

Manual de crianzas y cuidados comunitarios en los primeros años:

protección de derechos, abordaje territorial y desarrollo integral



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Área Estado y
Políticas Públicas.

Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia



Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina

AUTORIDADES NACIONALES

Presidente de la Nación

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Ministra de Desarrollo Social de la Nación

Victoria Tolosa Paz

Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia

Gabriel Lerner

Jefa de Asesores de Gabinete

Paula Chinellato

Subsecretario de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia

Mariano Luongo

Directora Nacional de Gestión y Desarrollo Institucional

Gisela Clivaggio

Directora de Promoción de la Crianza Familiar en Ámbitos Comunitarios

Diana Olguin

Equipo técnico SENAF

María Agustina Davenport (DNGYDI)

Mariana Arrizabalaga (DNGYDI)

Adriana Gasalla (Área de Capacitación y Contenidos/DPCFAC)

Adriana Lecuna (Área de Capacitación y Contenidos/DPCFAC)

Alejandra Marinkovic (Área de Capacitación y Contenidos/DPCFAC)

Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina

Valentina Delich

Director del Área de Estado y Políticas Públicas de la FLACSO Argentina

Daniel García Delgado

Directora Programa de Estudios sobre Organizaciones de la Sociedad Civil FLACSO Argentina

Agustina Gradin

Equipo FLACSO Argentina

Verónica Soto Pimentel
Julieta Campana
Matías Reiri

Elaboración de Contenidos

Eleonora Murga
Marisa Fournier
María Emilia López

Facilitación gráfica

Irene Kerner

Maquetación y Diseño

Andrea Dargenio

Corrección de estilo

Catalina Larralde

Contacto

Tucumán 1966 (C1026AAC)

Página web: <http://politicaspublicas.flacso.org.ar/>

Teléfono: (54) (11) 5238-9361.

Correo electrónico: osc@flacso.org.ar

Murga, Eleonora

Manual de crianzas y cuidados comunitarios en los primeros años : protección de derechos, abordaje territorial y desarrollo integral / Eleonora Murga ; Marisa Fournier ; María Emilia López. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2024.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-8263-20-5

1. Trabajo Social. 2. Niñez. 3. Centros Comunitarios. I. Fournier, Marisa. II. López, María Emilia. III.

Título.

CDD 361.06071



Este Documento de Trabajo y su contenido se brindan bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 2.5 Argentina. Es posible copiar, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial.

El contenido de este Documento no puede utilizarse con fines comerciales.

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
CAPÍTULO 1	7
Marcos normativos y sistemas de protección de niñas/os y adolescentes	
CAPÍTULO 2	33
Reconociendo los territorios: contextos y actores en el ámbito comunitario	
CAPÍTULO 3	51
Cuidados comunitarios: desarrollo infantil integral y prácticas de cuidado	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

PRÓLOGO

Este material, producido en el marco del Programa de Capacitación para Facilitadoras y Facilitadores “Diploma en Crianzas y cuidados comunitarios en los primeros años: protección de derechos, abordaje territorial y desarrollo integral”, a partir del trabajo conjunto de esta Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina, está destinado a fortalecer y enriquecer las prácticas y los saberes de las y los facilitadores del Programa Nacional Primeros Años, como también a otras y otros agentes comunitarios que desarrollan en sus territorios tareas y estrategias de provisión de cuidados y acompañamiento a las familias en la crianza.

En los últimos años la cuestión de los cuidados se ha visibilizado en el campo de las políticas públicas como compromiso de los Estados. Argentina ha sido protagonista de estos procesos, incorporando la necesidad de cuidados en su agenda de gobierno.

Asimismo, desde el ámbito académico y los activismos, las economistas feministas han aportado la noción de “organización social del cuidado” para dar cuenta del modo en que la provisión de cuidados se distribuye entre diferentes actores: las familias, el Estado, el mercado y la comunidad. Los cuidados comunitarios en Argentina ocupan un rol central en esa organización, no sólo brindando cuidados directos a las infancias, sino también desde una perspectiva ampliada que incluye el sostenimiento de las tramas sociales en los territorios, la contención y el acompañamiento de las familias y la respuesta a problemáticas diversas de la comunidad.

En este contexto, las acciones desplegadas por la SENAF integran en la práctica a diferentes actores y articulan iniciativas conjuntas entre el Estado, el ámbito comunitario y las familias. En particular, el Programa Nacional Primeros Años tiene como objetivo fortalecer y acompañar a las familias en situación de vulnerabilidad con bebés, niñas y niños de 0 a 4 años en sus prácticas de crianza, mujeres embarazadas y otras personas gestantes desde una perspectiva de derechos, géneros e interculturalidad a través de la capacitación de personas, instituciones provinciales y locales y redes comunitarias en los espacios de crianza barriales. El Programa se propone dejar instalada en las diversas localidades una red de agentes capacitados en desarrollo infantil integral y prácticas de crianza.

El Diplomado, realizado en el marco de la capacitación continua de las y los facilitadores, se propone habilitar procesos de reflexión sobre las prácticas

desplegadas en el ámbito comunitario en relación con la crianza y el cuidado de las infancias. Asimismo, busca aportar a las y los participantes herramientas conceptuales con un importante sustento empírico para fortalecer la intervención en los territorios. La propuesta formativa y pedagógica otorga protagonismo a los saberes de las y los facilitadores y a sus experiencias en los espacios en los que intervienen cotidianamente.

La articulación con el Programa de Estudios sobre Organizaciones de la Sociedad Civil de la FLACSO Argentina brindó un marco institucional y un espacio académico de formación que puso en el centro del proceso de aprendizaje los conocimientos, los saberes y las prácticas de las y los facilitadores. En este sentido, este Programa de capacitación se nutrió de la vocación de esta institución académica por el fortalecimiento, la cooperación, la formación y capacitación, la investigación, y el análisis de experiencias y acciones de las organizaciones de la sociedad civil en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la investigación acción participativa y la educación popular, con enfoque de género, interseccionalidades y derechos humanos.

Este manual se encuentra organizado en tres capítulos que presentan los contenidos sobre los marcos normativos y los sistemas de protección, los contextos y actores en el ámbito comunitario y el desarrollo infantil integral y prácticas de crianza, elaborados por las especialistas Eleonora Murga, Marisa Fournier y María Emilia López. El material pretende, por un lado, fortalecer los contenidos trabajados durante el proceso de formación, y por otro lado, constituirse en una herramienta para la reflexión e interpelación de las prácticas y los saberes de las y los agentes socio comunitarios que se encuentran en los territorios desplegando acciones de acompañamiento a las familias en el marco de las crianzas comunitarias, como parte fundamental del Sistema de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

CAPÍTULO 1

Marcos normativos y sistemas de protección de niñas/os y adolescentes

Introducción

Acercar el conocimiento de las normas jurídicas a quienes no estudian o trabajan con el Derecho no es una tarea fácil porque las leyes suelen utilizar conceptos técnicos o palabras alejadas del lenguaje común que no facilitan su lectura ni su comprensión.

Sin embargo, posibilitar ese conocimiento hace a la construcción de ciudadanía, entendida como acceso a derechos, ya que nadie puede reclamar aquello que no conoce.



Por eso, a lo largo de este capítulo vamos a intentar conocer las herramientas normativas que fundamentan la protección de los derechos de niños, niñas

y adolescentes y otros sujetos vulnerables en sus relaciones de familia, que permiten exigir su cumplimiento para hacerlos efectivos.

A partir de lo que disponen las distintas normas, vamos a reflexionar acerca de los principios, las reglas y los procedimientos que regulan la actuación de las y los facilitadores como actores del sistema de protección de derechos y la finalidad de su intervención.

Finalmente, buscaremos vincular esos conocimientos con nuestras prácticas cotidianas para reforzar nuestra convicción de que lo que podemos y debemos hacer no se basa en buenos deseos o intenciones sino en una decisión político-jurídica de cumplir mandatos legales de gran fuerza normativa que comprometen no sólo la responsabilidad estatal, sino también familiar y comunitaria. Y así nos sentiremos más acompañados en el compromiso asumido.

Marco normativo

¿A qué llamamos marco normativo?

Al conjunto de **normas** o **reglas** que ordenan **obligatoriamente** una determinada conducta, y se encuentran contenidas en:

- convenciones y tratados internacionales,
- jurisprudencia de tribunales internacionales,
- documentos de los organismos internacionales de seguimiento,
- Constitución Nacional,
- leyes nacionales y provinciales,
- reglamentos y ordenanzas locales,
- protocolos,
- guías de buenas prácticas,
- Manuales de procedimiento.

Tienen por finalidad **garantizar la protección de valores o bienes jurídicos**, y en particular, lo que nos interesa en este manual, los **derechos** de niños, niñas y adolescentes, sus familias y otros **sujetos vulnerables** (personas adultas mayores, personas discapacitadas, mujeres víctimas de violencia).

Es importante reconocer que existe, entre las normas mencionadas, **un orden jerárquico**, que coloca a las convenciones y tratados internacionales, que el art. 75 inciso 22 equipara a la Constitución Nacional, por encima de otras leyes nacionales y provinciales, y a estas por sobre otros reglamentos, decretos y ordenanzas. Lo cual exige que estos últimos no pueden contradecir lo regulado en las primeras, y deban necesariamente respetar y responder a los principios contenidos en aquellas.

Y también que nuestro país integra un **sistema regional de protección de los derechos humanos**, creado a partir de la aprobación de la Convención Interamericana de Derechos Humanos, conocida también como Pacto de San José de Costa Rica, que está conformado por:

- un organismo de interpretación y seguimiento: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos;
- un organismo de aplicación: la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Los principios en materia de derechos humanos están receptados plenamente en nuestro sistema jurídico e influyen en el contenido de las normas que regulan esa protección.



Por ello, cuando decimos que el **marco normativo** que regula los derechos de niños, niñas y adolescentes y otros sujetos vulnerables **tiene una gran importancia dentro del sistema jurídico argentino**, nos referimos a que estas normas están contenidas en convenciones internacionales y documentos sobre derechos humanos. Por las cuales, no solamente podemos requerir la intervención de los jueces locales de cada una de nuestras provincias, sino que podemos demandar su aplicación a los máximos tribunales nacionales o a la propia Corte Interamericana, como ha ocurrido en algunos casos que han involucrado a nuestro país.

Entre estas convenciones podemos mencionar:

- la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada por Ley Nacional N° 23.849;
- la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW), (Ley 23.179);
- la Convención Interamericana Sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, (ley 27.360);
- y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (Ley 26.378).

Asimismo, nuestro Código civil y Comercial de la Nación (CC y C), aprobado el 1 de octubre de 2014, que es el conjunto de normas nacionales más completas que regula la protección de los sujetos vulnerables en sus relaciones de familia, recoge las directivas contenidas en estas Convenciones y en las leyes nacionales que las receptan en particular, como la Ley Nacional N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley Nacional N° 26.485, de Protección Integral a las Mujeres, y la Ley Nacional N° 26.657 del Derecho a la Protección de la Salud Mental.

Las provincias, por su parte, han adherido a estas disposiciones, dictando, en la mayoría de los casos, sus propias leyes de protección. Y existen, también, decretos, reglamentos, ordenanzas que a nivel nacional, provincial o municipal regulan aspectos concretos que posibilitan la aplicación de estas leyes, así como guías prácticas o protocolos de procedimiento que coordinan la actuación de distintos organismos.

De esta manera podría decirse que el gran logro de nuestra era (finales del siglo XX y actual siglo XXI) ha sido poder **visibilizar** a estos sujetos vulnerables para reconocerles una **protección especial**. De este modo, **la protección de estos sujetos**, niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores y discapacitados, **se encuentra actualmente atada a la protección de los derechos humanos** y a la teoría jurídica que se ha creado en torno a esa protección. Esto significa que esta mayor jerarquía o importancia que tienen las normas que protegen a niños, niñas, adolescentes y a todos estos sujetos vulnerables nos va a **permitir accionar mecanismos muy completos de protección** buscando garantizar lo que llamamos el acceso a derechos.

¿Para qué sirve conocer este marco normativo?

Las normas jurídicas en general nos dicen **qué podemos hacer y qué está prohibido hacer**.

En nuestro campo de trabajo, la utilidad más directa se advierte en la posibilidad de **exigir el cumplimiento** de lo que estas normas establecen, ya que su aprobación hace nacer una **responsabilidad estatal** de actuar de conformidad a lo que ellas establecen. De modo que cuando no se observa una conducta que una ley prescribe, eso genera una consecuencia que puede ser una sanción o, incluso, una indemnización económica.

Conocer el marco normativo nos permite saber cuándo, cómo y a quién podemos exigir su cumplimiento, a quién le podemos demandar una actuación de protección.

Ello así porque además de la responsabilidad estatal las normas consagran la **responsabilidad familiar y comunitaria** en la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (artículo 5 de la Convención sobre los Derechos

del Niño).

A la **responsabilidad familiar** la llamamos **primaria**, porque la familia, conforme lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño, es el núcleo básico de protección; y por tanto, les resultan legalmente exigibles ciertas conductas a quienes son las personas referentes familiares de cuidados.

¿Qué entendemos por familia?

La familia no es solamente la legalmente conformada, ya sea por parentesco o matrimonio, sino que **existen diversas formas familiares**, y todas ellas tienen derecho a la protección legal.



Así se reconoce:

- Las familias monoparentales, en las que hay un solo jefe/jefa de familia, que puede ser una mamá sola, un papá solo, una abuela, un hermano mayor, un tío, una tía.
- Las familias nucleares, donde conviven los progenitores con sus hijos. Puede tratarse de parejas heterosexuales u homosexuales.
- Las familias ampliadas, que integran otras generaciones, como abuelos, tíos y primos.
- Las familias ensambladas, que se encuentran integradas por parejas de personas con hijos de uniones previas e hijos de la nueva relación.

¿Cuál es la responsabilidad de la comunidad?

La protección que requieren los sujetos vulnerables implica, además de la responsabilidad de la familia y el Estado, la responsabilidad de los miembros de la comunidad (artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto convoca no sólo a las organizaciones de la sociedad civil, sino también a un vecino/a, a un profesor/a de un club del barrio, a un cura o pastor de una iglesia, en definitiva, a cualquier persona que tome conocimiento de una situación de vulneración de derechos de un NNA (art. 30 de la Ley 26.061).

¿A qué llamamos enfoque de derechos?

El enfoque de derechos es la aplicación de los principios de derechos humanos contenidos en las convenciones y tratados mencionados, que autoriza legitimar aquellas intervenciones que se llevan a cabo dentro del sistema de protección, de conformidad con el marco normativo.

Nos permite:

- Analizar la legalidad de nuestras intervenciones, limitando en primera instancia si se debe o no intervenir, en función de determinar si un derecho se encuentra efectivamente amenazado o vulnerado.
- Promover la información, sensibilización, concientización, para que todas las personas conozcan sus derechos y sepan cómo actuar para reclamarlos y defenderlos.

¿Cuáles son estos principios?



► **El reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.**

El eje central de esta perspectiva en materia de protección de NNA consiste en considerarlos como sujetos de derechos en contraposición con otros modelos que los consideraban “menores” (menos que los adultos) o simples objetos de tutela o represión. Este cambio de perspectiva implica que **los NNA merecen la misma protección que los sujetos adultos más un plus**, que está dado por su **especialidad** de personas en desarrollo.

► **Principio de universalidad y no discriminación e integralidad.**

A todos los NNA, cualquiera sea su edad, raza, género, religión, o la situación de sus progenitores, se les reconocen los mismos derechos que están interrelacionados entre sí, de manera que para proteger uno no debería afectarse o restringirse al otro.

► **Principio de efectividad.**

Exige destinar el máximo de los recursos disponibles para su protección (art. 4 de la CDN).

► **Interés superior del niño/a.**

Se determina por la “máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos” (art. 3 de la CDN). “Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros” (art. 3 de la Ley 26.061).

► **Derecho a ser oído.**

Exige tener debidamente en cuenta la opinión de cada niño, niña y adolescente en todos los temas que los afecte, conforme a su edad y grado de madurez. Esto no implica que necesariamente deba hacerse lo que quiere el niño, niña o adolescente, pero sí que debemos tener poderosas razones para apartarnos de sus deseos.

► **Autonomía progresiva.**

Para entender este principio debe recordarse que antes de la CDN las personas menores de edad eran incapaces de la ley y no podían realizar por sí mismas ningún acto. En el actual marco normativo esta idea de incapacidad ha sido desplazada por el principio de autonomía progresiva que podemos definir como la posibilidad de que niños, niñas y adolescentes puedan ejercer, por sí mismos, los derechos que les reconoce el ordenamiento jurídico en la medida del desarrollo de sus facultades (art. 5 de la CDN). Expresado de forma sencilla significa que a medida que los niños, niñas y adolescentes van creciendo, también van adquiriendo una mayor capacidad para tomar sus propias decisiones y actuar por sí mismos.

