sistematización de conocimientos, en publicaciones, jornadas entre otras instancias-.

17 Estos objetivos son plantados por Marisa Lindner (presidenta de INAU) como objetivos institucionales en el marco de la mesa de apertura del Seminario “Avances y desafíos en la promoción de parentalidades Comprometidas en la Primera infancia”, realizado en Montevideo los días 13 y 14 de noviembre de 2017. Organizado por SNIC/INAU.



El presente trabajo se desarrolla en el marco del Plan CAIF, que su bibliografía institucional cuenta con producción escrita acerca de concepciones de familia, cuidados, y ejes del fortalecimiento familiar, y a esto debemos sumar la formación continua de los equipos y las reflexiones inherentes al trabajo cotidiano en los centros.

En este sentido, creemos firmemente en la sistematización y colectivización de la experiencia acumulada como forma de mejorar la calidad de los servicios que brindan atención a la Primera Infancia.

Nuestro primer acercamiento a pensar e intercambiar institucionalmente sobre la temática de parentalidades y cuidados fue a partir de la invitación del INAU,<sup>18</sup> que significó la presentación y revisión de experiencias desplegadas a nivel nacional desde equipos vinculados a la atención de Primera Infancia.

En aquella ocasión, nuestra ponencia trataba sobre las prácticas de crianza y el ejercicio de la parentalidad de las familias con las que trabajamos, articulando esto con una apuesta institucional a una “parentalidad suficientemente buena”.

Winnicott<sup>19</sup> en el contexto de sus teorizaciones sobre las relaciones madre-hijo/a en las primeras etapas utiliza la expresión “suficientemente buena” para describir una conducta de la madre en relación a las necesidades del bebé.<sup>20</sup>

Lo interesante del concepto, y teniendo en cuenta lo difícil de las extrapolaciones fuera del campo para el que fue creado, es que delimita una forma de hacer “algo” referido a la parentalidad y la crianza, y refiere a algunas cuestiones que se articulan con nuestro trabajo: que una parentalidad suficientemente buena es necesaria para el buen desarrollo de los niños y niñas. Donde el sustantivo “suficientemente” alude a la renuncia a un ideal, descarta lo categóricamente “bueno”, contemplando las inevitables e inherentes fallas en la crianza, que no constituyen, o no deberían constituir nunca, una vulneración de derechos.

En el terreno de lo práctico y en pos de reflexionar sobre lo anterior nos cuestionamos: ¿Qué es una familia hoy? ¿Qué significa el adjetivo buenas prácticas de crianza? ¿Desde qué lugar se exigen y legitiman? ¿Podemos afirmar que en nuestro centro realizamos tareas de su promoción?

En relación al término familia, visualizamos la dificultad para definirla por su complejidad y dinamismo en sus manifestaciones actuales y rescatamos que no es inocuo el concepto de ella con el que operamos institucionalmente.

En tanto, Bleichmar define a la familia como: “[...] la presencia al menos de dos generaciones en las cuales una de ellas está en asimetría factual y simbólica respecto al otro, lo cual le permite ejercer funciones de subjetivación y protección” (2002: 4)

Esta definición de la psicóloga argentina nos parece interesante ya que deja de lado las nociones tales como consanguineidad, estructuras de género, roles, y

<sup>18</sup> Congreso: “Parentalidades y Cambios familiares. Enfoques teóricos y Prácticos”, realizado en Montevideo el 12 y 13 de setiembre de 2014 organizado por INAU. Presentación de nuestra ponencia: “Desde CAIF Pajaritos: Una apuesta a una parentalidad suficientemente buena”.

<sup>19</sup> Donald Winnicott (1896-1971) fue un pediatra y psicoanalista inglés que realizó fecundos aportes en el campo de la psicología al estudiar la relación madre-hijo y la evolución posterior del sujeto a partir de tal relación.

<sup>20</sup> En la literatura del mencionado autor y la anglosajona contemporánea se describen las conductas, aspectos relacionales y emocionales referidos casi exclusivamente a la díada madre-hijo, el presente trabajo apunta al involucramiento paterno.

corresidencia, lo que permite ver a las familias en su dinámica y estructura, desde las funciones que una generación cumple sobre la otra.

Respecto de la parentalidad y la paternidad, Fainstein (2014) plantea como manera de diferenciarlas que, la primera refiere los vínculos, y al menos en su función estructurante, se extiende desde el mismo deseo del hijo/a antes del embarazo hasta el final de la adolescencia, mientras que, la paternidad es simbólica y no tiene que ver con los vínculos.

Profundizando en lo anterior, el mencionado autor define a la parentalidad como: “el conjunto de reajustes psíquicos y afectivos que permiten llegar a ser padres y responder a las necesidades corporales, psíquicas y afectivas de los hijos/as” (2014: 7)

Por su parte, Guerra la define como “el conjunto de procesos psíquicos conscientes e inconscientes en relación con las experiencias del devenir padres” (2014: 3)

El autor postula que la parentalidad designa un universo de:

- por lo menos dos personas en un lazo de unión
- el desarrollo de una expectativa de creación en la adquisición de una nueva identidad
- un vínculo de cuidado y dependencia
- una forma de transmisión
- una diferencia generacional
- una expectativa o proyecto en relación al niño, cuyo objetivo sería promover su autonomía y “entrada” progresiva al mundo adulto (pág. 3)

Según nuestra posición, el ejercicio de la parentalidad en contextos vulnerables visibiliza además una disparidad de saberes y una posibilidad de despliegue que está atravesada por las condiciones concretas de existencia, aspectos transgeneracionales, aspectos interaccionales y aspectos intersubjetivos.

Por cuestión de recorte temático no profundizaremos en cada uno de estos aspectos, pero creemos debe ser necesario tenerlos en cuenta a la hora de realizar un análisis del ejercicio de la parentalidad.

Retomando la cuestión de la parentalidad y la crianza, se remite en las prácticas institucionales y en la mirada de los equipos a las “buenas prácticas de crianza”, el adjetivo “buenas” delante de las prácticas de crianza nos invita a pensar que hay por parte de los cuidadores primarios, un modo, un conjunto de conductas, un accionar a promover y, en tal, caso a exigir respecto de la crianza. En relación a esto último, por parte de los operadores supone una revisión de las conductas que “ostentamos” (Viñar, 2006) entendido como el *a priori* teórico construido como esperable, ideal, suficientemente bueno.

Con respecto a la crianza, cabe destacar que la cultura posmoderna y el paradigma tecnocrático suponen la tendencia a reducir las prácticas sociales complejas

como criar educar, diagnosticar y curar, a procedimientos técnicos, y a rescatar la complejidad y la dialéctica de estos procesos, que debe ser una postura en estos oficios que se ocupan de la condición humana.

En consonancia con la anterior, no debemos perder de vista que la presencia de la “técnica” incluso en el contacto interhumano se ha vuelto necesaria y garante de éxito. Así, existen técnicas para amamantar, jugar, hacer dormir, etc., que se traducen en la sensación de que quienes están en el lugar de cuidado que, cada vez más, necesitan y van a necesitar, recursos materiales y humanos para una buena crianza. Lo que cabría, en este sentido, es una lectura de qué le corresponde a cada quien respecto de lo anterior en la corresponsabilidad familia-comunidad-Estado-mercado.

En tanto, el Plan CAIF desde su concepción se entiende como una oportunidad desde donde interactuar con las familias, focalizando en el fortalecimiento de los roles desde una perspectiva de género, desarrollando programas de salud y nutrición.

Al respecto, Cerutti (1998) plantea tres puntos nodales en relación al rol de la familia y el desarrollo del niño/a:

1. Educación: apoya funciones que son deberes y derechos de la familia, apostando a la complementarización, no al reemplazo.
2. Enfoque preventivo: los servicios orientados a la familia ayudarán a los padres, respecto de las situaciones derivadas de las condiciones de vulnerabilidad social.
3. Estrategia “de rodeo”: demostración científica de qué programas que operan a partir del protagonismo de los padres/adultos referentes obtienen mejores resultados.

Por tanto, a partir de tomar estos ejes, creemos necesario conocer y comprender respetuosa y dialógicamente los “haceres familiares” o los nuevos modos de “humanización hogareña” (Viñar, 2009).

## **Propuesta de intervención**

A partir de lo expuesto anteriormente desde un marco conceptual y operativo, surge la necesidad de indagar a partir de nuestra experiencia diversa, cambiante y heterogénea, en el campo del “hacer” atravesado por lo socioterritorial.

El “hacer” entendido desde nuestra posición como las acciones de las personas concretas, operadores atravesados institucional y metodológicamente.

En este contexto, nos abocamos como parte de dos programas de Centro como lo son Experiencias Oportunas y Educación Inicial (en adelante EO y EI respectivamente) a pensar y sistematizar como punto de partida algunas observaciones<sup>21</sup> cotidianas en torno al ejercicio de la parentalidad, resaltando algunas cuestiones:

- La presencia física de la mujer es más visible en nuestro centro, tomando en cuenta indicadores que se pueden medir: traída y llevada al centro, asistencia

21 Son observaciones sujetas a la subjetividad del observador y a los enclaves socioterritoriales que no tienen estatura sociológica, valoración cuantitativa o valor diagnóstico poblacional.

a reuniones, asistencia a programas como referente adulto (EO), asistencia a talleres o actividades de EI, acompañamiento en el período de iniciación a EI.

- Ha disminuido, pero aún persisten los casos de padres que no acordaban con la idea de que sus hijos/as asistieran a un centro de atención a primera infancia, por considerarlo innecesario, etcétera.
- La participación de los varones es más activa y enriquecedora cuando forman parte de una propuesta concreta y pueden visualizar un logro concreto.<sup>22</sup>
- Al encargarse el referente femenino de manera casi exclusiva de cuestiones prácticas-cotidianas relativas a la "vida institucional" el varón queda excluido.
- Se observa más presencia simbólica de la figura del padre en el discurso materno.
- Se observa a padres más jóvenes involucrados en aspectos vinculados a la crianza y los cuidados de sus hijos/as, con un grado mayor de asistencia y nivel de participación en el centro.

Como posibles líneas de acción que podrían contribuir a generar corresponsabilidad en el cuidado proponemos:

- Implementar dentro del Proyecto de Centro actividades exclusivas para varones.
- Elaborar en equipo y partiendo de ciertas tendencias, prácticas y creencias, valores comunitarios o microsociales, indicadores propios del Centro.
- Promover e instalar como práctica necesaria y saludable la discusión y revisión por parte de los operadores de las concepciones relativas a la parentalidad, familia y las prácticas de crianza con un enfoque de género.
- Indagar teniendo en cuenta aportes de otros centros (Fichas) en prácticas de crianza y rol del varón, focalizando en las rutinas de cuidado y educación de niños y niñas.
- Tomar escalas de participación y aplicarlas con un enfoque de género para visualizar indicadores por separado.
- Procurar que en determinadas temáticas que forman parte del programa de Fortalecimiento Familiar<sup>23</sup> participen varones.
- No reforzar circuitos de exclusión desde la planificación operativa.
- Fortalecer los programas que trabajan con atención a la embarazada y apuntar a la participación desde estas instancias del varón.
- Sistematización de la información, ya que en el caso de los datos del padre del niño/a, si no es corresidente, no aparece en el discurso o como dato útil en la

<sup>22</sup> Nos referimos a la concreción de una placita de uso exclusivo para el CAIF Pajaritos, enmarcada dentro de los objetivos del Proyecto Institucional anual (2016) donde se destacó la presencia de varones en su construcción.

<sup>23</sup> Articulado con ambos programas (Experiencias Oportunas y Educación Inicial), en cada CAIF se llevan adelante también: un programa alimentario nutricional, otro de promoción y cuidado de la salud, y otro dirigido al desarrollo de las potencialidades de los adultos (Fortalecimiento Familiar).

historia del niño/a, indagar siempre desde el quien cumple el rol, no siempre desde la persona.

- Indagar y realizar una lectura de indicadores de redistribución del cuidado a partir de acciones específicas que se tomen desde el centro.
- Repensar en qué situaciones se lo considera importante o se toma contacto con la figura del padre: situaciones de conflictividad respecto de la conducta del niño/a, judicializaciones, pensiones alimenticias, etc.
- Trabajar en pos de la superación de los estereotipos de género, que se traducen en lógicas de cuidados desiguales.
- Retomando los contenidos metodológicos del Programa "Un lugar para aprender y crecer jugando" trabajar sobre la construcción de la posición de los operadores: sensibilidad, escucha, respeto, apertura, capacidad de observación, *vínculo emancipador con el otro*.

## Resultados

A partir de pensar en las posibles líneas de acción, lo que se pudo concretar en las prácticas y los emergentes de la cotidianeidad, que a veces marcan otros rumbos, sostenemos que la perspectiva de género, desde una lógica de cuidados y corresponsabilidad debe estar siempre atravesando los proyectos institucionales de los Centros, lo que implica siempre ir desde lo micro (ejemplo: pensar la forma que convocamos a cualquier actividad) a lo macro, entendido como la coyuntura sociopolítica donde se enmarcan nuestras acciones.

Consideramos fundamentales los acuerdos de equipo, la flexibilidad de los encuadres y el acompañamiento desde la gestión para concretar prácticas. Tal es así, que el trabajo con varones a veces implica repensar los horarios de nuestras propuestas en relación al trabajo de los varones, entre otras cosas.

Del mismo modo, se vuelven necesarias las instancias de intercambio y formación en los equipos, ya que suelen estar conformados en la mayoría de los casos por mujeres que, además, provienen de profesiones altamente feminizadas (maestras, educadoras, psicomotricistas, para citar algunas), exponemos lo anterior sin caer en la lógica simplista de acotar las intenciones emancipadoras de los sujetos al género de ambos sujetos de la intervención, sino que sostenemos que no debemos dejar de analizar este componente a la hora de pensar-nos.

Advertimos, además, que lo anterior se vuelve necesario cuando abordamos desde el afuera, cuestiones tan complejas como la crianza y el cuidado que remiten siempre a cuestiones filosóficas, ideológicas, etc., que atraviesan a los operadores y refieren siempre a la biografía individual de los sujetos, los que planifican las acciones y sobre los que se pretende incidir.

En esto de visualizar resultados, a veces, se nos dificulta ver los procesos que nos llevaron a pensar y a accionar de determinada manera, en nuestro caso, a participar en instancias de formación, pormenorizar en la lectura de materiales sobre el tema, contrastar las experiencias a nivel nacional, exponer y publicar nos permitió tener

otra perspectiva desde dónde mirar y desde dónde pensar la necesaria redistribución de los cuidados, y que qué ofrecer desde una política pública.

Las dificultades para incorporar activamente al varón en las propuestas socioeducativas (como fuera señalado anteriormente) continúa siendo una realidad de nuestro centro. Por lo cual, pensar el porqué de este dato de la realidad es un importante punto de partida y, en el camino a su respuesta, se debe desandar qué papel le corresponde a la institución, a la propuesta en sí misma, a la lógica de las instituciones, a los varones, a las mujeres, en fin, a todos los componentes de este entramado.

## **Aprendizajes alcanzados**

La palabra aprendizaje resuena en nuestro sentir desde que emprendimos esta búsqueda, personal y profesional, de pensar y aportar a nuestro trabajo diario con las familias, lleva a repensar los modelos de atención, las realidades de gestión, y los enclaves socioterritoriales. Es un desafío, a la vez que un motor para el cambio.

En el intercambio de experiencias es cuando podemos visualizar y preguntarnos: ¿Esto lo hacemos en nuestro centro? ¿Podríamos ser certificados (de manera ficticia) como un *“Centro amigable y promotor de las parentalidades comprometidas con la Primera Infancia”*? ¿Qué requisitos tendríamos que cumplir para ser uno de ellos?

También en estas instancias hemos pensado que realizamos tareas para promover lo propuesto, pero muchas veces no las sistematizamos, y quedan naturalizadas como parte del hacer, pero hay una elaboración y un fundamento, deberíamos producir e investigar más y mejor. La tarea de metaanálisis en estos oficios y sus inserciones institucionales es difícil y a veces subvalorada en contextos donde los emergentes nos hacen responder, responder y responder.

No nos desligamos de esto, es parte del hacer, lo mencionamos como parte de nuestros aprendizajes y desafíos inherentes.

Aprender también significa en algunos casos des-aprender, para que ingrese lo nuevo se debe hacer espacio, cabe aquí un análisis de cuánto hemos favorecido los circuitos de exclusión de los varones en el criar y cuidar a partir de pensar consciente, e inconscientemente, nuestras prácticas y procedimientos legitimando el peso del instinto materno y la hegemonía de la madre respecto de la sensibilidad en los cuidados.

## **Reflexiones finales**

Algo del orden del cambio nos tiene que resonar luego de pensar en torno al ejercicio de las parentalidades comprometidas con la crianza de niños y niñas.

Hay mucho en juego de lo personal de los operadores que muchas veces estamos en primera línea (tomando los diferentes niveles de atención) con las familias, también hay mucho en juego de la articulación que se logre entre los corresponsables: familia-comunidad-Estado-mercado.

Reiteramos y renovamos nuestro compromiso con la idea de sistematizar las experiencias y compartir saberes. Esto es siempre entre todos.