Otros sujetos vulnerables

En las relaciones familiares podemos identificar, también, otros sujetos vulnerables que merecen una protección especial. Es el caso de las **mujeres víctimas de violencia, las personas con discapacidad y las personas adultas mayores.**

La protección de las **mujeres** está dada a nivel internacional por la CEDAW, que señala la desigualdad estructural que existe entre los géneros como consecuencia de una sociedad patriarcal, y de este hecho se deriva necesariamente que las mujeres no puedan acceder a los mismos derechos que los varones, por lo que se debe promover la igualdad jurídica entre ambos. Dicho de otra manera, en nuestra sociedad existen pautas socioculturales que, a lo largo del tiempo, les han otorgado a las mujeres determinados roles que se llaman estereotipos de género, es decir, aquello que se espera de una mujer por el hecho de ser mujer, en contraposición a aquello que se espera de un varón, lo

que es fuente de múltiples desigualdades que se deben superar. Entendiendo que la discriminación, la desigualdad y los estereotipos de género desencadenan hechos de violencia, podemos señalar que, en el ámbito del derecho nacional, este marco normativo se traduce en la protección de la mujer frente a la violencia del género (Ley 26.485) que contempla una serie de políticas, medidas y procedimientos para erradicarla.

También **las personas con discapacidad**, sea física o mental, son sujetos vulnerables especialmente protegidos en nuestro ordenamiento jurídico. En este sentido, la Ley Nacional de salud mental recepta el modelo social de discapacidad en el cual el acento no está puesto en la enfermedad que padece la persona, sino en las barreras que esta persona encuentra en su entorno, para poder acceder a derechos, identificando los actores que deben intervenir a la hora de garantizar los derechos del paciente, priorizando las políticas y servicios interdisciplinarios de atención a la salud y reservando la actuación judicial para el control de legalidad de aquellas internaciones que se disponen de manera involuntaria, es decir, sin consentimiento.

Las **personas adultas mayores** se encuentran, asimismo, entre estos sujetos vulnerables, y a su respecto es operativa la Convención Interamericana de Protección de los Adultos Mayores, que apunta a fortalecer la autonomía en el desarrollo del proyecto de vida, entendiendo que la vejez no es una condición inhabilitante o limitante por el solo hecho de la edad, sino que es una responsabilidad estatal, comunitaria, familiar, acompañar a ese adulto mayor para que pueda ejercer efectivamente sus derechos.

Los actores del Sistema Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

El marco normativo, descrito en los apartados anteriores, convoca la actuación protectora de diversos organismos estatales y privados, dejando atrás el **modelo de protección del Patronato** que se aplicó en nuestro país durante todo el siglo XX.

En el Patronato, ante situaciones indiscriminadas y ambiguas de “abandono” o “peligro material y moral” de un/a niño/a, un/a juez/a intervenía junto con un/a defensor/a de menores y tomaba medidas de carácter tutelar. Estas medidas eran implementadas por un organismo administrativo especializado en “minoridad”. De este modo, el organismo administrativo tenía un lugar auxiliar, colaborando con la justicia para ejecutar aquellas disposiciones que se resolvían en la sede judicial, las que básicamente se repetían entre el asistencialismo y la institucionalización (internación en hogares de menores). La participación de las organizaciones civiles estaba pensada desde la beneficencia.

Actualmente, debido al **enfoque de derechos**, ha variado sustancialmente el rol de los organismos administrativos y judiciales de protección.

- A los organismos administrativos corresponde la función de diseñar, planificar y ejecutar programas, servicios y las políticas públicas y determinar las características, naturaleza y duración de las medidas que se implementan,
- mientras que los organismos judiciales deben intervenir para resolver problemas jurídicos (por ejemplo, disponer medidas frente a la violencia familiar, de género, el maltrato y abuso sexual infantil, declarar la situación de adoptabilidad, otorgar guardas legalmente previstas, así como la tutela de un NNA o su adopción).

La Ley Nacional 26.061 organiza esta vinculación entre los distintos organismos por medio de lo que denomina Sistema de Protección de Derechos.

¿Qué es el Sistema de Protección de Derechos?

Es un **conjunto de actores** que intervienen de manera interrelacionada, es decir, actuando unos con otros, a partir de un criterio de **corresponsabilidad desde la competencia específica**.

El art. 32 de la Ley 26.061 dispone que

*El Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos **organismos, entidades y servicios** que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las **políticas públicas**, de gestión estatal o privadas, en el **ámbito nacional, provincial y municipal**, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los **medios** a través de los cuales se asegura el **efectivo goce** de los **derechos y garantías** reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.*

*La Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes debe ser implementada mediante una **concertación articulada de acciones** de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios.*

*Para el logro de sus objetivos, el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes debe contar con los siguientes **medios**:*

- a) Políticas, planes y programas de protección de derechos;*
- b) Organismos administrativos y judiciales de protección de derechos;*
- c) Recursos económicos;*
- d) Procedimientos;*
- e) Medidas de protección de derechos;*

f) Medidas de protección excepcional de derechos.

Analizando el artículo previamente citado resulta evidente que la protección de los derechos de NNA ya no es responsabilidad únicamente del juez o la jueza de familia interviniente, del defensor, del servicio de protección local o de la Secretaría Provincial o Nacional de Niñez, sino que este sistema convoca a todos los actores a trabajar con un criterio de corresponsabilidad.

De este modo, nos encontramos en condiciones de definir **la corresponsabilidad** como:

La intervención coordinada, articulada, desde las competencias específicas de los actores sociales involucrados, a fin de evitar superposiciones u omisiones, lo que no implica que todos los actores sociales compartan el mismo nivel de responsabilidad, ya que esta debe ser analizada a la luz de las competencias específicas.

Por ejemplo, en el caso de un niño/a que requiere una adaptación curricular, la responsabilidad inicial corresponde a Educación, siendo corresponsable Salud y eventualmente el área específica de Niñez, en caso de advertirse alguna dificultad al interior de su grupo familiar que no pueda abordarse desde las otras áreas involucradas.



Los sistemas de protección locales

El sistema de protección integral de derechos tiene una **naturaleza social pero también política.**

Por tanto, para que pueda funcionar debe existir la voluntad política de conformar tanto al nivel local —los actores que se encuentran en el territorio— como al nivel provincial y al nacional, lo que se concreta mediante la firma de convenios, adendas y protocolos que permiten asumir compromisos recíprocos y descentralizar recursos.

La Ley 26.061 destaca la importancia de la **descentralización** de los organismos

de aplicación y de los planes y programas específicos a fin de garantizar mayor autonomía, agilidad y eficacia (art. 4 inc. b), los que no deben estar concentrados solamente en las capitales de provincia, en las grandes ciudades, sino que deben desarrollarse en todas las comunidades donde se encuentran los niños y las familias.

Esta característica pone el foco en el **sistema local**, que en muchas provincias se ha denominado “primer nivel de intervención”, que se conforma con los actores existentes en el territorio, quienes deben **gestionar en forma asociada y conjunta** para complementar sus recursos, no sólo económicos, sino también humanos, profesionales y no profesionales.

De acuerdo a nuestra organización federal, las provincias han adoptado distintos diseños de los sistemas de protección, conforme sus leyes provinciales, sancionando normas de carácter procedimental que regulan el modo en que se llevan a cabo las acciones de protección y quiénes las van a ejecutar.

Los actores del sistema de protección integral de derechos



Todas las áreas y niveles del Estado forman parte del sistema de protección integral de derechos. De este modo, las instituciones que conforman los sistemas educativos, sanitario, de seguridad, de deportes, de recreación y cultura, de desarrollo o asistencia social forman parte de este sistema y deben trabajar de manera articulada.

Podemos reconocer tres tipos de organismos que integran este sistema:

► Organismos administrativos

A nivel nacional, la ley N° 26.061 creó en el año 2005 el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

A nivel provincial, cada provincia ha creado consejos, secretarías y

direcciones provinciales con diversas estructuras y funciones acordes a las disposiciones de la ley nacional.

Finalmente, a nivel municipal pueden estar conformadas como: áreas municipales de niñez, adolescencia y familia, como servicios locales de protección de derechos o agencias de derechos.

► **Organismos judiciales**

Son los que tienen competencia especializada en niñez, adolescencia y familia.

Comprenden los Juzgados y los Ministerios Públicos (Defensorías y Fiscalías).

En la mayoría de las jurisdicciones provinciales existen juzgados unipersonales, es decir, a cargo de un solo juez o jueza, pero también pueden tomar la forma de tribunales colegiados, que se conforman por tres jueces o juezas.

► **Organizaciones de la sociedad civil**

La Ley 26.061 las regula como parte del Sistema de Protección integral, define su conceptualización y sus obligaciones, estableciendo el deber de supervisión por parte del Estado y las acciones en caso de incumplimiento. Son actores fundamentales en la promoción y protección de los derechos y en el seguimiento de su cumplimiento, instalando temas en la agenda pública, impulsando iniciativas, gestionando acciones de manera conjunta con los organismos gubernamentales.



El adecuado funcionamiento del Sistema exige identificar con claridad los actores que lo conforman y su responsabilidad específica y promover acciones intersectoriales coordinadas.

El rol del Estado y las políticas públicas

En el enfoque de derechos introducido por el marco normativo que hemos analizado, las políticas públicas dirigidas a los NNA y sus familias constituyen el corazón del Sistema.

El art. 4° de la Ley 26.061 proporciona las pautas para la elaboración y la implementación de estas políticas públicas:

- “a) Fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.*
- b) Descentralización de los organismos de aplicación y de los planes y programas específicos de las distintas políticas de protección de derechos, a fin de garantizar mayor autonomía, agilidad y eficacia.*
- c) Gestión asociada de los organismos de gobierno en sus distintos niveles en coordinación con la sociedad civil, con capacitación y fiscalización permanente.*
- d) Promoción de redes intersectoriales locales.*
- e) Propiciar la constitución de organizaciones y organismos para la defensa y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.”*

Deben ser universales, es decir, dirigidas a todos los niños, niñas y adolescentes, cualquiera sea su situación familiar, social, cultural, económica, racial, la situación de sus padres, sin perjuicio de la protección específica que requieran algunos sectores o grupos más vulnerables. Por ejemplo, quienes han sido víctimas de delitos por parte de sus progenitores, como el caso de la Ley Brisa, o los adolescentes institucionalizados que deben ser acompañados en la construcción de un proyecto de vida autónomo.

En este enfoque, se prioriza diseñar y ejecutar programas y servicios en territorio, respondiendo a las particularidades de cada lugar, a los actores que las van a llevar adelante, a los niños y a las familias a las cuales van a estar dirigidos.

De este modo, si bien se establecen grandes lineamientos de acción a nivel nacional, luego cada región, cada provincia y cada municipio las llevará adelante contemplando esas singularidades.

Otra de las características de las políticas públicas en relación con el sistema de protección integral tiene que ver con promover la articulación coordinada y complementaria de los actores en territorio, de modo tal que no se superpongan las acciones y que se optimicen los recursos, maximizando de este modo su efectividad.

En relación con los destinatarios debe recordarse que las políticas, planes y programas deben contemplar la especificidad de cada etapa etaria a la cual va dirigida (primera y segunda infancia, adolescencia y juventud).

Una política pública con este enfoque debe permitir la construcción de procesos de ampliación de derechos de las personas y de aquellos grupos para quienes se desarrollan, recuperando las necesidades y los problemas de los destinatarios que deben ser entendidas en términos de derechos.

Medidas de protección integral

Estas medidas ya no están dirigidas a todos/as los NNA, sino específicamente a aquel o aquella que se encuentra en una situación concreta de amenaza o vulneración de sus derechos.

Tienen como finalidad **restituir los derechos** de niños, niñas y adolescentes **en su medio familiar y comunitario** (art. 33 y ss. Ley Nacional N° 26.061).

Comprenden un gran abanico de medidas, como por ejemplo, solicitud de becas de estudio, inclusión y permanencia en programas de apoyo escolar, asistencia integral a la embarazada, inclusión de los NNA y su familia en programas destinados al fortalecimiento familiar, cuidado en su propio hogar, orientando y apoyando a los padres, representantes legales o responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, juntamente con el seguimiento temporal de la familia y de la niña, niño o adolescente a través de un programa; tratamiento médico, psicológico o psiquiátrico, asistencia económica.

Pueden ser adoptadas e implementadas por distintos organismos estatales o privados, de distintos niveles, en función de su competencia específica.

Por ejemplo, si el/la NNA tiene vulnerado su derecho a la salud y requiere un tratamiento médico específico, la definición y la implementación de la medida serán responsabilidad del área de Salud, por medio de un efector de cualquier nivel.

Medidas excepcionales

Cuando las/los niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, puede resultar necesario adoptar otro tipo de medidas, denominadas, por su propia naturaleza, medidas excepcionales (art. 39 y ss. de la Ley Nacional 26.061).



Se denominan excepcionales porque lo normal u ordinario es que el niño sea protegido en su medio socio-familiar. Por eso, cuando las medidas de protección integral se han agotado y, aun así **subsiste la vulneración del derecho, o cuando el interés superior del niño así lo exija, puede separarse al niño de su familia.**

Pueden consistir en la permanencia temporal en **ámbitos familiares considerados alternativos o en un ámbito institucional**, que no puede ser sustitutivo de la familia de origen, debiéndose propiciar, por medio de mecanismos rápidos y ágiles, el regreso del/la NNA a su grupo o medio familiar y comunitario.

Las medidas de protección excepcional que se tomen con relación a grupos de hermanos deben preservar su convivencia.

En ningún caso, las medidas de protección excepcionales pueden consistir en privación de la libertad.

La falta de recursos económicos, físicos, de políticas o programas del organismo administrativo no podrá ser motivo para la adopción de este tipo de medidas.



Estas medidas deben ser **adoptadas por el organismo administrativo competente** que la ley de protección de cada jurisdicción determina, mediante un procedimiento legalmente establecido que garantice el derecho del niño y sus responsables familiares a ser oído, contando con la información y el asesoramiento jurídico especializado.

Y **deben ser controladas mediante un proceso judicial** en el que un juez o jueza con competencia en familia analiza, por medio de una audiencia de contacto directo con las partes, si la medida fue tomada de acuerdo a los requisitos antes mencionados, garantizando el derecho de defensa y debido proceso.

Son limitadas en el tiempo, no pueden durar más de 90 días y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen. Se pueden prorrogar por 90 días más con debido control de legalidad judicial.

Vencido este plazo, debe definirse la situación jurídica del/la NNA, disponiendo

su reintegro a su medio socio-familiar de origen, el cuidado en su familia extensa o ampliada por medio de la guarda o tutela o su inserción en un grupo familiar alternativo adoptivo.

El rol de los centros de cuidados comunitarios como actores de los sistemas de protección

Articulaciones intersectoriales

La Ley 27.611 de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia dispuso la creación del **Plan de los 1000 días**, con el fin de fortalecer el cuidado integral de la salud y la vida de las mujeres, otras personas gestantes, y de los niños y las niñas en la primera infancia.

Son principios rectores de esta ley la articulación y la coordinación de los distintos organismos competentes en las políticas públicas dirigidas a la primera infancia hasta los 3 años, como asimismo el diseño de **políticas públicas que brinden la asistencia y el acompañamiento adecuado para que las familias puedan asumir sus responsabilidades de cuidado integral** de la salud.

Estos principios están en clara sintonía con el art. 4 inciso a) de la Ley 26.061 citado, que establece como pauta para la elaboración de las políticas públicas el fortalecimiento del rol de la familia.

La Ley de los 1000 días establece la necesidad de brindar una atención especializada de acuerdo con la interseccionalidad de los derechos y sus vulneraciones; en este sentido, el art. 16 establece que la autoridad de aplicación de la ley deberá diseñar un modelo de atención y cuidado integral de la salud específico y adecuado para la etapa del embarazo y hasta los tres años de edad, teniendo en cuenta las particularidades territoriales de todo el país.

Este modelo de atención debe incluir de manera transversal a los tres subsectores que componen el sistema de salud y articular con otros organismos públicos competentes en la materia.

Otro objetivo específico **procura dejar instalada en las distintas localidades una red de agentes capacitados en temas de desarrollo infantil, integral y cuidados comunitarios.**

Este objetivo implica **habilitar espacios barriales permanentes** llamados **zonas de crianza comunitarias** que están destinados a **visibilizar, sensibilizar y contribuir a garantizar los derechos de la primera infancia**, alcanzando una cobertura territorial en todas las jurisdicciones del país.

Estos centros de cuidado **forman parte del sistema de protección de derechos local** que se integra con los distintos actores que en territorio llevan adelante acciones políticas, programas o servicios dirigidos a la niñez, la adolescencia y la familia y deben articular sus acciones con el sistema de salud, jardines comunitarios e instituciones educativas, organismos oficiales locales, y otras instituciones y programas.