Creemos también que se necesitan cambios de paradigmas en cuanto a la redistribución de cuidados, en este sentido, sería útil pensar el rol de los varones desde la emancipación y el empoderamiento, no desde la falta.

Visualizamos que los cambios son lentos, por momentos imperceptibles, quizás esto responda a la necesidad de ver logros, resultados asociados a indicadores cuantitativos como la participación o la presencia física.

Por último, señalamos que los dispositivos de atención actuales son válidos y necesarios, pero que necesitan actualización en pos de construir un futuro de mayor equidad e igualdad, al fin y al cabo, de eso se trata.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, E. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. Disponible en: [www.bdigital.unal.edu.com](http://www.bdigital.unal.edu.com).

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico, subjetividad y propuestas identificatorias* N.º 2, Buenos Aires. Disponible en: [www.silviableichmar.com/framesilvia.htm](http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm) [julio 2014].

Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2002). Entrevista a Silvia Bleichmar. Disponible en: [contextopsicológico.com/index.php/agenda/9-entrevistas/31-entrevista-Silvia-Bleichmar](http://contextopsicológico.com/index.php/agenda/9-entrevistas/31-entrevista-Silvia-Bleichmar) [julio de 2014].

Castrillo, B. (1999). *Complejidad social y salud mental*. Montevideo: Ed. CSIC-Universidad de la República.

Cerutti, A.; Pérez Castells, M. (1998). *Un Lugar para aprender y Crecer Jugando: promoviendo el desarrollo de las niñas y niños desde el nacimiento a los 2 años*. INAME- Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF, Montevideo.

Fainstein, A. (2014) Prólogo. En Rotenberg, E. (comp.). *Parentalidades: interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. 1ª edición. (pp. 7 -13) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.

Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.

GIEP (2001). *Desarrollo y Familia*. Montevideo: Aula.

Guerra, V. (2014). (Ponencia) Desarrollo de Bebé-Intersubjetividad-Funciones Parentales. En Jornada Preparatoria para el Congreso de Parentalidades y Cambios Familiares, Montevideo.

Guida, C. (2006). Desafíos para la Integración de la Perspectiva de Género e involucramiento de los varones en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia- Colección Primera Infancia; *Serie Guía Metodológica* N.º 5, MIDES, INFAMILIA, CAIF, INAU. Montevideo.

Rotenberg, E. (comp.) (2014). *Parentalidades, Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Ed. Lugar.

Viñar, M. (2004). Sobre el diagnóstico de vulnerabilidad. Ventajas y riesgos, en García, S. *et al.*; *Diagnóstico de Vulnerabilidad*. Montevideo: CENFORES, INAME, OPP, AECI.

Viñar, M. (2006). ¿Qué tiene que ver el inconsciente freudiano con la subjetivación?, Algunos problemas terminológicos y conceptuales, en *Debates sobre Subjetivación*, APU, Biblioteca en línea.

Viñar, M. (2009). “Mundo de hoy e infancia” en mesa “Las infancias y la época”. II Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia: “Niños o síndromes”, Buenos Aires.





# **PÓSTERES COMO HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN**

# IV.1. MUESTRA FOTOGRÁFICA: LOS NIÑOS Y NIÑAS, ACTORES SOCIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA: CONSTRUCTORES Y PRODUCTORES DE CULTURA

Equipo de CAPI y Ludoteca

“Los Teritos”

gabytiscordio@gmail.com

INAU

Departamento de Montevideo

*“Nacemos a un mundo que nos es dado.  
Formamos parte de él, sin poder evitarlo.  
Los hilos que tejemos, pese a ser nuestros, no nos pertenecen.  
No son elección, sino herencia social,  
cultural y participativa.  
Son la materia prima del ‘nos-otros’ cultural  
y antropológico del que somos habitantes”.*  
**Abad, Martínez, 2016**

## Introducción

La Muestra Fotográfica, está montada en un cubo de 1 m x 1 m, construido con varillas de madera y en cuyos lados tiene tejida una malla similar red de lana de múltiples colores.

El cubo que soporta esta muestra es una escultura construida en un taller, en el marco del proyecto MOLITAS ([www.molaevento.com](http://www.molaevento.com)), desarrollado junto al Museo de las Migraciones (MUMI) y a “Le petit atelier” (taller textil), donde los niños y niñas del proyecto Ludoteca “Los Teritos”, tejieron una trama de lana que fue desechada por la industria, pero que puede ser reutilizada en otros usos.

El objetivo de este Taller para sus organizadores consistió en acercar a los niños/as a través del arte a conceptos como tolerancia, integración, construcción de sociedad e identidad, creando, entre todos, un tejido que hablara de quiénes somos y lo que aportamos. Este cubo junto a tres más, fue parte de la ambientación de la pasarela de presentación de Moda sustentable del evento internacional MOLA, realizado en Montevideo. Los cuatro cubos fueron donados por los organizadores del evento para el Centro “Los Teritos”.

Lo simple y creativo de este soporte-escultura, sumado a la participación de niños y niñas de nuestro Centro, nos permite darle múltiples usos, uno por el que hemos optado, es utilizarlo como soporte para una muestra fotográfica que dé cuenta las enormes capacidades de los niños y niñas en la Primera Infancia, y de cómo estas

se relacionan con “El Marco curricular para niñas y niños uruguayos de 0 a 6 años” (OPP/UCC/MEC, 2014).

## Fundamentación

Se parte de concebir al centro socioeducativo:

Como un espacio de encuentro: Encuentro consigo mismo y con otras personas, con las cosas y los objetos (sus usos), con las noticias y los acontecimientos, con otras formas de pensar y actuar, con otras perspectivas de lo cotidiano y con nuevos recursos para poder entender el mundo. (Zabalza, 2008: 56)

De esta forma, concebimos a los niños/as como actores sociales, culturales capaces de dar continuidad y a su vez transformar la cultura, por lo tanto, el Centro también es un espacio cultural que, como tal, se propone ofrecer oportunidades que potencien la creatividad, la imaginación, el pensamiento y la sensibilidad social, cultural, estética, de todos y todas quienes participan en la comunidad educativa.

Los niños y las niñas, actores sociales desde la Primera Infancia, nos exigen una reflexión permanente de nuestras concepciones, de nuestras acciones, que permitan verlos en la integralidad, en la singularidad y nos convocan a darle sentido a sus actos, a sus lenguajes, a sus expresiones, valorarlos en la maravilla de lo inesperado y la grandeza de lo simple. Así cada acto, en la alimentación, en el juego, en las relaciones con otros, “personajes” de la comunidad (músicos, abuelos, familias), se constituye en espacio de aprendizaje que los involucra como protagonistas y participantes activos.

La metáfora de la red, de una trama tejida, nos permite pensar en un relato (trama) que se va construyendo (tejiendo) entre niños, niñas y adultos, dándole un significado social a los acontecimientos cotidianos. En esta trama, soporte y conexión, los niños/as van elaborando el sentido de la experiencia, singular, cultural y social “[...] y las representaciones que posibilitan entrar en contacto con el mundo, conocerlo, sentirse perteneciente a él y progresivamente transformarlo” (Abad, Martínez, 2016: 26).

De esta manera, los principios orientadores de la acción socioeducativa en la Primera Infancia, plasmados en el Marco curricular, por su complementariedad e importancia, forman parte de esa trama de significados que se van tejiendo en la vida cotidiana del Centro. Al decir de una educadora de nuestro centro, “*De eso se trata la vida, tejer y destejer y sostenernos entre todos*”.

Así, los principios de integralidad, de singularidad, de participación, de relación, de ambiente enriquecido, de juego, de significado, de actividad, de escucha, de comunidad, de globalización, de contextualización, conforman la trama que sostiene las fotografías de la muestra, pero que “sostiene” también, metafóricamente, la tarea del equipo, en la vida cotidiana, con los niños, niñas, familias y en la relación con la comunidad, cercana y amplia. Estando presentes en las propuestas que se construyen, en las acciones, en las actitudes, en las formas de ser y de estar con los “otros”, que va tejiendo un “nos-otros” particular, contextualizado, que se va hilando entre relaciones, palabras, gestos, miradas, juegos, espacios, movimientos, materiales.

Las fotografías seleccionadas (entre tantas otras) pretenden dar cuenta de todo esto, llevando el “discurso” del papel, a la complejidad de los actos, a la experiencia vivida y sentida por todos quienes formamos parte de la comunidad Educativa de “Los Teritos”. Esto solo es posible, si partimos de declarar éticamente quién es el niño/a (Hoyuelos, 2004), cuál es nuestra imagen de niño/a, y allí donde el lente de la cámara se pose, hacer la fotografía, capturarla, documentarla, para compartirla con otros. Otros, que puedan ver la maravilla y también se pregunten: ¿Cuál es mi imagen de niño/a?

## Referencias bibliográficas

Abab, J.; Martínez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. En La Felicidad de Jugar. *Reladei Revista Latinoamericana de Educación Infantil* Vol. 5 N.º 2. Julio 2016. Disponible en: [www.reladei.net](http://www.reladei.net)

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. España: Octaedro.

Hoyuelos, A.; Riera, M. (2015). *Complejidad y Relaciones en Educación Infantil*. Ciudad: Madrid. Rosa Sensat. Octaedro.

Zabalza, M. A. (2008). *Didáctica de la Educación Infantil*. Ciudad: Madrid. Ed. NARCEA.

## ¿TE ACORDÁS CUANDO MI PAPÁ ME PINTÓ LA NARIZ?



Onetti, G. | Sierra, P.

caifnlb@gmail.com

CAIF "Nuestros Locos Bajitos" INAU

Departamento de Canelones

Ver Afiche en pag.247

La familia la que cumple una función esencial en el desarrollo de la personalidad, siendo el primer lugar donde se forma el ser humano en sus aspectos bio-psico-sociales. Se ha visto afectada en su función y estructura en virtud de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas, resultando de especial interés la transformación que ha operado en el rol paterno.

El compromiso del padre en el desarrollo del hijo/a puede marcar la diferencia. La voluntad del hombre no es el único factor interviniente en ese proceso; también se requiere una madre que estimule el contacto padre-hijo/a, y un entorno social habilitante para el desarrollo del vínculo. En este contexto, la institución CAIF, que tiene como base la atención de la infancia y la familia, no puede dejar de lado promover instancias donde se visualice la importancia del rol del varón en la crianza de los/as niños/as.

Desde el CAIF buscamos implementar dispositivos como: entrevistas, talleres, intervenciones en el hogar, trabajo pedagógico en aulas y actividades específicas donde se fortalezcan las familias y los distintos roles en ella.

Los cambios sociales y económicos han transformado el rol tradicional del padre en la crianza de sus hijos/as, avanzando hacia una concepción de "nuevo padre", el cual se caracteriza por una participación activa. Así se presenta mediante imágenes parte del trabajo realizado en esta línea, en particular el taller realizado por los festejos del Día del Padre. Se habilitó el fomento de su participación en la crianza de los hijos/as, en una propuesta donde el objetivo fue crear juntos un producto en base a materiales de plástica. Allí visualizamos participación, disfrute, espacio compartido, alegría, construcción colectiva y el amor de padres e hijos/as.

**Palabras claves:** Rol paterno - género - prácticas de crianza.

## Referencias bibliográficas

Burin, M y Meler, I. (2000). *Varones, género y subjetividad masculina*. Ciudad: Buenos Aires. Ed: Paidós.

Izquierdo, L; Zicavo, N. (2015). Nuevos padres: construcción del rol paternal en hombres que participan activamente en la crianza de los hijos. *Revista IIPSI*, volumen (18), 33-55. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/12082/10799>

Rotenberg, E. (comp.) (2014). *Parentalidades: interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Tajer, D.; Meler, I. (1999). *Psicoanálisis y género: Debates en el foro*. Ciudad: Buenos Aires. Ed. Lugar Editorial.

# PARTICIPACIÓN ACTIVA EN ESPACIOS PROMOTORES DE PARENTALIDADES COMPROMETIDAS



Gutiérrez, R. | Blanco, Ma. | Márquez, M.

caifelcoyote@gmail.com

CAIF "EL COYOTE"

Departamento de Montevideo

Ver Afiche en pag. 248

## Resumen

En 2016, al ampliar la infraestructura del Centro, fue necesario trasladar su funcionamiento a otro espacio físico, volviendo a principios del 2017, lo que motivó pensar en estrategias de abordaje para este año, con los niños/as, sus referentes adultos y con la comunidad.

De esa forma, se propone el desarrollo de un proyecto que contemple actividades tendientes a mejorar la participación de los referentes, su comunicación con el Centro, así como entre los integrantes del equipo, dejando de lado las convocatorias a talleres temáticos para desarrollar propuestas enfocadas en la elaboración de insumos para los niños/as, sus familias y el CAIF.

## Objetivo general

Fortalecer en las familias el sentido de pertenencia y la participación en las diferentes actividades del Centro y la comunidad.

## Objetivos específicos

- Facilitar a las familias la apropiación de las distintas instancias propuestas.
- Conocer las expectativas de las familias en cuanto a la tarea educativa y como centro referente del barrio.
- Diseñar alternativas en la práctica que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico, la reflexión del equipo en cuanto a roles parentales.



- Promover la comunicación asertiva del equipo hacia los niños y niñas y con las familias como medio de mejorar las relaciones interpersonales.

## **Estrategias de intervención**

- Relevamiento de intereses de las familias respecto al centro y a su rol educativo.
- Fortalecimiento de las vías de comunicación entre el Centro y las familias.
- Creación de espacios que promuevan la paternidad activa.

Las actividades propuestas fueron: elaboración de libros, de regalos del Día del Niño/a, elaboración de bufandas, almohadones, de acolchados, acondicionamiento de juguetes, jornadas de integración. En estas instancias apuntamos al fortalecimiento del rol parental a través de espacios informales donde el equipo interactuara con los referentes. Se valora positivamente la experiencia y sus resultados en términos de participación, así como cualitativos de los contenidos profundizados.

**Palabras claves:** Participación – parentalidades – espacios.

## **Referencias bibliográficas**

Berger, F. (2010). Padres sin autoridad padres sin rumbo. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

INAU (2006). Desafíos para la integración de la perspectiva de género e involucramiento de los varones, en los CAIF. Montevideo.

INMUJERES/MIDES (2016). Documento Género y Masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención. Montevideo.

UNICEF (2013). Paternidad Activa: Corresponsabilidad en la crianza. Guía de Padres. UNICEF.

## ESPEJOS



Grasso, D. | Pignata, L. | Irureta, N.  
Torres, A. | Avilés, C.

caifcorazon@hotmail.com

CAIF "Corazón"

Departamento de Río Negro

Ver Afiche en pag. 249

### Resumen

En el presente póster tenemos por objetivo destacar la importancia que tienen los talleres y reuniones en el Centro vinculados al intercambio con y entre las familias, donde el compartir sus experiencias oficia como espejo en el que se ven reflejadas en sus creencias, emociones y prácticas de crianza.

El CAIF proporciona espacios en los que las familias se enriquecen, fortalecen y aprenden nuevas estrategias; además de pensar y concientizar en la importancia que tienen prácticas adecuadas para el desarrollo de los niños/as, haciendo énfasis en la diferencia entre desarrollo y crecimiento.

Así, en los encuentros observamos cómo los padres, al contar sus experiencias, se identifican entre ellos y se sienten acompañados, o cómo a veces toman de otros padres consejos para aplicarlos en su propia vida. El Centro potencia, a través del intercambio de experiencias, prácticas enriquecedoras para el desarrollo integral del niño/a, revalorizando el rol de los padres.

**Palabras claves:** Sostén - diálogo - empatía - responsabilidad.

# COMPARTIENDO LA CRIANZA. UN LUGAR PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS PARENTALES



Funes, C | Luzardo, N.

centrodiurnopandearucar@gmail.com

CAPI de Pan de Azúcar-INAU

Departamento de Maldonado

Ver Afiche en pag. 250

## Resumen

Desde el póster presentado se focaliza en la priorización de las familias a ser acompañadas en la crianza de sus hijos/as, sintiéndose protagonistas y con derechos a participar en la atención y educación que desde el Centro se promueven.

De allí, ha de trabajarse hacia una “participación responsable, que puede y debe ser enriquecida en continuidad con las personas, los espacios, modalidades y programas que forman parte de la comunidad educativa” (OPP/UCC/MEC, 2014: 43). Es por tal motivo que el Centro plantea en su proyecto trabajar desde diferentes lugares con la familia durante el año.

En el período de inicio, previo al ingreso del niño/a a la institución se realiza una entrevista con la educadora social para transmitirle los aspectos generales y compartir información con las familias. En la sala, se piensan actividades para fomentar la interacción, el compartir y obtener información sobre gustos y características de los niños/as. También sobre la propuesta de trabajo del Centro y permitir conocer a la educadora referente de la sala. Se habilita a que exista un diálogo de “ida y vuelta”.

Desde las salas, se utilizan varias herramientas para interactuar con los padres: el *diálogo diario*, momento de ingreso y egreso de los niños/as. El “*cuaderno viajero*” donde se plasman fotos y se informa sobre los procesos del niños/as, se brinda información específica del trabajo en sala y su fundamento según las edades y se obtiene información desde el hogar sobre aspectos del niño/a. La participación en *actividades compartidas* con la finalidad de generar “tiempo de calidad” con sus hijos/as (algún juego con un objetivo determinado o la creación de objetos para la sala, buscar elementos para traer a la sala, etc.).