Este espacio local es el más amplio porque **se nutre de la red comunitaria** en la que se articulan las instituciones barriales, con la participación de los vecinos, las organizaciones sociales, las familias y los propios niños y adolescentes.

Podemos definir la articulación por oposición a la “derivación” que se pone en juego cuando las características del abordaje que llevamos adelante requieren la intervención de distintos organismos.

- En la **derivación** se produce un corte, un **quiebre de las conexiones** que necesariamente deben darse dentro del sistema de protección para garantizar este abordaje integral.
- Mientras que **la articulación es una vinculación que organiza y distribuye los aportes** de los distintos actores y **garantiza la corresponsabilidad** en formas de convergencia, de deliberación, de concertación de canales, de comunicación, de circuitos, de problematización, atención, programación, monitoreo y evaluación que pueden dar lugar a respuestas para aquellas demandas que se presentan dentro del sistema de protección.

Para promover esta articulación una tarea fundamental dentro del sistema de protección es la **conformación de redes intersectoriales** locales a partir de las relaciones establecidas entre los distintos actores, sean formales o informales, en torno a algún aspecto en común.

Dentro de estas redes se reconocen diversos modos de vinculación por medio de los cuales circulan distintos tipos de recursos en torno a una acción colectiva.

En algunos casos estas redes son **formales** y cuentan con la presencia o participación institucional de distintos sectores que se plasma, muchas veces, en la elaboración de protocolos o guías de buenas prácticas que les dan un sustento normativo. En otros casos, estas redes son más **informales** o, incluso, ocasionales, es decir que se constituyen para abordar una cuestión puntual.

La **intersectorialidad** permite superar la discriminación de los sistemas especializados, ya sea por problemáticas o por el colectivo al cual va dirigido, así como la fragmentación de las políticas y los programas.

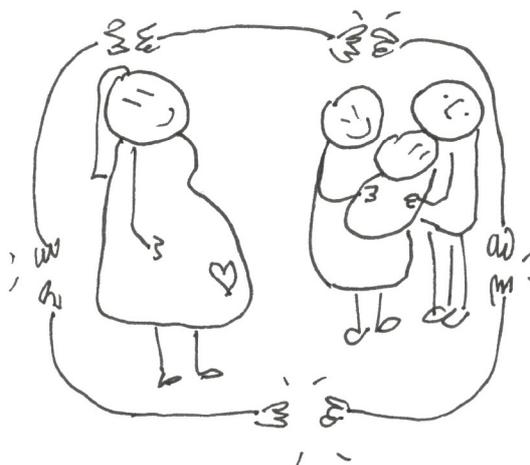
Y posibilita la **gestión asociada y conjunta** tanto en la promoción como en la restitución de derechos.

La gestión implica una sucesión de acciones concretas, mayormente de tipo administrativas, para satisfacer una demanda.

Cuando hablamos de gestión asociada nos referimos a llevar adelante estas acciones de forma conjunta con otros actores dentro del sistema.

Estas herramientas de gestión asociada o cogestión deben tener como objetivo la puesta en marcha, por parte de los individuos o grupo de individuos, de acciones de distinto tipo para solucionar un problema, buscando, en todos los casos, la **autogestión**, es decir, que los propios sujetos participen de forma activa y progresivamente autónoma.

Herramientas normativas y programas



Los principios rectores de la llamada Ley de los 1000 días vienen siendo implementados con anterioridad a su aprobación por medio del Programa Nacional Primeros Años dependiente de la Dirección de Promoción de la Crianza

Familiar en ámbitos comunitarios de la Subsecretaría de Derechos para la Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), en el marco del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Este programa parte de una noción de **desarrollo infantil integral**, que se entiende como un **proceso dinámico** por el cual los/las NNA transitan desde un estado de dependencia de las personas adultas a cargo de su crianza hacia una creciente autonomía, y en el cual debe considerarse que **los primeros años de vida del sujeto van a tener gran incidencia en su vida adulta**.

Es **integral**, pues **comprende aspectos físicos, psíquicos, sociales y cognitivos**.

Y en este sentido mencionamos algunos ejes de contenidos en su vinculación con los marcos legales y las normativas:

♦ **Promoción de buenos tratos en la crianza**

Se entiende por buenos tratos no solamente la ausencia de maltrato, sino también la promoción de aquellas prácticas de cuidado que se dan en entornos amorosos.

Asimismo, desde una mirada integral, debemos señalar que implica comunicación y contención, por lo que deben promoverse y desarrollarse herramientas a través de las cuales los adultos se pueden comunicar con los niños y las niñas desde una posición de respeto por su subjetividad y su condición de sujetos de derechos, de conformidad a lo establecido en la CDN y la Ley Nacional 26.061.

Esta visión de la niñez ha sido receptada también por el Código Civil y Comercial de la Nación que expresamente dispone en su artículo 647:

“Prohibición de malos tratos. Auxilio del Estado. Se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione o menoscabe física o psíquicamente a los niños o adolescentes. Los progenitores pueden solicitar el auxilio de los servicios de orientación a cargo de los organismos del Estado”.

En la faz activa, la prohibición de malos tratos implica la posibilidad de denunciar toda situación de amenaza o vulneración de derechos de niños y niñas y adolescentes.

Con esta finalidad se ha sancionado recientemente la Ley Nacional N° 27.709, conocida como Ley Lucio, que compromete al Estado nacional en la capacitación de los actores del sistema de protección integral acerca de los derechos de los/las NNA y de cómo adoptar acciones que sean eficaces para la protección de esos derechos.

Esta ley crea el Plan Federal de Capacitación en Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y establece como autoridad de aplicación a la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. La implementación de este Plan de Capacitación, que es obligatorio y permanente para los agentes de la administración pública nacional, se inició con el primer curso sobre “Violencias contra niñas, niños y adolescentes. Herramientas para su prevención, detección y abordaje”.

También contempla la producción de una campaña de sensibilización sobre promoción de derechos y prevención de todo tipo de violencia hacia las infancias, como asimismo la articulación interjurisdiccional para procurar la intervención de quienes pudieran actuar como denunciantes garantizando, por medio de la confidencialidad, que no serán víctimas de represalias.



Finalmente, la SENAF tiene dentro de sus líneas programáticas el Registro Único Nominal (RUN), para que todas las intervenciones con niños, niñas y adolescentes, realizadas por las áreas de Niñez del país, puedan ser registradas y sistematizadas con el objetivo de promover un abordaje integral.

◆ Género y crianza

La Convención de los Derechos del Niño y la Ley 26.061 reconocen que los niños y las niñas tienen derecho a un trato igualitario y a la protección en contra de la discriminación por razones de sexo o de orientación sexual.

En este sentido, debemos reflexionar acerca de los roles que son socialmente asignados a las mujeres y a los varones, pues a partir de ellos se generan situaciones o relaciones desiguales de poder.

De este modo, debe propiciarse una igualdad de oportunidades entre niñas y niños con acciones que les posibiliten crecer adquiriendo las mismas herramientas y habilidades, lo que permitirá construir nuevas formas de relacionarse entre las personas adultas, transformando las relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres en relaciones democráticas de responsabilidad

compartida en la crianza.

La Ley Nacional 27.234 tiene como fin educar en igualdad para prevenir y erradicar la violencia de género estableciendo expresamente las bases para que en todos los establecimientos educativos del país se realice la jornada Educar en Igualdad para prevenir y erradicar la violencia de género.

♦ Soberanía y seguridad alimentaria

Este aspecto se vincula con algunos de los contenidos de las responsabilidades parentales que están reconocidas o establecidas en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Para profundizar esta idea resulta relevante analizar el concepto de coparentalidad que tiene que ver, en primer lugar, con el derecho del niño o niña a ser cuidado/a y criado/a por ambos progenitores, ya sea, padre y madre, o progenitores del mismo sexo.

Así las cosas, el principio general implica que el niño o niña debe ser cuidado por ambos progenitores y, en la medida de lo posible, no ser separado de ninguno de ellos.

La coparentalidad se traduce, entre otros aspectos, en la obligación de ambos progenitores de procurar los medios necesarios para la alimentación del niño, niña o adolescente.



En el ámbito de nuestra legislación civil, deben analizarse dos conceptos interrelacionados: por un lado, la obligación alimentaria propiamente dicha y por el otro, el cuidado personal del niño, niña o adolescente.

Profundizando esta idea, se debe remarcar que a partir de la sanción del Código Civil y Comercial, las tareas de cuidado en el hogar pasan a tener un valor económico expresamente reconocido y por tanto, aquel progenitor que

lleve adelante estas tareas de cuidado podrá exigir una mayor contribución alimentaria del otro.

Así el art. 660 del CC y C dispone que

“las tareas cotidianas que realiza el progenitor que ha asumido el cuidado personal del hijo tienen un valor económico y constituyen un aporte a su manutención”.

Siendo que en función de los mencionados estereotipos de género las tareas domésticas y de cuidado se atribuyen especialmente a las mujeres, el incumplimiento del aporte alimentario por parte del progenitor constituye una forma de violencia contra la mujer que autoriza a disponer las medidas legalmente previstas.

En 2023 el INDEC presentó el Índice Crianza, que es un valor de referencia para saber cuánto destinan las familias a alimentar, vestir, garantizar vivienda, trasladar y cuidar niños, niñas y adolescentes y permite contribuir a la organización y planificación familiar y a la gestión de los cuidados. Por esto, resulta útil para distribuir los gastos de crianza de forma más igualitaria, especialmente en los procesos de separación de las parejas o luego de la separación. En materia de datos y estadísticas, se trata de una herramienta pionera, ya que constituye el primer dato oficial de este tipo.

♦ Educación sexual integral

La Ley Nacional 25673 ha creado el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, que depende del Ministerio de Salud, cuyos objetivos son disminuir la morbilidad materno infantil, prevenir embarazos no deseados, promover la salud sexual de los adolescentes, contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, garantizar el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y a la procreación responsable y potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y a la procreación responsable.

A este fin el Ministerio de Salud debe coordinar con los Ministerios de Educación, de Desarrollo Social y Medio Ambiente cómo capacitar a los educadores, los trabajadores sociales y los demás operadores comunitarios, a fin de formar agentes aptos para hacer efectivos estos derechos y además promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para aprender conocimientos básicos vinculados a este programa.

Por su parte, la Ley Nacional 26.150 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que en sus artículos más relevantes dispone que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los

establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, poniendo sus contenidos en consonancia con los principios contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en la Ley Nacional 26.061. En su artículo 9° la Ley N° 26150 reconoce el derecho de las personas adultas a estar informadas y plantea la conformación de espacios para esta población con el fin de promover la reflexión, la comprensión y el acompañamiento en el desarrollo de la sexualidad de niñas, niños y adolescentes.

En el mismo sentido, la Ley de Educación Nacional, en su art. 11, establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores. De esta manera, se procura asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género o de otro tipo.

La Ley 26.150 reconoce, mediante la creación de un plan de educación sexual integral, el derecho de todas las personas a tomar decisiones libres de discriminación o acciones violentas, pero además implica el abordaje de los diversos aspectos que se interrelacionan en la educación sexual integral: los aspectos biológicos, sociales, económicos, culturales, psicológicos, históricos, éticos, espirituales.

El enfoque de desarrollo amplio e integral tiene en cuenta que la sexualidad excede ampliamente la noción de genitalidad o de relación sexual y remite a nuestros vínculos, a nuestra vida afectiva, al amor, al cuidado del cuerpo y al ejercicio de la libertad, en la toma de decisiones.

Y en este aspecto, también el marco normativo permite dar exigibilidad a ciertas conductas que tienden a garantizar los derechos que las leyes reconocen.

Uno de los ejes fundamentales sobre los que se trabaja es el derecho a la información, porque solamente a partir de esta información podemos tomar decisiones.

Conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo y su cuidado permite tomar decisiones para vivir nuestros afectos, respetándose y respetando a las demás personas.

En relación con los niños, niñas y adolescentes, debe recordarse que un principio jurídico fundamental que juega en esta adopción de decisiones es el de autonomía progresiva. Este principio encuentra una regulación específica en nuestro Código Civil y Comercial para la franja etaria de los adolescentes comprendidos entre los 13 y los 16 años, garantizándoles autonomía para tomar decisiones relativas a su propio cuerpo, en la medida en que estas decisiones

no comprometan de forma grave su integridad psicofísica o los derechos de terceros.



En este sentido, los adolescentes entre 13 y 16 años tienen autonomía para tomar decisiones sobre su propio cuerpo y para recibir información que les permita ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. A partir de los 16 años se equipara para estos actos los derechos de los adolescentes a los de los adultos, de modo tal que ni siquiera para los actos de gravedad van a necesitar el acompañamiento o la asistencia de un adulto, como sí deben requerir en los casos de los adolescentes entre 13 y 16 años.

◆ **Acompañamiento perinatal**

El desarrollo integral implica un acompañamiento desde el inicio de la gestación de la persona humana, pasando por el parto, el nacimiento y el puerperio, y considera las dimensiones física, emocional y psicológica, incluyendo tanto a la persona gestante como a su entorno.

Este acompañamiento perinatal cuenta con un marco normativo por medio del cual se procura el reconocimiento de los derechos tanto de las mujeres como de otras personas gestantes, acompañando además a los referentes familiares de ese niño o niña.

Esta normativa parte de la responsabilidad que tienen los centros de salud de garantizar estos derechos desde la información para que la persona gestante pueda ser protagonista del proceso, desnaturalizando al mismo tiempo todo tipo de violencia obstétrica e institucional.

En este sentido, la Ley Nacional 26.485 tipifica como: "Violencia obstétrica: aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso

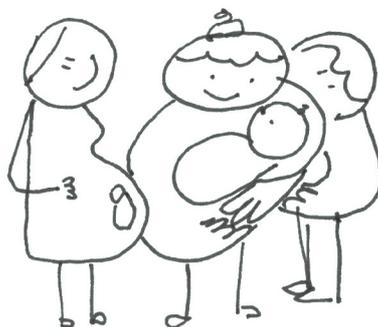
de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929.” y como “d) Violencia contra la libertad reproductiva: aquella que vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos, de conformidad con la Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.”

Como parte del acompañamiento perinatal, la Ley Nacional 26.873 de Lactancia Materna dispone como objetivos, entre otros, propiciar la práctica de la lactancia materna, promover su apoyo nutricional hasta los veinticuatro (24) meses de vida de sus hijos; difundir la importancia de los beneficios de la lactancia materna por medio de campañas y por todos los medios que arbitre la autoridad de aplicación; promover la capacitación de los equipos de salud a fin de que se recomiende la lactancia materna conforme los alcances de la presente ley; promover la normativa necesaria para la protección de la madre trabajadora en período de lactancia; promover el establecimiento de lactarios en los lugares de trabajo.

♦ **Identificación del recién nacido. Acceso a los beneficios de la seguridad social y de salud.**

La Ley Nacional 27.611 incorpora **la asignación por cuidado de salud integral** que se va a abonar una vez al año para cada niño o niña menor de 3 años de edad que se encuentre a cargo de un adulto que ha tramitado la asignación familiar o la asignación universal por hijo, siempre que se acredite el **cumplimiento del plan de vacunación** y **el control sanitario** y crea, asimismo, un sistema de **alerta temprana de nacimientos**.

Para garantizar el derecho a la identidad y la pronta inscripción e identificación de las personas recién nacidas, se crea un **certificado digital de hechos vitales** que tiene que ser confeccionado por el médico obstetra que asiste al parto para que, inmediatamente de nacido, todos los datos de la persona sean cargados a un sistema informatizado, y el médico, por medio de su firma digital, expida ese certificado que es comunicado inmediatamente al Registro Nacional del Estado Civil y Capacidad de las Personas.



Esta herramienta novedosa y transformadora está destinada a garantizar el acceso al primer documento nacional de identidad de la forma más rápida y más segura posible, el cual permite gozar de los beneficios de la seguridad social y el acceso a la salud.

El rol de las facilitadoras y los facilitadores

Las y los facilitadores son actores **fundamentales en el sistema de protección local**, en particular en lo que tiene que ver con las acciones de promoción, prevención y protección de derechos de niños y niñas de cero a cuatro años.

En este sentido, la tarea que llevan adelante está dada por el **fortalecimiento familiar en los temas de desarrollo infantil integral y prácticas de crianza, el acompañamiento y la información ante la detección de situaciones de amenaza o vulneración de derechos y la promoción de derechos de bebés, niñas, niños y personas gestantes.**

Resulta especialmente importante que, junto con los equipos técnicos locales, puedan acompañar e identificar posibles situaciones de vulneraciones de derechos que puedan dar lugar a otras intervenciones, aunque no sean las específicas de su competencia.

El rol de facilitadores y facilitadoras es actuar como nexo entre el territorio y el programa, brindando y compartiendo saberes, acercando recursos, atendiendo inquietudes vinculadas al desarrollo infantil integral en zonas de crianza comunitarias y espacios de sostén y acompañamiento, como así también relevar información relativa a las familias identificando estas situaciones de vulneraciones permitiendo, de este modo, la articulación con el equipo técnico para un abordaje institucional y de red.

Es también tarea de los facilitadores y facilitadoras fortalecer el intercambio comunitario para establecer los vínculos y redes locales, acompañar y generar junto al equipo técnico actividades en estos espacios y acompañar el acceso a derechos con los efectores de otros organismos.

Conforme al marco normativo descripto a lo largo del capítulo y las reflexiones en torno a la conformación y funcionamiento del sistema de protección, resulta claro que su actuación es “reglada” conforme los lineamientos del Programa y desde su competencia específica y en corresponsabilidad con los otros actores.

CAPÍTULO 2

Reconociendo los territorios: contextos y actores en el ámbito comunitario

Introducción

En este capítulo vamos a tratar tres cuestiones centrales que nos permitirán generar un piso común de acuerdos conceptuales y metodológicos para poder avanzar en el abordaje territorial y el desarrollo integral de la crianza y los cuidados comunitarios en los primeros años de vida.

Entonces, el objetivo principal consiste en desarrollar nociones teóricas y herramientas metodológicas que nos permitan entender el sentido y la importancia de las prácticas y de las políticas dirigidas a las infancias en sus primeros años y de la relevancia que tienen los territorios, y sus actores, para lograr la integralidad en los abordajes situados.

En todo proceso de trabajo compartido —o que queramos compartir con otras instituciones o actores— un primer desafío es ponerse de acuerdo sobre algunos temas y sobre la comprensión de esos temas. En vistas de ello nos vamos a concentrar en tres cuestiones.

En primer lugar, nos vamos a dedicar a comprender de qué hablamos cuándo decimos **“cuidados”**, cuál es el rol y la importancia de los cuidados, cómo se distribuye el trabajo de cuidados en nuestra sociedad, quiénes asumen las responsabilidades de cuidado, cuáles son los actores que proveen los cuidados, y la relevancia de cuidar a quienes cuidan.

En un segundo momento, vamos a abordar la categoría de **territorio**, es decir, nos vamos a meter con la comprensión de los espacios, las relaciones y los lugares en los que se desarrollan o pueden desarrollarse los cuidados para la primera infancia.



Finalmente, compartiremos algunas **herramientas** que nos van a ayudar a mapear colectivamente los actores del cuidado en territorios concretos y la elaboración de diagnósticos participativos en el nivel territorial como dispositivos inteligentes y fecundos para instalar determinados temas en la agenda local que inviten a la reflexión compartida sobre territorio, género, cuidados y calidad de vida de las infancias en sus primeros años.

¿De qué hablamos cuando decimos cuidados?

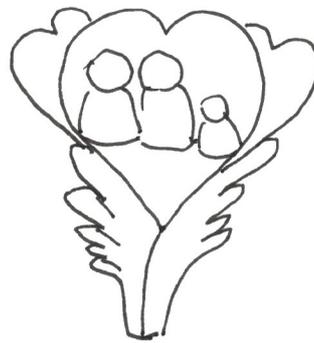
Cuando hablamos de cuidados, nos referimos a todas las tareas que se realizan todos los días y que hacen posible la vida humana. Nos referimos a cuestiones tales como educar, alimentar, sostener emocional y afectivamente, curar, higienizar, acompañar, etc. Se trata de actividades que suelen pasar inadvertidas, que no siempre se valoran y que generalmente realizan las mujeres para cubrir las necesidades, no sólo de ellas, sino de otras personas (hijas/os, maridos, suegras/os, madres, etcétera).

Cuando se trata del trabajo que se realiza para sí misma o para sí mismo, se denomina autocuidado.

Además de estas tareas de cuidado directo, existen otras que son de cuidado indirecto. Los cuidados indirectos son todas las tareas que se realizan para garantizar que los cuidados directos puedan efectivizarse. Por ejemplo, cuando se limpia la cocina, cuando se gestiona el pago de los servicios de una casa, o cuando se realizan las compras para obtener insumos para cocinar, se están garantizando las condiciones mínimas para el acceso a la alimentación. Por eso cuando hablamos de cuidado nos estamos refiriendo a los cuidados directos, a

los indirectos y al autocuidado.

Podemos pensar, entonces, que el cuidado es una *necesidad* que tenemos absolutamente todos los seres humanos en todas las etapas de la vida. Nadie puede vivir o sobrevivir sin cuidados. Pero hay etapas o momentos en los que dependemos de los cuidados que nos puedan proveer otras personas cotidianamente, a diario y con mayor intensidad. Esto sucede, por ejemplo, en la infancia —y de manera más pronunciada en los primeros años—, en determinadas situaciones asociadas a la vejez, cuando tenemos alguna discapacidad o cuando padecemos alguna enfermedad que nos limita en realizar tareas para el autocuidado. También pasa que hay personas que están en condiciones de realizar tareas de cuidado, pero que se rehúsan a hacerlas por desconocimiento, por costumbre, por comodidad o por una mezcla de estas cosas, entre otras razones que veremos más adelante.



Cuando empezamos a prestar atención a las tareas cotidianas de cuidado, nos damos cuenta de que cuidar y autocuidarse lleva tiempo, dedicación, planificación, conocimientos, disponibilidad emocional, uso de tecnología, de materiales o insumos, infraestructura, entre otras cosas. Estos factores son los que se requieren para cualquier tipo de trabajo. Por lo tanto, decimos que cuidar es un trabajo y es *un trabajo* muy especial porque lo que produce es el bienestar de la persona que recibe los cuidados. Y el bienestar en relación con los cuidados está íntimamente relacionado con su calidad.

Visto de este modo, podemos ubicar a los cuidados como parte de los *derechos* que tenemos las personas tanto a cuidar y como a ser cuidadas. De hecho, el Proyecto de Ley “Cuidar en Igualdad” propone la creación del Sistema Integral de Políticas de Cuidados basadas en el reconocimiento de los cuidados como una necesidad a ser atendida, como un trabajo que efectivamente se realiza, y plantea que la responsabilidad sobre los cuidados debería ser más equitativa y que el Estado debe velar por ello.

En noviembre de 2022 se realizó en Buenos Aires la XV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Allí se firmó un tratado internacional que en su punto 8 establece:

8. Reconocer el cuidado como un derecho de las personas a cuidar, a ser cuidadas y a ejercer el autocuidado sobre la base de los principios de igualdad, universalidad y corresponsabilidad social y de género y, por lo tanto, como una responsabilidad que debe ser compartida por las personas de todos los sectores de la sociedad, las familias, las comunidades, las empresas y el Estado, adoptando marcos normativos, políticas, programas y sistemas integrales de cuidado con perspectiva de interseccionalidad e interculturalidad, que respeten, protejan y cumplan los derechos de quienes reciben y proveen cuidados de forma remunerada y no remunerada, que prevengan todas las formas de acoso sexual y laboral en el mundo del trabajo formal e informal y que liberen tiempo para que las mujeres puedan incorporarse al empleo y a la educación, participar en la vida pública, en la política y en la economía, y disfrutar plenamente de su autonomía.

En esa declaración se ponen de manifiesto dos cuestiones muy importantes: **la centralidad de los cuidados y la necesidad de que la responsabilidad sobre los cuidados esté más repartida, esté mejor distribuida entre los géneros y entre los actores que forman parte de la sociedad.** Pasemos, entonces, al segundo nudo que hace a la cuestión de los cuidados: su provisión.

¿Cuáles son los principales núcleos o actores de provisión de cuidados?

Para el análisis de la provisión de cuidados resulta útil el esquema del diamante de cuidado, donde se identifican cuatro actores fundamentales: el Estado, el mercado, la familia y la sociedad. En cada sociedad específica el peso de cada uno de estos actores en la provisión de cuidados es diferente. Por ejemplo, cuando los servicios de cuidado provistos por el Estado son insuficientes, las familias que tienen dinero pueden comprar servicios en el mercado, pero aquellas que no cuentan con ingresos suficientes suelen resolver las necesidades de cuidado dentro del entorno familiar o barrial. Puede suceder también que no haya suficientes soportes o redes disponibles para cuidar y que, de este modo, se resienta la calidad de vida de quienes más necesitan de cuidado: las infancias, las personas adultas mayores, las personas enfermas y las que tienen alguna discapacidad.



Ahora bien, si al análisis anterior le incorporamos la dimensión de género, vamos a encontrar que se trata de una tarea fuertemente feminizada. Ya sea dentro o fuera del hogar, de manera remunerada o no remunerada, **los cuidados son provistos principalmente por mujeres.**

Por eso sostenemos que la forma en que las sociedades organizan el cuidado incide en la producción y reproducción de las desigualdades y en la libre participación de las mujeres en las diferentes esferas de la vida en sociedad. Esto último se relaciona de manera directa con el lugar y rol que ocupan las mujeres en la división social y sexual del trabajo y, muy particularmente, con su participación en la distribución del trabajo de cuidado no remunerado en las familias.

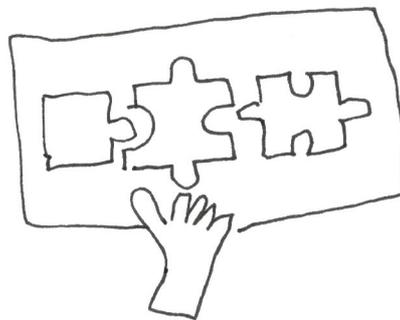
Pensemos, por ejemplo, en las mujeres que tienen hijas e hijos a cargo y deben salir a trabajar en búsqueda de ingresos. Muchas de ellas no siempre cuentan con quien pueda cuidar de sus hijas e hijos mientras están fuera del hogar. Eso claramente redundaría en la vulneración del bienestar tanto de las infancias como de las madres en tanto recaen sobre ellas la preocupación y la responsabilidad del cuidado de manera exclusiva o predominante.

Para las mujeres que tienen una ocupación remunerada en el mercado, cuando regresan a sus hogares deben seguir con las tareas domésticas y de cuidado no remuneradas. Esa es una de las razones por las cuales las mujeres madres suelen participar menos en el mercado de trabajo que los varones padres, o las mujeres en general, respecto de los varones en general, lo cual hace que las mujeres sean —en conjunto— más pobres. Tal como muestra la Encuesta del Uso del Tiempo aplicada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), mientras que el 37.7% de las mujeres participan en el mercado de trabajo, el 91.7% realiza trabajo no remunerado. Esto nos indica que muchas realizan una doble

jornada de trabajo.

Sin embargo, cuando observamos la participación de los varones en las tareas no remuneradas, podemos ver que se reducen al 75,1 %, mientras que la participación en ocupaciones remuneradas es de 55,9%. Si agudizamos la mirada y prestamos atención a la cantidad de tiempo que varones y mujeres dedican al trabajo sin remuneración, podemos ver que el de las mujeres casi duplica al tiempo que le dedican los varones (6:31 y 3:40 horas respectivamente).

Los datos son muy elocuentes: las mujeres suelen estar sobrecargadas de trabajo, sobre todo, cuando las tareas de cuidado se concentran en el espacio familiar. El peso del trabajo de cuidado no remunerado que realizan predominantemente las mujeres en sus entornos familiares es muy significativo. El Programa Nacional Primeros Años es una de las estrategias que el Estado implementa para favorecer el bienestar de las y los más pequeños a la vez que genera un alivio en las madres.



La provisión de servicios de cuidado públicos o comunitarios, gratuitos y de calidad, junto con las redes de apoyo afectivas y territoriales para desarrollar tareas de cuidado y crianza son fundamentales. Sin ellas, las posibilidades de acceso a bienestar se ven limitadas, sobre todo para las mujeres con menos recursos económicos ya que no están en condiciones de pagar para comprar servicios de cuidado.

Actualmente estamos en una época en la que podemos pensar en los cuidados, en las infancias y en las personas que cuidan (generalmente mujeres) de una manera integral. Para cuidar bien es necesario tener en consideración el bienestar de quienes cuidan, las posibilidades reales que tienen para hacerlo, los recursos, los apoyos, los conocimientos, el tiempo, la disponibilidad emocional y mental, la infraestructura, etcétera. Por eso se trata de una época en transición que nos empuja a pensar en las infancias y en los cuidados de una manera renovada, creativa y comunitaria. **¿Cómo hacemos para pasar de una sociedad que no cuida a una sociedad del cuidado? ¿Cómo hacemos para generar una**

verdadera corresponsabilidad en los cuidados? ¿Cómo hacemos para poner el bienestar en el centro de nuestras ocupaciones y acciones?

La corresponsabilidad propone un esquema en el que la tarea de cuidar esté más repartida en términos institucionales para que no recaiga sobre las familias y en términos de género, para que no recargue el trabajo de las mujeres.

Como venimos viendo, el trabajo de cuidado se despliega en muchos escenarios, con disímiles condiciones y para resolver múltiples necesidades. Uno de los grupos que más cuidado necesitan son las infancias en sus primeros años. Por eso el Programa Nacional de Primera Infancia pone el eje en el fortalecimiento de las condiciones que facilitan el buen cuidado en esta etapa de la vida humana.

Retomando el esquema de la organización de los cuidados o del diamante de cuidados, podemos visualizar los diferentes actores que participan en su provisión: a) las familias; b) las instituciones de mercado; c) el Estado y sus políticas; y d) las organizaciones sociales y comunitarias.



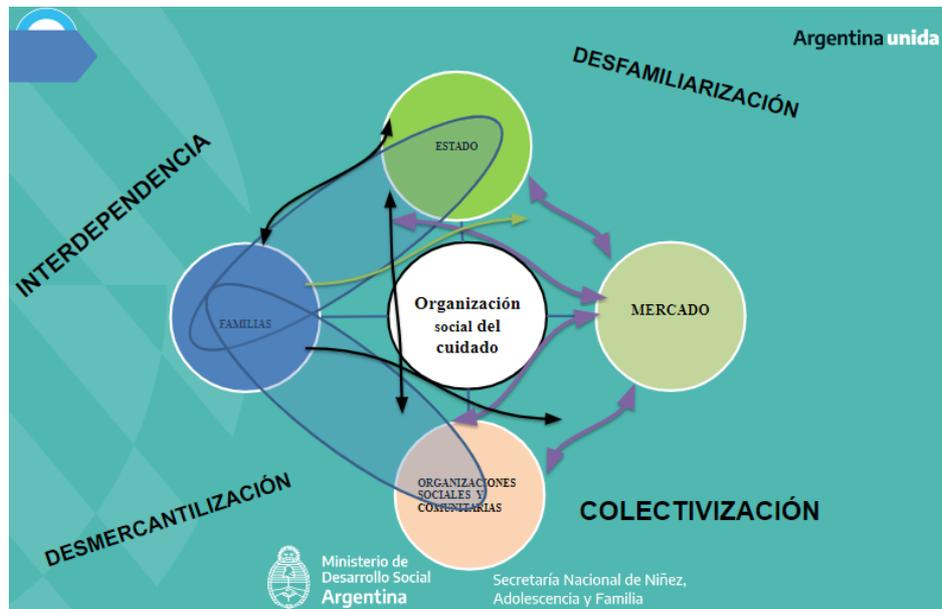
Muchas veces, en la práctica, estos actores están de algún modo articulados. Por ejemplo, es el caso de las familias que perciben la Asignación Universal por Hijo, allí hay una articulación Estado/familia. O, por ejemplo, cuando las organizaciones comunitarias perciben algún programa nacional (el propio PNPI), provincial (el Programa Unidades de Desarrollo Infantil, en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo) o municipal para colaborar con el cuidado de las infancias en sus primeros años... o tantas otras combinaciones posibles.

Lo cierto es que para que todas las infancias puedan acceder a cuidados de calidad es indispensable que no sea necesario pagar por ello. Eso no quiere decir que las trabajadoras de cuidado no deban cobrar por su trabajo (ya sea niñeras, trabajadoras comunitarias, educadoras populares, maestras, artistas, etc.), lo que decimos es que las familias no deberían pagar por este servicio. Cuando el cuidado es un derecho, el acceso a los cuidados debe ser libre, gratuito e irrestricto. **A eso lo llamamos desmercantilización de los cuidados.**

Al abordar los cuidados desde una perspectiva integral no podemos dejar de lado lo que sucede con las mujeres y la responsabilidad que este sistema les asigna de manera casi exclusiva, sobre todo a las que son madres. También vimos que esta cuestión recarga a las mujeres y que eso no es bueno para ellas, ni para las infancias ni para otros sujetos que requieren de cuidados más intensivos. En este punto es muy importante poder dar lugar a la *desfamiliarización de los cuidados*. Muchas veces escuchamos a las madres, tías y abuelas desbordadas, o incluso también pasa que niñas en edad muy temprana deben asumir la responsabilidad de cuidado de las más y los más pequeños dentro del hogar, realizando tareas que no les corresponden. Por eso, para cuidar a quienes cuidan es muy importante conciliar los cuidados intrafamiliares con la creación y el uso de espacios de cuidado por fuera del ámbito doméstico. Estos espacios de cuidados extradomésticos y accesibles, *desmercantilizados*, pueden ser estatales o comunitarios, es decir, espacios colectivos en donde las vecinas y los vecinos se reúnen para cuidar de las infancias. A este último proceso lo denominamos *colectivización de los cuidados*.