Se proponen talleres desde el Centro sobre pautas de crianza y desarrollo, donde se habilita un espacio para compartir, pensar y construir juntos. A su vez, a lo largo del año se realizan celebraciones como la Semana de la Familia, Día del Padre y Día de la Madre, entre otras.

**Palabras claves:** Construir - parentalidades - tiempo de calidad.

## **Referencias bibliográficas**

OPP/UCC/MEC. (2014). Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Presidencia de la República.

## LA COLONIA



Larrosa, F. | Duplat, L. | Millier, R.

centrodiurnomenuditos@gmail.com

CAPI "MENUDITOS" INAU

Departamento de Treinta y Tres

Ver Afiche en pag. 251

### Resumen

La hormiga es el animal más social, cooperativo y organizado de la naturaleza para lograr su proliferación. Es prioritaria la atención de la reina, que es quien garantiza la supervivencia del hormiguero; así como también los roles definidos en la colonia, como, por ejemplo, quiénes la defienden, recolectan, alimentan y cuidan de las larvas.

Existe comunicación interna y externa, así como una estructura de canales que les permiten una mayor fluidez dentro del hormiguero y como mecanismo de protección, para mantener las condiciones favorables de sus miembros.

En este sentido, extrapolamos la idea a nuestro Centro, el que es concebido como un hormiguero; agentes internos y externos potencian el empoderamiento de las parentalidades representada por la hormiga reina, donde las diversas modalidades de familia constituyen la dinámica de esta colonia. Para ello se cuentan con diferentes recursos ajenos a la misma (MIDES, ASSE, CED, ETAF, BPS, etc.), a los que se recurre según la necesidad, estableciendo canales internos como el diálogo, integración, talleres de padres, empatía, confianza, contención, orientación y articulación, entre otros, con el fin de fortalecer el adecuado desarrollo de niños/as.

La estructura del hormiguero, propiamente dicha, efectúa cambios permanentes que se adaptan para la consecución de los fines anteriormente detallados.

**Palabras claves:** Social - cooperación - comunicación.

### Referencias bibliográficas

Igarait, P. (2005). *Un mundo de hormigas*. Colección de D. Golombek. s/d.

FEMP (2015). *Guía de buenas prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid.

Scarone, B.; Trenchi, N. (2014). Las buenas prácticas en el ejercicio de la parentalidad. En: *Parentalidades y cambios familiares*. Montevideo: INAU.

# EL DÍA DE LA FAMILIA: RECUPERAR LA CAPACIDAD LÚDICA

**Equipo de trabajo**  
sombromagico@inau.gub.uy  
EL SOMBRERO MÁGICO  
Departamento: de Montevideo

## Resumen

Como Centro de Primera Infancia, decidimos festejar el Día de la Familia, de modo de celebrar la presencia de cada uno de los referentes familiares en el enclave de configuración familiar que surge hoy espontáneamente en la vida niños/as, acercándonos a quienes acompañan, cuidan y ocupan los roles maternos y paternos, desde cualquier lazo existente: abuelos, tíos, hermanos, madres y padres.

Desde allí, la relevancia de propiciar un espacio donde reconocer, homenajear y valorar las acciones que todos ellos realizan en el marco del cuidado de otro, siendo transmisores de afecto, valores, cultura, aspectos importantes para el desarrollo de niños/as. A partir de promover la recuperación de lo lúdico, se apunta a reflexionar sobre las nociones de género que transversalizan los roles de cuidado ejercidos.

Se entiende el juego como la forma mediante la cual se explora el mundo, se adquieren conocimientos y expresan sentimientos, fuente habilitante de nuevos saberes, estructurantes de futuras capacidades, pensamientos, herramientas, y emociones presentes a lo largo de la vida.

La riqueza de las experiencias lúdicas, compartir con otros el tiempo y espacio de jugar, la integración niño/a-adulto en sintonía y disfrute, habilitan la posibilidad del encuentro, de lo espontáneo, genuino, donde propiciar el emergente de las emociones que moviliza, la actividad en sí misma.

Por tanto, habilitar desde los centros espacios combinados de celebración/reflexión, constituyen una oportunidad a propiciar experiencias significativas en un marco de canciones, música, rondas, experimentación de texturas, luces, colores y teatro con luces y sombras, centrados en el fortalecimiento de las parentalidades comprometidas con el desarrollo en la Primera Infancia.

Palabras Claves: Familia - género - parentalidades - juego.

## Referencias bibliográficas

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Ciudad: Buenos Aires. Ed. Paidós

Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Ciudad: Buenos Aires. Editorial Biblos.

OPP/MEC/UCC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*.

# INTERCAMBIANDO SABERES.

## TALLERES PREPARACIÓN PARA EL PARTO, LACTANCIA Y DESARROLLO EN UNA COMUNIDAD RURAL

Pérez, G. | Soria, V. | Peluffo, V | Regher, M. | Hein, E.  
gastonpm@gmail.com-darwin.perez@asse.com.uy-valentinasoria@gmail.com  
CAIF "COLONITOS" y ASSE de Ecilda Paullier Departamento de Colonia

### Resumen

**Propósito:** Mejorar la calidad de vida de la comunidad de Ecilda Paullier.

### Objetivo

Trabajar favoreciendo el intercambio de saberes en torno a la gestación, embarazo y cuidados del recién nacido, en equipo interdisciplinario, con mujeres embarazadas y sus parejas en la comunidad de Ecilda Paullier, durante 2017.

### Objetivos específicos

1. Propiciar un equipo interdisciplinario encargado de promover actividades desde un enfoque de derechos y género.
2. Promover ciclos de talleres, de frecuencia quincenal, como herramienta desde donde fortalecer el desarrollo infantil.
3. Favorecer la participación de mujeres y varones, tendiente a la corresponsabilidad de género en el cuidado de niños y niñas desde el embarazo.
4. Habilitar un tiempo y espacio de integración de usuarios de diferentes prestadores de salud públicos/privados.

### Metas

1. Formar un equipo con al menos cuatro integrantes de diferentes disciplinas
2. Realizar ciclos de ocho talleres, con una frecuencia quincenal.
3. Implementar dos talleres con participación de mujeres, dos con varones, y cuatro encuentros con participación mixta (mujeres/varones).
4. Alcanzar la integración de al menos dos de los tres prestadores de salud insertos en la zona.
5. Difundir, propiciar y sistematizar la experiencia de integración de varones en el ciclo de talleres.

## Indicadores

1. Número de integrantes de equipo formado / equipo propuesto
2. Número de talleres realizados / Número de talleres propuestos
3. Número de talleres realizados con mujeres, varones y mixtos / Número talleres propuestos con mujeres, hombres y mixtos
4. Número de prestadores de salud representados por usuarios / propuesta de prestadores de salud representados
5. Actividad difundida y registrada / actividad propuesta a difundir y registrar

## Conclusiones

Se viene cumpliendo con las metas previstas, y se continúa trabajando con éxito en completar el trabajo propuesto.

**Palabras claves:** Derechos - género - crianza - corresponsabilidad.

## Referencias bibliográficas

Ibarra, D. (2009). *Subjetividades masculinas*. Montevideo: Ed. Psicolibros Waslala.

MSP (2016). Guías GABA. Disponible en: [www.msp.gub.uy/.../msp-lanzó-guía-actualizada-de-alimentación-e-instó-la-industria](http://www.msp.gub.uy/.../msp-lanzó-guía-actualizada-de-alimentación-e-instó-la-industria)

UNICEF (2008). *33 meses en los que se define el partido*.

Vignolo, J.; Lindner, C. (2013). *Medicina Familiar y Comunitaria*. Montevideo: Ed. Oficina del Libro FEFMUR.



## TODOS Y TODAS DE ROSADO Y CELESTE



Ruiz, G. | Viñas, A.

losenanosverdespdu@gmail.com

CAIF "Enanitos Verdes"

Departamento de Paysandú

Ver Afiche en pag. 252

### Resumen

El CAIF se encuentra ubicado en el barrio Santa Elena de la Ciudad de Paysandú y atiende a 200 familias de la zona, desde donde se ha trabajado en la problematización de los roles tradicionalmente asignados a mujeres y varones en lo que corresponde a la crianza de los niños y niñas. En este sentido:

los roles que se han construido en el seno de la mayoría de las familias contemporáneas están cargados del imperativo social para varones y mujeres en cuanto la distribución de tareas y en cuanto a los ámbitos de acción de unos y otras, posibilitan u obturan la potencialidad que en tanto personas tienen mujeres y varones (INMUJERES, 2008: 43).