En el gráfico que sigue se ilustran diferentes articulaciones que se dan para poder llevar a cabo la tarea de cuidar de una manera adecuada, que contempla tanto a quienes requieren de cuidados como a quienes cuidan. Ese dicho que circula por algunos espacios que dice que “nadie se salva solo/a” encuentra en el tema de los cuidados la evidencia concreta y empírica más acabada: los cuidados nos muestran que todas las personas somos interdependientes, dependemos de otras personas y del ambiente para vivir. Consideramos que la dependencia/interdependencia, más que un defecto o una falta, es una virtud, es hacernos cargo de que lo comunitario, la comunidad y las políticas estatales vinculadas al bienestar de las infancias son imprescindibles para garantizar mejores estándares de vida.



Ahora bien, lo cierto es que en relación con los cuidados en la infancia la dimensión concreta y territorial es fundamental, ya que es en los territorios donde se termina de configurar la experiencia concreta de dar y de recibir cuidados.

La dimensión territorial de los cuidados

El territorio es uno de los elementos que da sustento, entidad e identidad a los sujetos concretos que dan y que reciben cuidados.

Cuando nos referimos al territorio, nos referimos a algo que es concreto pero que va más allá de lo físico y de lo geográfico y a su vez lo incluye. La territorialidad de vida, de las familias, de las políticas y de las organizaciones que cuidan de las infancias se presenta como un lugar específico, una referencia concreta. **El territorio es un punto de anclaje y de referencia, de encuentro y de vínculos cargados de historia, de cultura y de lucha.**

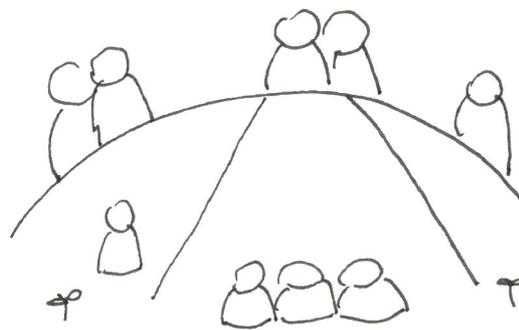
El territorio construye a las experiencias colectivas y familiares de cuidado y a la vez es construido por ellas, es un punto de condensación que hace a la espacialidad de la vida social.

Solemos pensar en las fronteras o límites de los territorios en clave *político administrativa*. Y por supuesto que hay una dimensión territorial que tiene que ver con eso y que esa delimitación incide en la cuestión de los cuidados.

Por ejemplo, el Municipio de Trelew de la Provincia de Chubut trabajó para la creación de una red de cooperativas de cuidado en el marco de un proyecto estratégico para que Trelew se convierta en una Ciudad del Cuidado. En este

caso, la delimitación político administrativa resulta central. Otro ejemplo es el de la Ciudad de Rosario. Allí se desarrollaron políticas urbanas muy importantes para la educación y la recreación de las infancias. Entonces, podemos decir que *la territorialidad de los cuidados incluye a las delimitaciones político administrativas*.

Otra de las acepciones de los territorios es su *carácter identitario*. Nos referimos a que puede estar indicando una identidad territorial marcada por la historia y la cultura. Esta dimensión de lo territorial es muy importante y tiene diferentes escalas y raíces.



El *territorio como matriz cultural* puede coincidir —o no— con la delimitación político administrativa. Por ejemplo, el territorio mapuche o de otras comunidades originarias puede, incluso, traspasar las fronteras nacionales que se crearon sin tener en cuenta las realidades que precedieron al Estado nación. También puede suceder que la identidad territorial se configure alrededor de un barrio, o de una *zona geográfica* de una determinada localidad (somos de la rivera, o de la puna, etcétera).

El territorio también es el espacio donde se producen y circulan los afectos y las relaciones de proximidad más cercana, es el espacio de la vecindad o de la comunidad. Los territorios están también surcados por conflictos, por alianzas y por diferentes actores que son portadores de ideas y experiencias acerca de los cuidados, de la crianza, etcétera.

El territorio es, entonces, *dinámico*. Es un espacio social que está en construcción permanente. El abordaje territorial de las infancias en sus primeros años es uno de los elementos centrales de la integralidad. Desde el territorio se puede acceder a la especificidad de las condiciones en las que se cuida, de la cultura, de la historia, de los condicionantes climáticos, de la geografía, de la identidad. Allí se pueden visualizar e integrar las diversas formas de construcción de las familias y de la vecindad. El territorio concretiza y articula todo lo que se pone en juego para el cuidado de las niñas y de los niños en sus primeros años

de vida.

En el territorio se encuentran, también, las *organizaciones comunitarias*, los espacios colectivos que la comunidad fue armando para resolver necesidades, para lograr mejoras en los lugares donde se vive, para organizar fiestas, para luchar por derechos y para proyectar de manera compartida un mejor vivir.



La organización comunitaria popular suele activarse en coyunturas particularmente críticas (tal es el caso de los comedores y merenderos), o también suele ser la forma en la que se resuelven *territorial y colectivamente* las necesidades cuando la provisión de servicios estatales es insuficiente. Parte de la historia de los centros comunitarios de cuidado infantil y de los jardines comunitarios tiene esta inscripción colectiva centrada en el cuidado, en la provisión de alimentos y en la resolución compartida de necesidades elementales. Muchas de esas organizaciones se han constituido como referencias territoriales importantes para resolver necesidades de cuidado de una manera integral en la que salud, nutrición, recreación y cultura forman parte de un dispositivo de intervención integrado indispensable para el acceso a otros derechos y para instalar el cuidado de las infancias como algo importante, como una cuestión que excede a la responsabilidad de las familias y de las madres.

En muchos barrios el *jardín comunitario* es la única opción que tienen las familias para que sus hijos e hijas estén protegidos mientras trabajan, para que tengan una alimentación adecuada y para que puedan ingresar en la escuela primaria con el entrenamiento y los conocimientos requeridos para el paso de la primera infancia a la escolarización. Son en sí mismas instituciones de crianza. Estas organizaciones, además de atender a niñas y niños de 45 días a 5 años, suelen brindar servicios alimentarios y de apoyo escolar para las chicas y los chicos de 6 a 12 años.

Las trabajadoras comunitarias aseguran que la conformación de redes barriales, distritales y regionales son una de las herramientas más importantes para el abordaje integral de las infancias en situación de vulnerabilidad.



Por todo lo que venimos diciendo es muy importante construir, desde cada territorio, mapas colaborativos y diagnósticos participativos que nos permitan crear, aprovechar mejor o potenciar redes territoriales para el cuidado de las infancias en sus primeros años y de quienes cuidan, también.

El mapeo colaborativo/participativo: Conocer para transformar

La cartografía tradicional se basa en conocimientos estrictamente técnicos, tiene fines descriptivos, informativos y prácticos en los que sólo se consideran las características topográficas del territorio y las divisiones político-administrativas. Los mapas han sido históricamente un instrumento de poder creado y utilizado principalmente con fines comerciales o militares. Esa cartografía, esos mapas, no se corresponden con la realidad espacial cotidiana de las personas ni con el modo en el que las personas se representan o simbolizan los territorios.

Estos otros mapas son los que pueden construirse desde la participación comunitaria. Estas otras cartografías recuperan la experiencia, la memoria y la realidad tal y como se la vive desde los territorios.

Los mapas colaborativos, cartografía social o cartografía participativa son una herramienta potente para el conocimiento del territorio en su sentido más amplio e inclusivo. La diferencia que presenta esta cartografía con la cartografía tradicional es la centralidad que adquiere el componente colectivo en la construcción de los mapas, basada en el conocimiento que se construye socialmente y desde las dinámicas territoriales mismas. Parte de las relaciones cotidianas de los sujetos dentro de un territorio, en el que se desarrollan, el cual los implica y el que construyen a la vez en relaciones de proximidad, atravesadas por emociones y experiencias vitales.

La aproximación al territorio no se realiza solamente desde el conocimiento experto sino que son los propios actores locales —con su diversidad política, económica y cultural— los que hablan de sí mismos y del espacio que habitan.

La **cartografía social** tiene como fundamento metodológico la investigación-acción participativa. La comunidad aporta sus conocimientos y sus experiencias sobre la realidad para actuar sobre ella. Es la comunidad la que analiza colectivamente los problemas, intercambiando saberes, opiniones y experiencias diferentes y complementarias, para conocerlos y construir un conocimiento integral del territorio que permita pensar y elegir una mejor manera de vivirlo. Esta mirada cartográfica renovada no es sólo un instrumento para conocer la realidad sino para transformarla.



La **cartografía participativa** permite pasar del mapa inmovilista al mapa que orienta cambios. Permite recuperar las múltiples intervenciones de actores que intervienen o se interesan en la primera infancia, en los cuidados de las niñas y los niños en sus primeros años de vida, ponen en común situaciones y prácticas invisibilizadas transformándose en cartógrafos/as de su propia historia y de la historia del territorio que construyen.

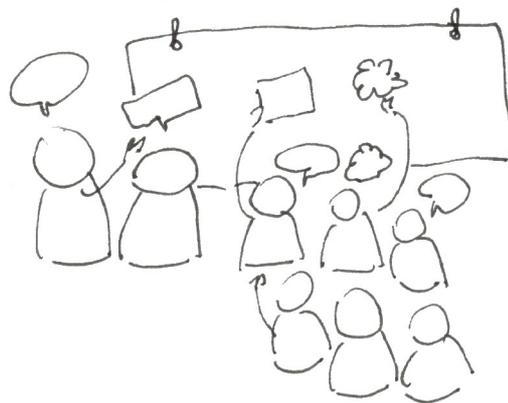
En el proceso de construcción del mapa colaborativo con eje en las infancias, se generan discusiones, reflexiones e incluso hallazgos tanto sobre recursos territoriales que pueden favorecer a las infancias y a quienes las cuidan como de situaciones conflictivas que requieren ser abordadas. En el proceso de diálogo suelen aparecer respuestas novedosas y creativas producto de la interacción entre actores diversos puestos a pensar sobre una cuestión común.

Este dispositivo metodológico es una herramienta muy útil para trabajar en la corresponsabilidad sobre los cuidados. Plantea hacer copartícipes a los sujetos en aquellas cuestiones que están presentes en la vida cotidiana de la comunidad

a fin de que puedan implicarse, corresponsabilizarse y comprometerse con el bienestar de las infancias y de los cuidados.

La propuesta de realizar este tipo de mapeos es una de las formas de construir una agenda común en los territorios sobre cuestiones que son de interés para un grupo. En toda construcción colaborativa es necesaria la conformación de un grupo facilitador/promotor que lidere la iniciativa, convoque a la participación y sistematice las producciones y los aportes de toda la población participante.

¿Cómo hacer un mapeo colaborativo? Primeros pasos:



a) Conformar el equipo facilitador/promotor del mapeo colaborativo con eje en las infancias en sus primeros años

El equipo que impulse la construcción de los mapas colaborativos debe estar integrado por alguna persona involucrada/sensibilizada con el abordaje integral de las infancias en sus primeros años. Cuanto más conozca del Programa Primeros Años o de otras iniciativas centradas en la primera infancia y con alguna experiencia en trabajo comunitario o social, más sencilla será la tarea. Este equipo debe ponerse de acuerdo sobre la relevancia del mapeo, del enfoque que se está impulsando acerca de los cuidados, la territorialidad y la integralidad, del enfoque de derechos de las infancias y del necesario cuidado de quienes cuidan. Este grupo debe preparar los recursos para mapear, que consisten en: 1) materiales (mapas físicos del barrio o la localidad, papelógrafos, lápices de distintos colores, imágenes, cinta adhesiva, etc.); 2) cognitivos (información sistematizada y compartida); y 3) disposicionales (compromiso, ganas, entusiasmo). Además, este grupo debió haber realizado un primer listado de las personas o los actores a los cuales invitar para comentarles del mapeo.

b) Convocar a vecinas, a vecinos y a las organizaciones que trabajan en el barrio y pueden interesarse en el abordaje de las infancias en sus primeros

años

Se trata de invitar a la escuela infantil, el centro de salud, la sociedad de fomento, el comedor, la capilla, el grupo scout, entre otros.

Para realizar la convocatoria es conveniente utilizar diferentes modalidades: invitación personal, medios de comunicación locales, volantes, afiches, charlas informativas en las escuelas, propaladoras, cartas, visitas a las casas. Lo óptimo sería armar una campaña de comunicación integral, pero lo más importante es no dejar a nadie afuera.

c) Organizar la primera reunión informativa

La primera reunión es muy importante y debería estar bien planificada. El objetivo es que quienes asistan salgan de la reunión con la información necesaria y con ganas de participar en el proceso del mapeo con eje en la primera infancia. Esta reunión tiene que estar coordinada por el equipo facilitador/promotor. En la primera reunión habrá que realizar una actividad de presentación que se oriente al reconocimiento de quienes participen entre sí y de su territorio en función de cómo están organizados los cuidados en la primera infancia.

d) Comenzando con la recolección de información

Suele suceder que en un mismo territorio el conocimiento sobre las infancias en sus primeros años esté disperso y fragmentado. La primera acción del mapeo participativo es poder reconstruir la información existente.

Lo importante es que se logre tener un diagnóstico situado de los siguientes aspectos:

✓ *La historia, la cultura y la relevancia de la cuestión que queremos plantear*

Son las preguntas básicas que nos van a marcar el trabajo por delante. Por ejemplo: ¿Qué importancia le da la comunidad a la cuestión de las infancias y de las personas gestantes en el territorio? ¿Cuál es el grado de sensibilización /conocimiento sobre esta cuestión?

✓ *Las características generales de las familias con gestantes o infancias de 0 a 4 años y de la población en general*

Es la información básica de la población del barrio; cantidad y conformación de familias identificación de quiénes asumen la tarea de cuidado de las infancias en sus primeros años, estado de salud, escolaridad, etc. ¿Dónde se encuentran? ¿Cómo son las familias realmente existentes en el territorio? ¿Bajo la responsabilidad de quién o de quiénes están las infancias de 0 a 4 años? ¿Cómo viven?

✓ **Los actores extrafamiliares que integran el diamante de cuidados**

Es importante conocer y mapear las instituciones estatales (centros de salud, escuelas infantiles, servicio local, organizaciones comunitarias de cuidado de las infancias, escuelas infantiles privadas, otros servicios de cuidado privados no registrados, zonas de crianza del Programa Nacional Primeros años, etc. ¿Dónde se encuentran? ¿Qué servicios brindan? ¿Cómo trabajan? ¿Cuál es el alcance de la acción que desarrollan? ¿Trabajan en red? ¿Cómo lo hacen?

✓ **Los espacios públicos o de uso común**

Espacios verdes, plazas, salas de espera en centros de salud, colas o filas donde las personas gestantes o responsables de cuidado de las infancias van a gestionar servicios o programas para la mejora en la calidad de vida de sus familias o de sí mismas, etc. ¿Dónde se encuentran? ¿En qué estado están? ¿Son adecuados para las infancias y sus cuidadores? ¿Y para las personas gestantes?

✓ **La identificación de problemas**

Los problemas son todas aquellas cuestiones que impiden u obstruyen el bienestar de las infancias en sus primeros años, de las personas gestantes y de quienes se encargan de los cuidados. ¿Cuáles son los problemas más recurrentes en relación con la situación y los derechos de las personas gestantes, de las infancias de 0 a 4 años y de quienes cuidan? ¿Esos problemas se concentran en algún espacio físico/geográfico más que en otros? ¿Dónde? ¿Por qué creemos que esto es así?

✓ **La identificación de las capacidades y recursos presentes en el territorio**

Son las fortalezas presentes en la comunidad: conocimiento de la realidad local; capacidad de articulación interinstitucional; conocimientos técnicos, profesionales y de oficio (cuentacuentos, profesionales de la salud, parteras, artistas, educadorxs, doulas, etc.); recursos productivos (cooperativas o empresas que produzcan bienes o servicios ligados con personas gestantes e infancias de 0 a 4 años); aspectos geográficos y de conectividad. ¿Con qué recursos territoriales se cuenta para resolver esos problemas? ¿Qué hay en el territorio que pueda fortalecer el bienestar y los derechos de las personas gestantes y de las infancias de 0 a 4 años?

✓ **La identificación de las potencialidades de la comunidad u oportunidades comunitarias**

Son todos los componentes, relaciones, instituciones y recursos extrabarriales que son empleados en beneficio de la población destinataria del programa: otros programas sociales; universidades; etc. ¿Qué otra información o recursos que están fuera del territorio pueden ser de utilidad?

De los problemas a las proyecciones compartidas: las infancias en sus primeros años en el centro



El camino recorrido a lo largo de este capítulo nos permitió compartir algunas nociones básicas que les permitirán avanzar en la construcción de políticas y de experiencias significativas e integrales para el abordaje de las infancias, de las personas gestantes y del cuidado de quienes cuidan. Como vimos, son muchos los actores que intervienen en la organización social de los cuidados. También pudimos observar la importancia de considerar la cuestión en su dimensión territorializada. El territorio no va a indicar el modo específico de intervención. De esa consideración va a depender, en alguna medida, la eficacia de las acciones que se lleven a cabo.

Respecto de la dimensión metodológica, hemos puesto a disposición algunas herramientas básicas para organizar un mapeo teniendo en consideración los pasos por seguir y las cuestiones que se tendrán en cuenta en cada momento del proceso.

Es muy relevante tener en consideración el carácter dinámico y propositivo de la herramienta de mapeo. En el mismo proceso de mapear de manera participativa y colectiva se va construyendo un espacio de intercambio, de conocimiento, de reconocimiento entre quienes participan y respecto de la cuestión sobre la que se quiere intervenir. El mapeo es una herramienta muy interesante y potente para llevar adelante procesos y proyectos colectivos. Es una de las modalidades en las que se pueden generar iniciativas populares integrales y con participación social de las personas afectadas o interesadas en las infancias.



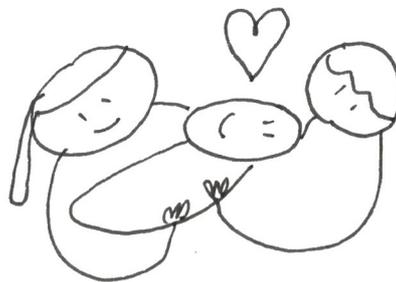
CAPÍTULO 3

Cuidados comunitarios: desarrollo infantil integral y prácticas de cuidado

Introducción

En este capítulo vamos a abordar algunas temáticas muy importantes en el acompañamiento cotidiano de las crianzas.

Vamos a comenzar por el desarrollo de las y los bebés desde sus primeros días de vida, cuando se encuentran más dependientes que nunca de la afectividad y disponibilidad de las personas adultas de referencia. Analizaremos variaciones del juego, su significado profundo, el lugar del lenguaje y la corporalidad en la primera infancia, su repercusión en los buenos apegos, en la construcción de vínculos afectivos, y, sobre todo, cómo el arte, la lectura y la cultura producen enriquecimientos en los modos de relación y en el desarrollo humano.



Cuando nos referimos a “primera infancia” no pensamos solo en las y los bebés, las niñas y los niños, sino también en sus madres, padres, diversas figuras de apego, referentes de crianza, incluidas/os las/los facilitadores. Desde nuestro punto de vista, quienes acompañamos estos primeros tiempos de la vida formamos parte de la primera infancia, porque estamos incluidos en una red de sensibilidades, sentimientos, responsabilidades estructurantes del psiquismo y la vida completa de las niñas y los niños. Una madre, un padre, una abuela que cría pasan por un período especial a nivel psicológico y social cuando están a cargo de la crianza de niños y niñas pequeñas. Es un tiempo de fragilidad y demandas intensas, que necesita acompañamiento y pensamiento aportado por otras personas, a modo de red y sostén. Nadie puede criar sola/o y abastecer todas las necesidades de las y los más pequeños, menos aún en un mundo complejo y exigente como aquel en el que nos toca vivir (López, 2023).

Iniciamos con una pregunta importante:

¿Qué necesitamos saber las personas adultas acompañantes de las/los bebés, las niñas y los niños pequeños para ser capaces de escuchar, comprender y crear nuevas formas de sostenimiento afectivo?

Vamos a tratar de acercar algunos contenidos que nos permitan responder a esta pregunta y alimentar esos saberes tan importantes.

1. La inmadurez inicial



Las y los bebés humanos nacen inmaduros para la vida psíquica y física, durante un largo tiempo dependen de sus figuras afectivas, y eso tiene que ver con los procesos evolutivos, es parte de nuestra filogénesis. A partir del momento en que los que hoy somos humanos comenzamos a erguirnos, desde que llegamos a la bipedestación, la cadera se redujo y el canal de parto también.

Como consecuencia de este cambio biológico, las y los humanas/os nacemos “antes de tiempo”, inmaduras/os para autoabastecernos, aunque hayamos

estado en el vientre de nuestras madres o personas gestantes durante nueve meses.

A diferencia de un bebé chimpancé, por ejemplo, que corresponde a los mamíferos más evolucionados, la y el bebé humana/o no puede resolver en unos pocos días aprender a caminar, seguir a su madre, interactuar y comenzar a buscarse la comida. Un bebé humano, para llegar a nacer con las capacidades autosuficientes de supervivencia con que nace un chimpancé, tendría que estar 21 meses en gestación, y nacer con aproximadamente 21 kilos, algo imposible para cualquier proceso de gestación humana tal como los conocemos.

Gran parte del crecimiento del cerebro ocurre fuera del vientre materno. A los 4 años el cerebro del bebé humano se triplica con respecto al nacimiento, y esta aparente “desventaja”, que es nacer con un cerebro inmaduro, en realidad trae aparejada una gran riqueza al desarrollo: la flexibilidad. El cerebro en crecimiento es flexible, por eso tiene ideas, creatividad, construye experiencias. Se va delineando en función del ambiente y las experiencias que un niño o niña vivencia.

El pediatra y neurólogo Roberto Frenquelli señala que el cerebro es un órgano afectivo-dependiente: si no hay interacciones humanas amorosas y pertinentes, el cerebro no puede crecer (Frenquelli, 2005).

2. ¿Cómo influyen las culturas de crianzas en el desarrollo de las niñas y los niños?

Podríamos decir que las interacciones humanas (los gestos de cuidado amoroso, el lenguaje otorgado, la alimentación a tiempo, el acompañamiento del sueño de manera sensible, el juego compartido) funcionan como una placenta exterior que da continuidad a la vida intrauterina una vez que un bebé está fuera del útero. Ponemos el acento en esta característica porque nuestro trabajo de acompañamiento a las primerísimas infancias está apuntalado en las interacciones afectivas, y todas las prácticas que realizamos, por medio de las palabras poéticas, el juego corporal, la lectura literaria y demás acciones culturales, buscan construir ese material de experiencia humana que ayude al crecimiento en un sentido pleno, creativo y social.

Volvamos a la prematuridad inicial: a pesar de la indefensión física, las y los bebés humanas/os son socialmente precoces, traen una serie de capacidades que las/los predisponen a la búsqueda de las personas adultas, se sienten especialmente atraídas/os por los estímulos de juego, caricias, palabras y tienen la posibilidad biológica de aprender a gran velocidad, pero —como ya señalamos— sin la presencia amorosa de quienes los reciben y cobijan, esas posibilidades vitales no llegan a desplegarse enteramente (a eso se refiere el doctor Frenquelli en la cita que marcamos más arriba).

Y aquí comienzan a tejerse las redes de sentido entre los cuidados básicos, el amor, el lenguaje, la lectura y el juego. Podríamos decir que la supervivencia de las y los bebés depende del amor que reciben al llegar y durante un largo tiempo. Así, a mayor estímulo de lenguaje, de juego, corporalidad y atención conjunta, más responden las niñas y los niños a ese “modelo pedagógico” (Dehaene, 2019) que los seres humanos traemos dentro de nosotros al nacer, como una predisposición al aprendizaje y a la interacción, con una exquisita escucha hacia lo que el adulto propone (López, 2023).

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de “desarrollo”?

El **concepto de desarrollo** que guía una práctica educativa tiene mucha importancia para pensar tanto las propuestas que desarrollaremos en nuestras planificaciones como el estilo de “mediación”, es decir los modos de acercar el juego, la lectura, los diversos materiales de la cultura. Esos modos, desde la perspectiva de desarrollo que proponemos aquí, están atravesados por la afectividad y el encuentro, por la escucha de las niñas, los niños y las familias, por el respeto de los ritmos propios y, a partir de ese acercamiento, la inclusión de experiencias enriquecedoras.



José Kremenchnzky, un pediatra muy interesado en el estudio de “los primeros mil días”, escribe:

La senda del desarrollo tiene un inicio que es el kilómetro cero marcado por el nacimiento. Este kilómetro cero y los tramos iniciales de esa senda son especiales y sensibles, marcan la calidad de las señales que puede emitir el recién nacido y cómo estas pueden ser decodificadas por su madre para iniciar el vínculo ofreciendo en respuesta acciones ajustadas a las necesidades del bebé. Las pequeñas variaciones en cada paso de esa senda hacen a lo particular de cada niño. (2021)

Si tomamos en cuenta que en las zonas de crianza trabajamos con madres y padres gestantes, con familiares de crianza y con niñas y niños en sus primeras etapas de la vida, el cuidado de lo que podemos ofrecer, en calidad y pertinencia, es muy significativo para la sensibilidad inicial, tanto para el niño o niña como para la persona adulta que deberá encontrar ritmos y modos enriquecidos de jugar, cantar, leer, acariciar, acompañar el movimiento y la curiosidad. Seguimos leyendo a Kremenchuzky:

Lo que permite sostener el recorrido a través de esa senda para arribar a un desarrollo óptimo está dado por la energía proveniente del estímulo ambiental. Cada niño requiere de una enorme energía por parte de sus padres para poder sostener esa travesía y llegar a los tres años investido de lenguaje, capacidad para la comunicación, para la metáfora, para el juego creativo. (2021)

Esa energía atribuida a las madres o los padres es también necesaria en las/ los facilitadoras/es. Todos los estudios que nos proveen las neurociencias y la psicología refuerzan la importancia de una pedagogía amorosa. Cada familia aporta a sus hijos e hijas sus propias prácticas de crianza y su historia afectiva y cultural, y a ello se suman los ambientes de aprendizaje —lúdicos y creativos— que forman parte de las iniciativas que compartimos. Todos estos factores van escribiendo la historia personal del desarrollo y el aprendizaje de cada niña y niño.

Otra definición que suma a nuestro concepto de desarrollo:

“El desarrollo es el curso de los cambios de la conducta sensorio-motriz, la respuesta emocional, la inteligencia, el lenguaje y el aprendizaje. Se trata de un proceso de enorme complejidad, tal vez el más complejo de todo el universo” (Lejarraga, 2021). Esta mirada que nos provee Horacio Lejarraga, pediatra y neurólogo infantil, también es una mirada integral: toma en cuenta la psicomotricidad, el lenguaje, las diversas formas en que cada niño y niña aprende y junto a todo ello la vida emocional o afectiva, es decir los vínculos de apego. Agrega el autor: “El desarrollo es el resultado de la interacción entre el programa genético y el ambiente, y este último se expresa a través de variables intermedias, entre ellas, por ejemplo, las pautas de crianza de cada comunidad” (2021).

Tomando en cuenta estas diversas reflexiones sobre los procesos del desarrollo, nuestra tarea como facilitadores refuerza su importancia y su valor: enriquecer las prácticas de crianza de cada comunidad es fortalecer el desarrollo de cada niña y niño desde el nacimiento.

4. La importancia del lenguaje y la oralidad en la primera infancia

Las investigaciones de los últimos años muestran con claridad que los y las bebés comienzan a escuchar las voces de sus madres desde el cuarto o quinto mes de gestación. El sentido del oído se desarrolla tempranamente y las y los bebés tienen a partir de ello una percepción sonora particular: la voz de la madre los acompaña todo el tiempo, está asociada a su ritmo cardíaco, a sus ruidos interiores. Por eso tiene tanta importancia en el desarrollo intrauterino y a partir del momento en que nacen.

También pueden escuchar la voz del papá, o de la otra mamá, o de las personas cercanas afectivamente, si éstas les hablan, les cantan, cercanos a la panza de la mamá, y sobre todo si esos actos de lenguaje están acompañados de caricias y en estado de reposo.

A partir del momento del nacimiento, cuando todo es muy disruptivo para las y los bebés, que no conocen nada del mundo exterior (ni el frío ni el calor, ni la luz, ni el hambre, ni el rostro de la mamá o el papá...), las voces de las personas amadas se convierten en un resguardo muy valioso para el desarrollo psicológico, porque les dan calma, y esa calma proviene del hecho de que la voz amada es reconocida como algo estable, frente a todo lo desconocido. Las voces amadas tejen una red de continuidad entre la vida intrauterina y la vida exterior.

¿Vieron que las y los bebés que están llorando intensamente o están incómodos se calman cuando la mamá, el papá, la abuela, la facilitadora le cantan una canción de cuna, o le susurran palabritas en tono amoroso?

- **La “envoltura sonora” como experiencia psíquica**

Ese efecto de consuelo y organización de los sentimientos que provoca la canción o el susurro forma parte de lo que llamamos “envoltura sonora”. Esa envoltura es protectora, porque, como ya señalamos, implica una experiencia de continuidad afectiva.

- **El “baño sonoro”**

Cada vez que les hablamos, cantamos o decimos poemas a las y los bebés, a las niñas y los niños pequeños, estamos ofreciéndoles un “baño sonoro”, que tiene efecto de envoltura psíquica.

Además, a través de estas acciones de lenguaje, comienza para ellas y ellos el aprendizaje de la lengua materna, escuchando su prosodia, es decir su melodía, su ritmo, sus fonemas. Cada lengua tiene su prosodia, la y el bebé que escucha la voz de su madre desde la gestación ya está aprendiendo el lenguaje, por eso podemos decir que a mayor oferta de palabras dedicadas desde el embarazo, más rica es la experiencia lingüística durante el desarrollo. En una familia puede haber más de una lengua materna, y en ese caso todas las lenguas son materia

cultural importante para las y los bebés: cantar nanas, arrullos, versitos en las lenguas de toda la familia es alimentar la trama de crianza y el desarrollo psicológico y cognitivo desde el nacimiento.

La primera literatura llega a la infancia a través de la musicalidad del lenguaje:

Sabemos que las niñas y niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades, formas del decir que inmediatamente son percibidos, y las niñas y niños muestran una respuesta hacia ello. Ese bagaje de gestos humanos con que los recibimos, cuando está cargado de sensibilidad, de afectividad, constituye un "baño sonoro" para el bebé. El baño sonoro funciona como una envoltura que sostiene mental y físicamente a través de la palabra y de su ritmo, de un interés recíproco, del juego, de una empatía fundada en la afectividad. (López, 2017).

Por eso podemos decir que la literatura, experiencia de música y palabras, es a la vez una forma de sostenimiento afectivo, una fuente de buenos apegos, un alimento para el desarrollo integral y el ingreso en el mundo de la fantasía, de lo imaginario.

"La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida"
(Bruner, 1986).

Veamos algunas formas poéticas espontáneas y sumamente valiosas de intercambio oral.

- **El maternés**

Las primeras palabras que la madre, el padre, la abuelita o los educadores le dicen a un bebé son palabras rítmicas, lúdicas. Muchos autores han llamado a ese primer lenguaje "maternés" (Karmiloff y Karmiloff, 2005). Son las palabras, silabeos, frases, que decimos cargados de diminutivos, de sonidos con profundas variaciones de tono, por lo general acompañados de gesticulaciones exageradas, y a las que las y los bebés responden con generosidad comunicativa. Esos juegos estimulan el propio balbuceo del bebé, y dan origen a la poesía, a la pura melodía como forma de interacción y producción creadora.

"ay mi chiquitín, cuchi cuchi, acátá"

"hola hola pipipi, none tá"

Estos son algunos ejemplos de esos momentos en que el lenguaje de las personas adultas se vuelve “bebé”, y lejos de ser una tontería, es una forma de acercamiento genuino, intuitivo, que fortalece la relación amorosa entre persona adulta y niña o niño. Cuando más “maternés” escuchemos en las relaciones familiares, mejor se juega el apego en esa familia o en la relación con ese bebé. Es muy importante estimular este tipo de juegos e interacciones, jugando con las familias, tomando iniciativas de juego verbal que habiliten esas prácticas en otros adultos, a veces inhibidos por la adultez misma o por la vorágine de la vida cotidiana.