Los ejes de trabajo con las familias han sido: fomentar la participación en el Centro de los referentes potenciando desde las intervenciones la igualdad entre mujeres y varones; propiciando propuestas pedagógicas habilitantes de movimientos tendientes a la democratización de las tareas en pro de una relación equitativa y parentalidad compartida. Desde allí, se torna necesario "revisar y problematizar desde la educación el trabajo que se hace con las familias desde una concepción que incorpore la perspectiva de género y promueva una relación más igualitaria" (INMUJERES, 2008: 43).

**Palabras claves:** Roles - problematización - género.

### Referencias bibliográficas

Cerutti, A.; Pérez, M. (s/d). *Para crecer y aprender jugando*. Montevideo: INAU.

INMUJERES (2008). *Primeros Pasos: inclusión del enfoque de género en la Educación Inicial*. Montevideo: Pamesur S.A.

## VOLVER A JUGAR



### Equipo de CAPI

hinffraybentos@inau.gub.uy

Departamento de Río Negro

Ver Afiche en pag. 253

### Resumen

CAPI Fray Bentos es un Centro de atención diurno, en vías de organización como tal, tiene su antecedente en la Cuna Diurna, contando en la actualidad con un modelo organizativo y pedagógico que atiende a 43 niños y niñas entre 3 meses y 3 años 11 meses y con modalidad de atención Tiempo Parcial.

El presente año (2017), se ha constituido un equipo de trabajo que asume la tarea y organización de forma estable en las salas, así como una clara distribución de roles.

Desde allí, se apunta a la promoción del juego “en” y “con” la familia, acompañando el ejercicio parental, reforzando las propuestas lúdicas para ser replicadas en cada hogar. A través de imágenes (fotografías tomadas en las salas y actividades) y palabras con un significado se busca transmitir los objetivos y actividades que encuadran en este Centro, trabajando en torno a la creación de títeres y guiones de interpretación, que ofrece posibilidades infinitas de estimulación sensorial, comunicación de emociones y expresión artística.

Las familias en sala presentan sus propuestas y amplían la construcción personal a una colectiva, a partir de un intercambio grupal, donde familias, equipo pedagógico y técnico del centro vehiculizan estrategias y posibilidades estimulantes, recreativas y catárticas que ofrece el juego en todas sus dimensiones.

### Referencias bibliográficas

INAU (2014). *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques Teóricos Teórico-Prácticos*. Ciudad: Montevideo. INAU.

# MIRAR LO INVISIBLE. SENTIDOS SOBRE ADOLESCENTES MADRES Y PADRES

Equipo del Instituto de Promoción económico social del Uruguay (IPRU),  
Programa Infancia / Adolescencia

Proyecto Casa UPA

mcarassus@ipru.edu.uy - ccomas@ipru.edu.uy

Departamento de Montevideo

## Resumen

El IPRU define como uno de sus lineamientos programáticos el eje infancia y adolescencia, desde el cual y en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño/a, se desarrollan acciones y proyectos en convenio con el sector público y privado, tanto en el área metropolitana como en la zona litoral norte del país. Es en este marco que, desde hace más de cuatro años, visualizamos la necesidad de realizar un abordaje específico con las y los adolescentes desde sus experiencias de maternidad y paternidad. En este contexto, se concreta Casa UPA como centro de atención de adolescentes embarazadas, madres y padres y sus hijas e hijos en convenio con INAU.

Encontramos en el eje temático *Políticas públicas en el fortalecimiento de las parentalidades* del Seminario, la oportunidad de problematizar el enfoque del tema y la definición de las políticas públicas en esta experiencia de vida particular y con adolescentes en condiciones de pobreza y exclusión social. En este sentido, entendemos que nuestra presentación aporta a la discusión sobre la promoción de “condiciones favorables para el ejercicio de parentalidades comprometidas con la Primera Infancia”.

El póster buscará reflejar las miradas de distintos actores sociales (familias, técnicas/os, adolescentes madres y padres) sobre las adolescencias en su rol de madres y padres. Estas miradas, como construcción de subjetividades, inciden en la concepción y ejercicio de estas parentalidades.

Para ello, presentaremos las ideas y significados construidos por estos actores a través de imágenes fotográficas, en plano de detalle de las y los adolescentes madres y padres con sus hijas e hijos. En este sentido, ponemos en juego el lenguaje de la fotografía en tanto entendemos que la imagen es parte de la construcción de sentidos de las personas y las sociedades.

**Palabras claves:** Adolescencia - maternidad - paternidad - construcción.

# PLATITO A PLATITO, APRENDEMOS DE A POQUITO

Equipo de trabajo del CAPI Vizcaíno 2017<sup>24</sup>

hdsoriano@inau.gub.uy

CAPI Vizcaíno

Departamento de Soriano

## Resumen

El Centro se encuentra transitando un proceso de cambio en lo que se refiere a la alimentación de los niño/as que a él asisten. Este comenzó en 2011, cuando concurrimos a una jornada de División Salud en CENFORES. A partir de las sugerencias dadas y el material aportado, se comenzó a disminuir el uso de azúcar en la leche, así como a eliminar el café, la cocoa y el té.

Hubo resistencia, tanto en algunos integrantes del equipo, como en los niños/as y sus familias, que comenzaron a rechazar los alimentos y la leche. Aun así, se siguió insistiendo y tratando de mejorar las presentaciones de las comidas, trabajando con los educadores/as de sala acerca de la necesidad de ser pacientes, e insistir en las mismas. Incluimos en el Proyecto de Centro, los ejes Nutrición y Salud bucal, se implementaron talleres con médico pediatra, odontóloga, nutricionista y Curso APEX.

Lo que se pretende es implementar buenas prácticas alimentarias en nuestros niños/as y sus familias, a través de diferentes acciones que se realizan con el centro y su comunidad, teniendo en cuenta que es una dimensión en la que todos estamos implicados.

## Acciones (2011-2017)

- Jornada CENFORES; charlas; traslado de las ingestas a cada sala para generar espacios de descubrimiento, exploración, observación, intercambio, diálogo y escucha; implementación de colaciones; rincones de cocina.
- Infancia capital; talleres de elaboración de comidas con los niños/as, preparación de desayunos saludables, higiene, manipulación de utensilios y alimentos.
- Talleres de preparación de alimentos con familias, invernáculo.
- Presentación de alimentos en forma decorativa.
- Incorporación de otros alimentos, frutas, y condimentos; coordinación con Dirección departamental para compras de otros alimentos sugeridos.

24 Dir. Liliana García; Coord. Andrea Alcoba; Mtra. Alejandra Vázquez; Psic. Magdalena Giorello; Lic. Psic. Mariana Montouto; Lic. Trab. Social Fiama Castro; Educ. Vilda González, Olga Olivaro, María Cairola, Andrea Ibarra, Melissa Campodónico, Stefani Rodríguez, Mónica Sosa, Inés Justet, Fátima Tabárez, Patricia Carozo, Laura Estévez, Cecilia Fontora; Recr. Ana Vitalis; Lic. Nutrición Lucía Pochellú. Equipo de cocina: empresa tercerizada CLADAM. También trabajaron en este proceso: Adrián Magallanes, Milka de Souza, Sofía Medina, Adriana Seguro, Giovanna Pintos, María Teresa Ritorni.

- Elaboración de menús semanales.
- Participación en evento Soriano Cocina con familias.
- Ciclo Salud Infancia APEX.
- Cambios en los festejos, no incluyendo alimentos elaborados fuera del centro: tortas, galletitas, refrescos, golosinas.

**Palabras claves:** Salud – Nutrición – Primera Infancia.

## Referencias bibliográficas

APEX-CERRO (2017). *Revista Salud comunitaria y sociedad*. Montevideo: APEX.

INAU. Recetario Básico. Dpto. de Nutrición-División Salud. disponible en: <http://www.inau.gub.uy/>. Montevideo.

OPP/UCC/MEC (2014). Marco Curricular para la atención de niños y niñas de 0 a 6 años. Disponible en: [https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf).

MSP (2016). *Manual para la Promoción de Prácticas saludables de Alimentación en la población*. Disponible en: <http://www.cardiosalud.org/files/documents/chscv-manual-msp.pdf>.

Trenqui, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada?* Montevideo: Ed. UNICEF.

UNICEF-RUANDI-ASSE (2008). *Los primeros olores de la cocina de mi casa*. Montevideo: UNICEF.

# HACIA LA PROMOCIÓN DE PARENTALIDADES COMPROMETIDAS EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA DE INAU



**Balzaretto, M. | Ferrando, J. | Silva, P.**

mbalzaretto@inau.gub.uy-psilva@inau.gub.uy

Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia

Departamento de Montevideo

Ver Afiche en pag. 254

## Resumen

En este último período, el INAU viene avanzando en el desarrollo de las capacidades parentales como una de sus líneas estratégicas, lo que ha sido trabajado, desde tiempo atrás, con el Consejo de Políticas Sociales (2013).