- **El balbuceo**

El balbuceo tiene un enorme valor como proceso de apropiación del lenguaje verbal, ese gran trabajo interno que realizan las y los bebés, por medio del cual integran procesos neurológicos, psíquicos y culturales que entran en movimiento desde que comenzaron a escuchar, al cuarto o quinto mes de gestación. En ese ejercicio no solo juegan con las articulaciones fonéticas, explorando su aparato fonador, sino que además construyen la voz humana. Así lo dice el lingüista Evelio Cabrejo Parra:

La consecuencia suprema del balbuceo está relacionada con la construcción de la voz humana. La voz es un conjunto de rasgos que permiten identificar a los individuos, pero al mismo tiempo es la memoria de las voces escuchadas desde la más tierna edad. Existe continuidad entre la música del balbuceo, la construcción de la voz, la música contenida en la estructura de las palabras y la prosodia de la lengua oral. [...] El balbuceo es la fuente de todo discurso oral que el hombre pronunciará durante toda su vida. (2020)

La intensidad de esta afirmación nos hace preguntas interesantes acerca de cuánta importancia les damos a los balbuceos de las y los bebés, recordando que estas son manifestaciones que aparecen siempre y cuando las niñas y los niños tengan a su alrededor una atmósfera de oralidad, presencia humana y juego. Si hay escasa vinculación humana, el balbuceo es débil o tiende a desaparecer, porque no hay espejos lingüísticos en los que escucharse.



Balbupear es jugar, y jugar es poetizar. Balbupear es jugar con las “protopalabras” que aparecen tanto de manera azarosa como buscadas, en los registros memorísticos de seres tan pequeños y sensibles como son las y los bebés, que van guardando esos ecos sonoros desde que están en el vientre de quienes los gestan (López, 2023).

Volvemos a Evelio Cabrejo Parra, que dice:

“El balbuceo reconstruye la organización silábica de la lengua o las lenguas maternas, lo cual es gratificante para los padres puesto que el bebé les envía un eco de lo que ellos mismos están transmitiendo: la lengua oral” (2020).

Pensemos, entonces, teniendo en cuenta todos estos factores tan enriquecedores del balbuceo, que no es lo mismo para una o un bebé balbucear solito y sin que nadie registre sus llamados, que balbucear junto a su mamá, su papá, sus figuras de apego, sus facilitadoras/es, recibiendo respuesta a ese ejercicio humano de lenguaje verbal y comunicación. **Ayudar a los familiares de crianza a relacionarse con el balbuceo de un bebé, a responderle o a seguirlo repitiendo esa oralidad lúdica es fortalecer la tarea de crianza y el desarrollo integral del bebé.**

A todas estas formas orales de comunicación lúdica y afectiva las llamo “protoliteratura”: poéticas de la vida cotidiana, poéticas portátiles, espontáneas, gratuitas, a la mano de todas las personas adultas bien relacionadas con los y las bebés (López, 2023).

- **La canción de cuna**

Nos detenemos en la canción de cuna porque es una de las formas poéticas que se registran en todas las culturas de crianza desde tiempos remotos. Podemos llamarla la primera poética de la infancia que trasciende la vida familiar, que pasa de boca en boca y da cuenta de las historias de crianza.

Federico García Lorca hizo un estudio muy interesante en España sobre el origen y el camino de las nanas o canciones de cuna. Él señala que la mayoría de estas canciones tienen carácter trágico, porque las madres, cansadas con todo su arduo trabajo de criar y hacerse cargo de la supervivencia, de las tareas del hogar, cargan a sus hijos e hijas en el camino al río, en el lavado de ropa, en la cosecha, y mientras tanto necesitan sumar algún sabor dulce, de juego, al tiempo compartido. Pero en esas melodías se cuela la amargura o el dolor o el peso de vivir. Las madres parecen intuir que la canción (envoltura sonora) calma, y que el contenido imaginario (literatura) crea el espacio de fantasía imprescindible para crecer mental y afectivamente.

Y los niños, tal vez por el poder de las hadas, parecen “olvidar” ese sentido

trágico, y solo filtran de la canción el gesto amoroso, rítmico, melódico de protección.

Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo, negrito



Trabajando, sí
Trabajando y no le paga
Trabajando, sí
Trabajando y va de luto...

Ampliar el repertorio de canciones de cuna de las familias ayuda a:

- Crear vínculos afectivos más seguros.
- Hacer crecer los recursos de interacción (la canción como un juguete).
- Ganar seguridad para cantar más allá de nuestra afinación.
- Sostener mayor cantidad de intercambios orales y lúdicos.
- Acompañar el sueño de manera más armónica.
- Calmar las ansiedades de las niñas,
los niños y las personas adultas que los crían.
- Incrementar la imaginación de las niñas, los niños y las personas adultas.

- **Narrar y cantar con el cuerpo**

También hay formas muy sencillas, casi intuitivas, que reúnen el lenguaje verbal con el cuerpo. Por ejemplo, los juegos de dedos: "este compró un huevito, este lo cocinó"; este es un juego-poema corporal que funciona como lengua del relato. Un cuento mínimo, con una estructura que se sostiene, y que se juega sobre el cuerpo. **Los dedos son el "libro" en el que se sostiene el relato.**

Las canciones de manos, como "tortitas de manteca", que también se juegan con el cuerpo, forman parte de la experiencia literaria. No se trata de una lengua

únicamente comunicativa, sino de un juego verbal, de escenas de fantasía, y eso las convierte en **literatura**.

De la oralidad a la escritura

Hasta aquí nos hemos referido a formas literarias ligadas a la oralidad, una “oralidad poética” hecha de intercambios de crianza. Vamos a adentrarnos en las poéticas ligadas a la cultura escrita, pero antes de ello es necesario distinguir otros conceptos.

- **La lengua fáctica y la lengua del relato**

En el lenguaje cotidiano con el que intercambiamos todo el tiempo, encontramos una lengua a la que algunos investigadores llaman **fáctica**, es decir una lengua que tiene por objeto hablar de las cosas prácticas, de lo que hacemos; es una lengua puramente comunicativa. Esa lengua está hecha de palabras, pero también de sobreentendidos, de indicios que no provienen de las palabras sino de los aromas, de la visión, de otros modos de mostrar el contexto. Por ejemplo, si es la hora de comer y alguien grita “¡A comer!”, con esa sola frase sabemos que la comida está lista, y lo que completa ese sentido es que ya sentimos hambre, que nos llega el olor de la comida, que vemos el movimiento de la casa alrededor de “poner la mesa”. Y allí, con solo dos palabras, estamos diciendo muchas cosas.

La **lengua del relato** (Bonaffé, 2008), en cambio, es la lengua de los cuentos, de las narraciones, de la poesía, y no solo está hecha de muchas palabras, sino que tiene un despliegue sintáctico completo, que nos ayuda a comprender cómo se construyen las oraciones, las frases, las narrativas. Esa lengua del relato ofrece a las niñas y a los niños todos los elementos necesarios para aprender a hablar y a narrar, además de un vocabulario rico, variado, y la posibilidad de imaginar escenas, situaciones, por fuera de su propia vida cotidiana. Porque en los cuentos y en los poemas el mundo es mucho más amplio que en la vida de todos los días.

La lengua del relato se ofrece tanto en lenguaje oral como escrito, las leyendas, las narraciones orales que se transmiten de generación en generación forman parte de la lengua del relato. En los libros, no solo aparece la lengua del relato, sino que además esas historias, esas ilustraciones (las ilustraciones también narran) son permanentes, no desaparecen ni se modifican, y esa característica tiene un significado muy especial para el desarrollo de las niñas y los niños pequeños. Por un lado, son experiencias de continuidad (el mismo texto y las mismas ilustraciones siempre, cada vez que voy a buscarlas están allí), y eso es muy importante para el desarrollo psicológico en la primera infancia (los niños y las niñas pequeñas necesitan mucho tiempo de continuidades y apegos seguros para reconocerse como personas estables, frente a las separaciones

físicas que van ensayando con sus figuras de apego a lo largo del crecimiento). Además, esas ilustraciones permiten volver a una situación de placer, de alegría, de goce que pueden dar un cuento o un poema preferido todas las veces que lo deseemos, como en el juego.

Y ya estamos hablando de libros, o de estructuras culturales, como las ilustraciones o los textos literarios, que forman parte de la cultura escrita. Entonces, valen estas preguntas:

- ¿Pueden las y los bebés, las niñas y niños pequeños leer libros?
- ¿Desde qué edad?
- ¿Qué ven o qué captan de la escritura?
- ¿Qué ocurre cuando un adulto le lee a un niño con el libro en la mano, los dos mirando el mismo objeto?

Para ensayar respuestas a estas preguntas, vamos a compartir algunas escenas de lectura con familias.



Acompañar a las familias en la lectura

Si esperamos democratizar la lectura, y especialmente la lectura literaria en la primera infancia, es imprescindible acompañar a las madres, los padres, las abuelas, los familiares de crianza en el encuentro con los libros. Porque sabemos que las personas adultas no siempre confían en que las y los bebés leen, o no habilitan la posibilidad de mordisquear y jugar con los libros si los y las facilitadoras/es no trabajamos sobre esas necesidades de las/los más pequeñas/os.

Veamos este relato de una mediadora de lectura, Maritza Castilla, que recibirá a una mamá con su bebé de pocos meses de vida y a su abuela, por primera vez en la biblioteca pública, un espacio equivalente al que generan ustedes en las

zonas de crianza:

La segunda mamá con la que hicimos el encuentro de lectura vino con su bebé Mario, que tiene tres meses de edad. La mamá de Mario tiene catorce años y es madre soltera, se apoya mucho en su propia madre. A pesar de ser una madre menor de edad, lucha por sacar adelante a su hijito.

En cuanto a la experiencia con la lectura, inicialmente Mario lloraba, yo le hablaba, y él simplemente lloraba; me alejé un poco de ellos, pero él se sentía incómodo, trataba de zafarse de los brazos de la mamá, fue difícil llamar su atención. Luego llegó al escenario la abuelita y vi cómo el niño se sintió más cómodo con ella, Mario se tranquilizó y empezó a escuchar la voz de su abuela y a mirar las imágenes, así pasaron un buen rato, entonces nuevamente me acerqué. Por una parte, Mario ya había tomado su tetero y por otro lado parece que se siente más cómodo con su abuelita. Comenzamos a leer el libro 'La familia'¹, que le interesó mucho, lo leímos tres veces. Otro libro que leímos es 'Cosas Rojas'². Cuando leíamos estos dos libros, Mario movía con insistencia los pies y balbuceaba, como si quisiera decir algo; después le tomé de las manos y comencé a pronunciar su nombre, a señalarle y nombrarle a la mamá y a la abuela; las tres le cantamos la canción 'Debajo de un botón' y 'El elefante se balanceaba'. Al parecer le gusta la música, le repetimos 'Debajo de un botón' hasta que se quedó dormido. (López, 2018)

En el relato de Maritza, la creación del ambiente de lectura está atravesada por los libros, la oralidad, la música, las canciones tradicionales, y sobre todo la escucha, la demora y la disponibilidad. Una bibliotecaria que está tratando de "leer" a Mario, sus gustos, sus necesidades, sus tiempos, también las de su mamá. Una bibliotecaria que genera un espacio de lectura en el que todos pueden ir construyendo confianza, paso a paso, hasta entregarse a la participación más genuina. En su relatoría de la segunda sesión con Mario, Maritza agrega:

Mario estaba feliz, parece que ya tomó confianza, no lloró, tampoco pidió tetero, le encantó jugar con los otros niños. Al despedirnos la abuelita me preguntó si lo podía traer mañana; le dije que por supuesto, aunque tenemos la sesión de lectura con Mario los sábados en la mañana. Le dije que no había problema, que ellos son bienvenidos todos los días a la biblioteca.

La bibliotecaria ha mostrado en su intervención, además de flexibilidad, la riqueza de contar con variedad de materiales y formatos: libros, canciones, conversación. Ha variado los modos de acercamiento de acuerdo a las posibilidades de Mario, su mamá y su abuela. Ha confiado por igual en los libros y en la palabra oral, ha conjugado la experiencia lúdica, musical, artística, literaria y vincular en la sesión que nos relata.

En la última bitácora Maritza cuenta que Mario ya tiene ocho meses. Ahora se sienta, interactúa con otros bebés, está muy divertido, y su mamá ya se hace

¹ Oxenbury, H. La familia. Juventud. Barcelona. 1990

² Rodríguez, I. (2003). Cosas rojas. Caracas, Playco.

cargo sola de asistir a las sesiones de lectura. El repertorio de Mario se ha ampliado notablemente, y el de su mamá también. Relata Maritza:

La actividad de hoy la comenzamos con un poco de música y cada vez veo más iniciativa de parte de la mamá de Mario con su hijo, le demuestra mucho cariño, y esa responsabilidad que inicialmente descargaba en su abuela la asume ella, y sobre todo con mucha ternura.

La iniciativa la toma la mamá, que juega con los dedos, las manos y los pies de Mario mientras le canta:

*“Había una vez una hormiguita
que buscaba su casita
por acá y por allá
y la encontró aquí”.*

Continuamos leyendo —más bien cantando— “La pájara pinta”, luego “Un corazón que late”, “La familia”, “Debajo de un botón”, “Los pollitos dicen”, “Mi burro enfermo”, “Se va el caimán”, “Tengo tres ovejas”, “Cinco lobitos”, “Juego de dedos”, “Juguemos en el bosque”. Siempre la actividad la cerramos cuando Mario muestra señales de cansancio y empieza a pedir tetero. (López, 2018)



En este pequeño recorrido observamos la importancia de la mediación que realiza la bibliotecaria, y que es muy similar a la que podemos hacer como facilitadoras/es. La mamá de Mario potencia su rol de madre, encuentra formas novedosas de interacción con su hijo, y ambos crecen como lectores. Hay una gran circulación del lenguaje y de la fantasía, las imágenes les regalan otras formas de ver el mundo. El acervo cultural del espacio público les pertenece, se concreta ese gran objetivo que es democratizar el acceso a los bienes culturales. Para esa experiencia de mediación con la primera infancia, hace un tiempo proponemos utilizar el verbo “lecturar”.

7. El concepto de “lecturar”

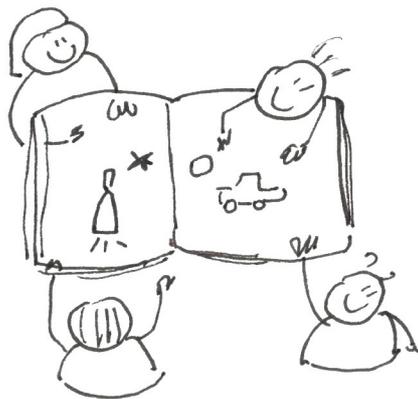
Esta es una nominación que me nació hace tiempo, mientras leía con un grupo de bebés, en ese ambiente tan particular que se construye cuando estamos entregados al vaivén de juego y vida, historias y poesía, haciendo traducciones de gestos mínimos, capturando significados e intenciones apenas perceptibles, intentando ofrecernos íntegros a esa aventura de la conversación literaria con seres tan exquisitos y sensibles como son los bebés.

¿Y por qué lecturar? No alcanza con "leer", al principio necesitan de la lectura de otros hacia ellos, entonces allí hay algo más que el acto de "leer".

No alcanza con "dar de leer", porque ese "dar de leer" no da cuenta de algunas sutiles implicaciones subjetivas de ese proceso en quien recibe. A la vez, cada experiencia de lecturar contiene marcas propias de la subjetividad de quien lectura: sus formas personales de decir, de relacionarse con las palabras, el juego, el tiempo, la ternura, la ficción, su amabilidad y su riqueza.

Lectar es producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector.

Lectar reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso lecturar supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia. (López, 2020)



Desde que se comenzó a utilizar esta palabra, ella se apoderó de todo y no podemos concebir otro modo de mediar más que lecturando. Y podríamos asegurar que las situaciones de lectura que compartimos hoy dan esos frutos tan buenos, surgen porque estamos lecturando, es decir, mirando con ojos amorosos, construyendo ritmos respetuosos y compartidos, ofreciendo lo mejor

de nosotros y de nuestro acervo de libros para comprender y alojar a cada lector y lectora con su identidad.

8. ¿Por qué leer en voz alta?

Si hacemos un recorrido sobre lo que hemos compartido hasta aquí, acerca de la importancia de la voz, de su efecto de envoltura psicológica, es bastante evidente que leerles en voz alta a las niñas y los niños pequeñas/os es una acción muy rica, que condensa varios elementos necesarios en el desarrollo afectivo, psicológico y cultural; y que ese efecto no solo es evidente en las/los más chiquitas/os.

La lectura en voz alta es necesaria y enriquecedora a lo largo de toda la infancia, no solo cuando las niñas y los niños aún no saben leer convencionalmente.