En el marco de la fuerte priorización política de la Primera Infancia, y la creación del Sistema Nacional de Cuidados, desde la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia se propone el proyecto Parentalidades Comprometidas, a los efectos de trabajar activamente con los referentes de crianza vinculados a la atención de la Primera Infancia en INAU, capitalizando el acumulado existente sobre la temática, y propiciando la participación de actores involucrados (intra e interinstitucional) para una efectiva complementación a nivel territorial.

Su construcción se entiende desde la visión de acompañar, potenciar y promover prácticas parentales con la centralidad en atender las necesidades de niños/as vinculadas a su desarrollo, el fortalecimiento de los vínculos intrafamiliares, y las maternidades y paternidades desplegadas en la crianza, en un marco de igualdad entre varones y mujeres.

En ese sentido, el enfoque de derechos y la perspectiva de género transversalizan las orientaciones y actividades dirigidas a fortalecer las capacidades parentales, pretendiendo un alcance de las intervenciones preventivo y de promoción, orientado a potenciar y capitalizar las prácticas que estimulan su desarrollo, propiciando su visualización y expansión a otros grupos, de modo de promover transformaciones en las comunidades.

El proyecto Parentalidades Comprometidas supone una intervención integral que contempla cinco componentes de trabajo: 1) Ciclo de talleres con referentes de crianza; 2) Formación de equipos de los Centros; 3) Actividades abiertas en la comunidad; 4) Campañas comunicacionales dirigidas al conjunto de la población; 5) Generación de conocimiento vinculante al ejercicio de las parentalidades, donde se priorizarán cuatro temáticas a abordar: 1- necesidades evolutivas y educativas

de niños/as; 2-cuidados parentales; 3- autocuidado parental y 4- construcción de ciudadanía.

**Palabras Claves:** Primera Infancia – parentalidades – crianza.

## Referencias bibliográficas

Balzaretto, M.; Silva, P. (2016). Proyecto Parentalidades Comprometidas. Montevideo: INAU.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

ENIA (2008). *Bases para su implementación (2020-2030)*. Montevideo.

INAU (2014). *Parentalidades y Cambios Familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Montevideo.

Midaglia, C. et al. (2014). “La protección a la Primera Infancia”. Montevideo: UCC, ICP, FCS. Montevideo.

Montero, M. (1993). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Argentina: Paidós. Trama Sociales.

Violante, R. et al. (2015). *Pedagogía de la crianza*. Argentina: Paidós.

**PÓSTERES DE LA  
MUESTRA FOTOGRÁFICA:  
LOS NIÑOS Y NIÑAS,  
ACTORES SOCIALES DESDE  
LA PRIMERA INFANCIA**





## "¡ Un día para mi y para mi Papá !"

En el marco del Día del Padre generamos un espacio para sus niños y sus papás.

"¿TE ACORDÁS CUANDO MI PAPÁ ME PINTÓ LA NARIZ?"  
(AGUSTINA. 2 AÑOS)



La familia es quien cumple una función esencial en el desarrollo de la personalidad, siendo el primer lugar donde se forma el ser humano en sus aspectos bio-psico-social. La misma se ha visto afectada en su función y estructura en virtud de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas, resultando de especial interés la transformación que ha operado en el rol paterno.

El compromiso del padre en el desarrollo del hijo puede marcar la diferencia. La voluntad del hombre no es el único factor interviniente en dicho proceso; también se requiere una madre que estimule el contacto padre-hijo/a, y un contexto social habilitante para el desarrollo del vínculo.



La institución CAIF que tiene como base la atención de la infancia y la familia, no puede dejar de lado promover instancias donde se visualice la importancia del rol del varón en la crianza de los/as niños/as. Desde el CAIF buscamos implementar dispositivos como: entrevistas, talleres, intervenciones en el hogar, trabajo pedagógico en aulas y actividades específicas donde se fortalezcan las familias y los distintos roles en ella.

Los cambios sociales y económicos han transformado el rol tradicional del padre respecto de la crianza de sus hijos, avanzando hacia una concepción de "nuevo padre", el cual se caracteriza por una participación activa en la crianza.



Participación

Disfrute

Amor de padres  
e hijos

Construcción  
colectiva

Alegría

Espacio compartido



Onetti, G. | Sierra, P.

caifnlb@gmail.com

CAIF "Nuestros Locos Bajitos" INAU  
Departamento de Canelones



AQUILES LANZA  
MALVÍN NORTE  
MONTEVIDEO



**PALABRAS CLAVE:**  
// Participación Parentalidades Espacios



## OBJETIVO GENERAL:

Facilitar a las familias el sentimiento de pertenencia y la participación en las diferentes actividades del centro y la comunidad.

## PARTICIPACIÓN ACTIVA EN ESPACIOS PROMOTORES DE PARENTALIDADES COMPROMETIDAS

En el 2016 al ampliar la infraestructura del centro, fue necesario trasladar el funcionamiento a otro espacio físico, fuera del barrio en que se encuentra el CAIF, volviendo a principios del 2017 a trabajar a nuestro local. Esto motivó en las reuniones de equipo a pensar en estrategias para este año con los niños y niñas, sus referentes adultos y con la comunidad, desarrollando un proyecto que contemple actividades que mejoren la participación de los referentes, su comunicación con el centro, así como entre los integrantes del equipo.

Proponiendo las convocatorias a talleres con padres enfocada a la elaboración de diferentes insumos para los niños, sus familias y el CAIF, usando estos espacios para la promoción de prácticas de cuidados y crianza.

Las nuevas políticas del SNIC, están enmarcadas en la corresponsabilidad de las familias y del estado en facilitar el cuidado de los integrantes dependientes del hogar; los centros CAIF son un vínculo entre las familias o referentes y los niños y niñas, promoviendo estas pautas de cuidado y crianza saludables que incentiven la autonomía.



## OBJETIVO ESPECIFICO

- Facilitar a las familias la apropiación de las distintas instancias propuestas.
- Conocer las expectativas de las familias en cuanto a la tarea educativa y como centro referente del barrio.
- Diseñar alternativas en la práctica que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico, la reflexión del equipo en cuanto a roles parentales.

Promover la comunicación asertiva del equipo hacia los niños y niñas y con las familias como medio de mejorar las relaciones interpersonales



## ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Relevamiento de intereses de las familias respecto al centro y al rol educativo del mismo.
- Fortalecimiento de las vías de comunicación entre el centro y las familias.
- Creación de espacios que promuevan la paternidad activa.

## RESULTADOS:



## IMPACTO:

- Aumento 50% de asistencia comparada con talleres realizados en el 2016.
- Aumento de los varones referentes en la participación de propuestas
- La planificación e ideación y apoyo a las actividades estuvo involucrado el equipo del centro, involucrando a todas las áreas.
- Instancia del equipo con lic. en comunicación que aportó importantes conceptos para el trabajo.
- Receptividad, solidaridad, compromiso con la propuesta de trabajo por parte de los referentes adultos de los niños/as.
- Instancias que se logra el fortalecimiento de los roles parentales a través de espacios informales donde el equipo interactuó con los referentes, retroalimentando los saberes propios y de otros.

## EVALUACIÓN:

El cambio de convocatoria de talleres "temáticos" a talleres que tienen como resultado un producto material que necesita la colaboración de las familias, contribuyeron a mejorar la asistencia y apropiación de espacio, así como el logro de trabajar la promoción de la corresponsabilidad parental en las buenas prácticas de crianzas.

### BIBLIOGRAFÍA

"Documento (2006) - Desafíos para la integración de la perspectiva de género e involucramiento de los varones, en los Caif. Plan CAIF-INAIU. Montevideo.

"Berge, Fanny. (2010) - Padres sin autoridad padres sin rumbo. Editorial Fin de siglo. Uruguay.

"Documento (2016) Género y Masculinidades - Miradas y herramientas para la intervención

### INMUJERES -MIDES

"Documento (2013) Paternidad Activa Corresponsabilidad en la crianza. Guía de Padres -Chile Crece Contigo -UNICEF. Chile

### POR EL EQUIPO DEL CAIF:

// Marcia Márquez

// Romina Gutiérrez

// María Blanco

**Gutiérrez, R. | Blanco, Ma. | Márquez, M.**

caifcoyote@gmail.com

CAIF "EL COYOTE"

Departamento de Montevideo



**Grasso, D. | Pignata, L. | Irureta, N.  
Torres, A. | Avilés, C.**

caifcorazon@hotmail.com

CAIF "Corazón"

Departamento de Río Negro

# Centro de Atención a la Primera Infancia

Desde 0 a 3 años



CONSTRUIR

PENSAR JUNTOS



TIEMPO DE CALIDAD



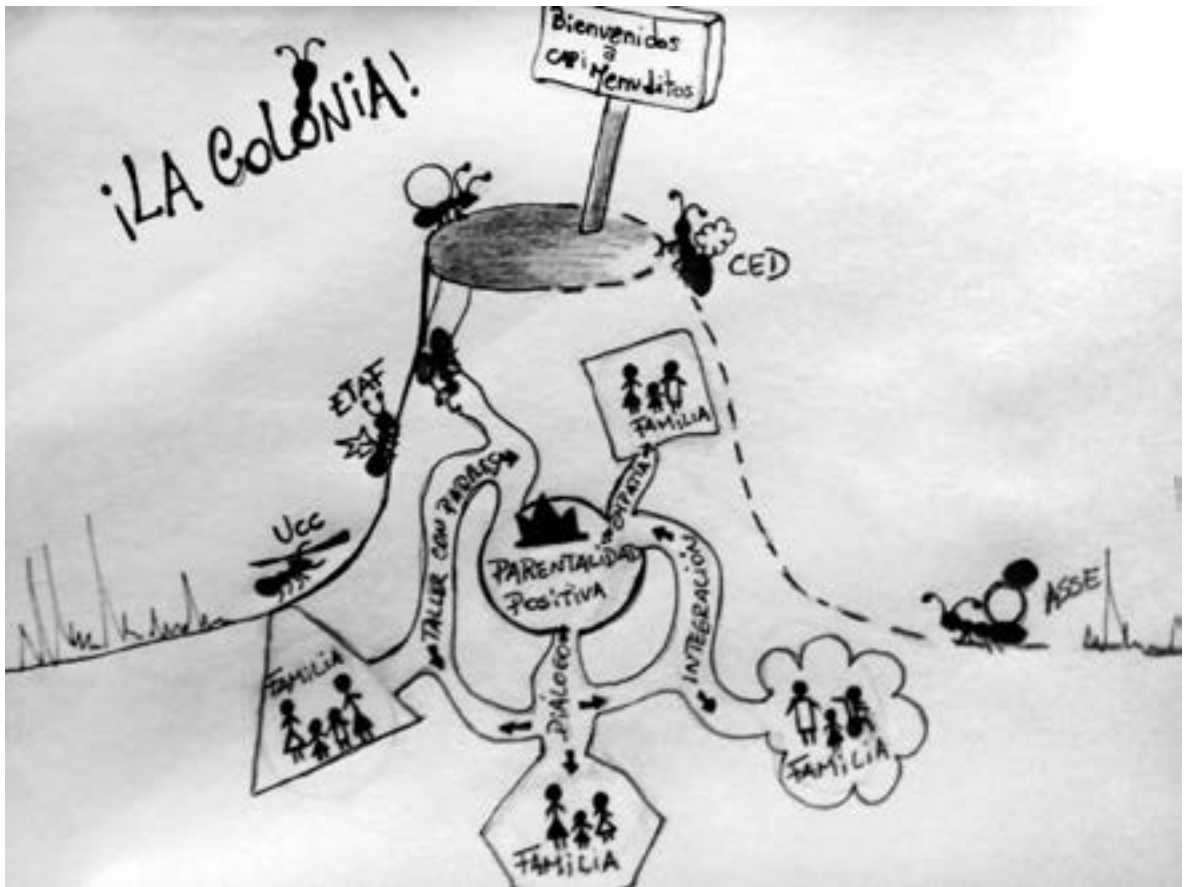
Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay  
Dirección Departamental de Maldonado

Funes, C | Luzardo, N.

centrodiurnopandeazucar@gmail.com

CAPI de Pan de Azúcar-INAU

Departamento de Maldonado



**Larrosa, F. | Duplat, L. | Millier, R.**

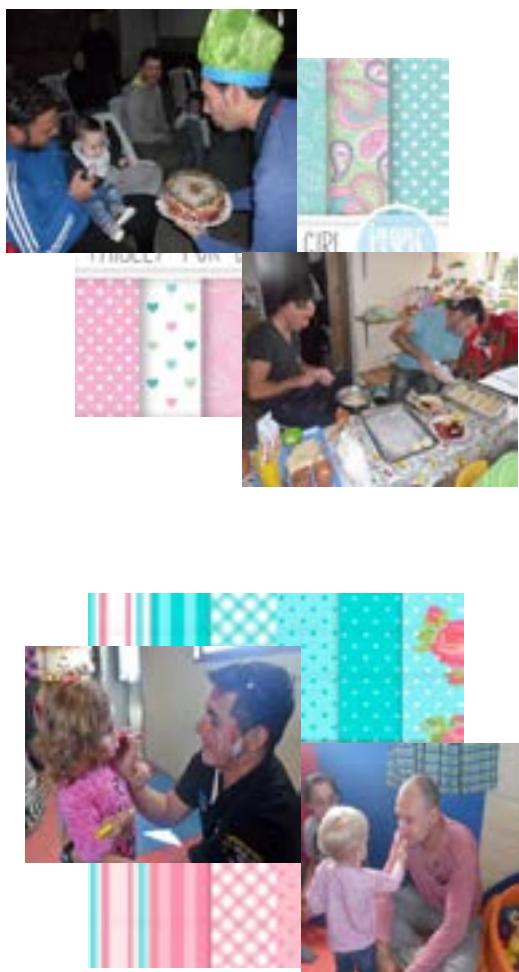
centrodiurnomenuditos@gmail.com

CAPÍ "MENUDITOS" INAU

Departamento de Treinta y Tres

## “TODOS Y TODAS DE ROSADO Y CELESTE”

... desarticulando los roles que se han ido construyendo a lo largo de la historia...



En el CAIF trabajamos desde la participación de ambos referentes, potenciando la igualdad en las intervenciones de mujeres y varones



## CAIF ENANITOS VERDES

**Ruiz, G. | Viñas, A.**

loenanitosverdespdu@gmail.com

CAIF “Enanitos Verdes”

Departamento de Paysandú

**CAPI** Fray Bentos

PARTICIPAR  
COMPARTIR  
EXPLORAR  
APRENDER  
CRECER  
SENTIR  
JUGAR



**Equipo de CAPI**

hinffraybentos@inau.gub.uy

Departamento de Río Negro



## Hacia la promoción de Parentalidades Comprometidas en el marco de la atención de la Primera Infancia de INAU

Psic. Jorge Ferrando, Soc. Mariela Balzaretto y Mag. Paula Silva  
Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia - INAU



Porque comprometernos con las parentalidades  
es comprometernos con el bienestar de  
nuestra Primera Infancia



En el marco de la fuerte priorización política de la Primera Infancia, y la creación del Sistema Nacional de Cuidados, desde la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia se propone el proyecto Parentalidades Comprometidas, a los efectos de trabajar activamente con los referentes de crianza vinculados a la atención de la Primera Infancia en INAU, capitalizando el acumulado existente sobre la temática, y propiciando la participación de actores involucrados (intra e interinstitucional) para una efectiva complementación a nivel territorial.

Su construcción se entiende desde la visión de acompañar, potenciar y promover prácticas parentales con la centralidad en atender las necesidades de niños/as vinculadas a su desarrollo, el fortalecimiento de los vínculos intrafamiliares, y las maternidades y paternidades desplegadas en la crianza, en un marco de igualdad entre varones y mujeres.

En ese sentido, el enfoque de derechos y la perspectiva de género transversalizan las orientaciones y actividades dirigidas a fortalecer las capacidades parentales, pretendiendo un alcance de las intervenciones preventivo y de promoción, orientado a potenciar y capitalizar las prácticas que estimulan su desarrollo, propiciando su visualización y expansión a otros grupos, de modo de promover transformaciones en las comunidades.

El proyecto Parentalidades Comprometidas supone una intervención integral que contempla cinco componentes de trabajo

- i) Ciclo de talleres con referentes de crianza;
- ii) Formación de equipos de los Centros;
- iii) Actividades abiertas en la comunidad;
- iv) Campañas comunicacionales dirigidas al conjunto de la población;
- v) Generación de conocimiento vinculante al ejercicio de las parentalidades



Contacto: [parentalidades@inau.gub.uy](mailto:parentalidades@inau.gub.uy)

**Balzaretto, M. | Ferrando, J. | Silva, P.**  
[mbalzaretto@inau.gub.uy](mailto:mbalzaretto@inau.gub.uy) - [psilva@inau.gub.uy](mailto:psilva@inau.gub.uy)  
Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia  
Departamento de Montevideo





Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

 @inauoficial  @INAU\_Oficial  INAU  inau\_oficial