La lectura en voz alta cuenta con todas las ventajas para el desarrollo integral:

- nutre el acervo de lenguaje oral
- transmite la prosodia de la lengua materna
- produce envoltura sonora-protectora
- abriga afectivamente
- crea situaciones de interacción y de mirada conjunta
- produce un tiempo compartido
- ayuda a la concentración de las niñas y los niños
- les enseña a prestar atención
- les sirve de espejos para saber de qué se trata leer

¿Y cómo incide la lectura en voz alta en el aprendizaje de la lectura convencional?

Muchas investigaciones muestran la enorme incidencia de la lectura en voz alta desde que las niñas y los niños son bebés, con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura convencionales. Entrar a la escuela primaria ya bañados de cuentos y poemas, de canciones, de juegos poético-corporales es un derecho de todas las infancias, y es también el acervo de experiencias necesarias para entrar en los aprendizajes formales con riqueza y autonomía. Por eso, cuando le leemos el libro más cortito y sencillo a un bebé, ya estamos abonando a sus procesos de alfabetización convencional (López, 2021).

Ese efecto de la lectura en voz alta es de largo plazo en nuestras vidas, basta recordar los tiempos complejos de la pandemia, en los que muchas personas adultas, que se encontraban solas en sus casas, aisladas y temerosas, se

sentían mucho mejor cuando recibían relatos grabados por teléfono. Nunca se produjo tanto material oral para compartir como en el año 2020, los podcast hicieron ebullición, y en gran parte su éxito está ligado al bienestar que produce recibir una lectura en voz alta. Una fuente de compañía, de fantasía regalada, que permite soñar y reconfortarse.

Con esto queremos decir que las niñas y los niños que ya pueden leer solos, en primaria, por ejemplo, también necesitan recibir lecturas en voz alta, porque lo que da esa experiencia es muy distinto de lo que ocurre cuando leemos solos. Lo que importa cuando mamá, papá, mi maestra me leen es ese vínculo y ese tiempo que me están dedicado, en el que puedo absorber la belleza de una historia o de un poema envuelta en la melodía de una voz querida. El efecto literario se potencia, y la interacción afectiva es constitutiva.



Leer libros con bebés, niñas y niños pequeñas/os

Ahora centraremos la reflexión en los textos escritos, en los libros y en los saberes que construyen las y los bebés, en las posibilidades de leer materiales diversos y a veces mucho más complejos de lo que imaginamos.

¿Qué saben los niños y las niñas sobre lo escrito?

Ya está comprobado que mucho antes de los dos años, los niños y las niñas a los que se les lee desde el nacimiento distinguen letras de dibujos. Cuando señalan con el dedo están diciendo que allí hay algo importante, en general relacionado con el dibujo. Pero no sólo están mostrando que pueden “leer” o interpretar lo que dice el dibujo, sino que también nos hablan de una relación con el texto escrito, que los adultos les hemos leído. Allí, mientras leemos y mostramos las ilustraciones, los niños van comprendiendo la relación entre el lenguaje escrito y la ilustración. Todos esos elementos son muy importantes en la experiencia de lectura y, luego, de escritura, y también para el crecimiento del lenguaje oral o de la conversación. Pero si las oportunidades de lectura no son fluidas, amorosas y generosas, estas posibilidades quedan dormidas en los niños. Por eso, cuantas más veces le leas a tu hijo o hija, mayores serán las posibilidades de aprendizaje sobre la lectura (y la escritura). (López, 2021)

Si estos saberes están en juego desde tan temprano, es lícito pensar que **los libros pueden formar parte de los juguetes de las niñas y los niños**, desde el inicio de la vida. Cada niña y cada niño comprenden a su modo, de acuerdo a sus propias sensibilidades, a su experiencia, lo que los libros le proponen. La relación con los libros deberá ser libre, continua, generosa, con mediación de las personas adultas y también con libertad y demoras propias.

- **Leer solitas/os**



Fotografía de María José Bruyó

Él es Valentín, tiene cinco meses, ya lee solito. Sabe hojear el libro, y busca y busca hasta que encuentra la página en la que Emma, el personaje del libro, deja abandonado su chupete. Esa es su página preferida. Esta foto la tomó su maestra, mientras lo observaba leer solito. Leyó cerca de 20 minutos.

Valentín lee solito porque antes, desde que tiene pocos días de vida, le leyeron mucho las personas adultas, su mamá, su papá, sus maestras. Entonces, a los

cinco meses, sabe muchas cosas sobre la cultura escrita, diferencia dibujos de escritura, y también comprende que hay un orden, una secuencia de acciones, que el libro es estable y siempre va a encontrar allí el chupete en la escena en que Emma se va a dormir. Todo ese conocimiento es una construcción propia, que nace de la interacción con las personas adultas que se disponen a ese juego de leer, y que confían en el libro como juguete.

Los libros son juguetes, los libros no son sagrados, por eso las niñas y los niños tienen derecho a manipularlos, mordisquearlos, saborearlos en el sentido físico y metafórico.

Valentín lee con todos los sentidos, todos los y las bebés leen con todos los sentidos. Se apropian de los libros accionando sobre ellos, como lo hacen con todos los objetos de la vida cotidiana, que se convierten en juguetes a partir de las acciones que experimentan o de la fantasía que los niños y niñas les imprimen cuando juegan. En los libros, además de las acciones físicas, se ponen en juego rápidamente los imaginarios, las fantasías, las secuencias lúdicas. “Leemos el mundo”, leemos con todos los sentidos, con el olfato, con la vista, con el gusto, leemos más profundamente que nunca cuando somos bebés.

10. El juego y el jugar

El juego es el proceso creador por excelencia de los seres humanos, es el espacio de invención, de proyección sobre el mundo, porque cuando juegan los niños y las niñas inventan algo que no existe, transforman el mundo. El juego está en la base de la cultura, dice el historiador Johan Huizinga. Al principio de la humanidad jugar era una experiencia colectiva, no discriminada para chicos y grandes. El juego no era únicamente un rasgo de infancia, sino de humanidad. De acuerdo a lo que nos trasmite Huizinga, terminamos de constituirnos como humanos precisamente porque aprendimos a imaginar y a confiar en la ficción, y lo hacíamos en grupos, para llamar a la lluvia, para atraer la fertilidad, para asegurar buena caza, entre otras cosas. El juego era una fuerza poderosa y necesaria.

Donald Winnicott, un psicólogo que estudió profundamente el valor del juego en el desarrollo psicológico infantil, señala que jugar es una experiencia contraria al **acatamiento**, es decir a quedar sometido a lo que viene de afuera, a las órdenes o consignas de las otras personas.

Nos hace otros aportes muy valiosos: por ejemplo que el juego ocurre en una **tercera zona o espacio potencial**: una zona hecha de vivencias interiores, que se ponen en relación con materiales o experiencias del afuera. Es un espacio intermedio, en el que las niñas y los niños ponen en juego sus fantasías, “acomodando” el mundo de acuerdo a sus necesidades.

Veamos algunos ejemplos:

- **El juego de las escondidas**

En este juego, muy común para las y los bebés, lo que se pone en relación es la presencia y la ausencia. Uno de los problemas más importantes que tienen que resolver los y las bebés es la “angustia de separación”, es decir reconocerse como otro/a separado/a de sus figuras de referencia sin sentir que su integridad psicológica peligra. Para arreglárselas con esa instancia psicológica, inventan el juego de las escondidas, y para eso sirve la sabanita, una toalla, una tela cualquiera o la puerta entornada. Cuántas veces los vemos gatear detrás de la puerta y mirarnos para ver si los encontramos o no.



- **El juego dramático que se complejiza**

Veamos ahora una escena de juego, iniciada por los niños y las niñas, que además de permitirnos observar ese “adentro” y ese “afuera” del espacio potencial, nos facilitará pensar en el rol de la maestra, de la persona adulta que acompaña. Puede ser luminosa para pensar el juego simbólico, y cómo los niños y las niñas llevan esas ideas a un juego dramático con un riquísimo desarrollo narrativo.

En un centro infantil se incendió parte de la cocina. Los bomberos acudieron rápidamente, pero los niños llegaron a vivenciar el dramatismo de la situación: gritos, humo, sirenas, educadoras corriendo, aunque el incendio no fue de gran envergadura. A los agentes educativos les costó dominar sus propios nervios y probablemente los niños y niñas se asustaron demasiado a raíz de esa falta de filtro tranquilizador. Hubo una evacuación realizada con cierta torpeza. Un mes después, un grupo de niñas y niños de 3 años juega al incendio. Ya se han repartido los roles, cuando uno de ellos invita a su educadora a jugar. Le dicen que le toca ser ‘el perrito que se murió en el incendio’ (eso no ocurrió en la realidad). La educadora se sorprende y pone resistencia, dice que no quiere morir y además llama a la realidad: no se murió ningún perrito en el incendio. Los niños insisten, pero finalmente le dicen que mejor ya no la invitan a jugar. (López, 2021 A)

¿Qué observamos aquí? En principio, vemos cómo los niños y las niñas necesitan llevar a las situaciones de juego sus preocupaciones, sus intereses, sus inquietudes. A través de una narrativa que reproduce en parte lo que sucedió y a la vez agrega contenidos de su propia imaginación (como la muerte del perrito), elaboran el miedo que aún sobrevive en ellos, después del incendio.

Por otro lado, necesitan de su maestra como cómplice del juego, y le asignan el rol más complejo: ser el perrito que se muere. En ese desplazamiento hacia ella se “salvan” del propio miedo de morir, alguien con más capacidad que ellas y ellos para enfrentar las emergencias podría ayudarlos mucho a componer la intensa escena de ese jugar. Pero observamos que la maestra se resiste, no se vuelve cojugadora, y además “los llama a la realidad”, es decir que no da cabida al valor de la ficción. Les exige a las y los jugadores que respeten la realidad, y eso: ¿no es contradictorio con el juego mismo?

Podríamos decir que la maestra, probablemente sin darse cuenta, se convierte en la “aguafiestas”, desarma la vitalidad del juego. Y aquí volvemos a una idea que planteamos al principio de este texto, acerca de la importancia de contar con conocimientos que nos permitan acompañar de la manera más adecuada e inspiradora el desarrollo integral infantil.

Si el juego es ese lugar de libertad, vale la pena preguntarnos cuántas veces decidimos por los niños y las niñas, cuánto tiempo de sus vidas cotidianas están bajo la mirada de control de las personas adultas de referencia, cuántas veces obturamos o hacemos de aguafiestas rompiendo las búsquedas y los desafíos infantiles.

- **Juegos de repetición: ¿por qué los niños y las niñas repiten juegos?**

La repetición permite que las niñas y los niños ejerzan su autonomía para crear el tiempo necesario de elaboración, de placer, de enriquecimiento de la propia vida por medio del juego. Las niñas y los niños repiten juegos porque con ellos hacen crecer su capacidad de imaginar y elaboran los procesos complejos de la vida, dolorosos o no. El placer también pide repetición, por eso es importante no censurar ni juzgar los juegos (tampoco ejercer interpretaciones que pueden resultar forzadas) sino dar la libertad necesaria para que cualquiera sea el proceso que está en marcha, las niñas y los niños puedan ejercer el derecho a desarrollarlo.

En uno de sus libros, la antropóloga Michele Petit cuenta una escena de juego muy hermosa, que puede ilustrar este pensamiento sobre la repetición. Dice que unos amigos suyos, franceses, habían adoptado a una niña colombiana. Como podemos imaginar ese cambio de país y de condiciones de vida traía a la mente de la niña evocaciones difíciles de elaborar. La niña había tomado una caja muy grande que había en su nueva casa, y cada noche, antes de la hora de dormir, jugaba a esconderse en esa caja-casa, se llevaba un pan, y pasaba largo rato escondida allí, como recuperando la vivencia de su casa en la calle en Bogotá.

Jugó durante bastante tiempo ese juego, hasta que un día no la necesitó más. Fue muy interesante la actitud de su madre y padre adoptiva/o, que entendieron el valor de esas escenas y no la perturbaron ni trataron de consolarla a fuerza de palabras, sino que dejaron que ella hiciera su trabajo psicológico, a través de la repetición del juego, de elaborar la separación y la construcción de sus nuevos apegos y entornos afectivos.

- **Lectura y juego (de elaboración)**

Esta escena ocurrió en un jardín de infantes, en un grupo de niñas y niños de 3 años. Un niño estaba muy enojado, muchas veces tenía reacciones violentas, con sus compañeras y compañeros y con sus maestros. Ese día el enojo era feroz, el maestro trató de calmarlo, de ponerle un límite porque Juan le pegaba patadas y llegó a arrojarle una silla, pero todo era inútil, Juan gritaba y desafiaba todo control. Entonces Ismael, otro niño del grupo y el mejor amigo de Juan, y que muchas veces se sumaba a sus exabruptos, se acercó suavemente y le dijo: "Juan, ¿quieres que leamos *Fernando furioso*?". *Fernando Furioso* es un libro de Kitamura y Oram, en el que un niño se pone furioso cuando su mamá le dice que hay que apagar la tele y que tiene que irse a dormir. La furia es tan grande que rompe las calles, la casa, genera un huracán, termina en el espacio... Frente a la propuesta de Ismael, Juan se calma repentinamente y dice que sí. A continuación, ambos se buscan una silla y se sientan mirando a la pared, a leer juntos el relato. Se ríen, se divierten, y el clima cambia radicalmente.

En esta escena vemos varias cosas: el poder de elaboración de un cuento, el conocimiento de los niños sobre el poder de la lectura y la acertada intervención de otro niño, que entendió profundamente el dolor de Juan y la necesidad de explorar un consuelo. Lo vio claramente en la literatura, que es juego. Porque ambos han jugado y leído muchos buenos libros, saben encontrar en la lectura un lugar de expansión imaginaria y calma psíquica para los dolores del mundo. Y lo hacen trastocando ese dolor o pesar en la felicidad y alegría del libro, en el humor y la picardía compartida.

- **Juegos sensoriales**

Los juegos corporales, que están basados en el movimiento, son muy importantes sobre todo en el primer año de vida. Estos juegos también funcionan como organizadores de la experiencia y de la vida psicológica.

Por ejemplo, empujar con las piernitas tiene un gran valor para el bebé, las acciones involucradas son "ceder y empujar". No es una ejercitación propuesta por la persona adulta, sino un juego espontáneo que realizan los bebés cuando tienen topes de apoyo, como por ejemplo el borde de la cuna, la pared cuando están en el piso. En estos juegos corporales siempre tiene que haber placer, cuando el bebé se irrita ya dejó de ser juego, y siempre hay que darles las iniciativas a las niñas y los niños.

Descubrirse las manos también está relacionado con conciencia de sí mismo/a. Por eso hacer juegos con canciones de manos y la mirada conjunta es algo muy rico, allí están en juego la oralidad poética, la envoltura sonora, el desarrollo integral. Estimular a los familiares de crianza a incluir estos juegos en sus experiencias compartidas tiene una gran influencia en el desarrollo de los y las bebés.

Los juegos con caricias son muy importantes también. Acariciar tiene un gran poder subjetivante. Ricardo Rodulfo, un psicoanalista argentino, dice que la caricia no es simplemente una 'expresión' de afecto más o menos natural, sino que su despliegue significa un auténtico campo de juego intersubjetivo; por medio de las caricias dedicadas, los bebés vivencian su integración psomatopsíquica.

El juego en el trabajo con familias migrantes



Esta intervención que leerán a continuación involucra un bello y amoroso trabajo de Irma Pérez Campos, socióloga mexicana, y su equipo, con una población migrante, en la cual se hallaban muchas/os bebés con sus madres y padres. Vamos a observar las transformaciones sorprendentes que ocurren a partir de los estímulos humanos, culturales, narrativos, incluso en el cuerpo, es decir, el ambiente que crea el equipo, o cómo llega la inspiración a las madres y los padres por la mediación del equipo de trabajo, y su consecuente repercusión en las niñas y los niños.

Luego de atravesar una serie de contenidos ligados a la relación entre el cuidado amoroso, el desarrollo psíquico, el lenguaje y la literatura en un curso llamado "Mi primera biblioteca", Irma Pérez Campos escribe en un foro esta experiencia:

Mi trabajo está más orientado hacia la recuperación psicosocial de niñas, niños y adolescentes que han vivido una situación adversa, como un desastre o emergencia. Hace unos meses estuve en una comunidad guatemalteca

desplazada, donde había muchas mamás con niños y niñas pequeños. Fueron desplazados por militares y salieron en medio de la noche de su aldea, caminando y cargando sus pocas pertenencias, para ubicarse en una especie de campamento en una zona cercana a la frontera con México. Una situación realmente triste. Durante el tiempo que estuve por ahí, algunas de las mujeres me comentaron que ya no tenían leche para amamantar, o bien que sus pequeños despertaban llorando sin parar, que no querían comer, o que estaban dejando de hacer cosas que ya habían aprendido. Había mucha angustia, tristeza en todas las personas, y claro, los pequeños lo expresaban de esa manera. Pero las mamás pensaban que eso no era posible porque ellos "son tan pequeños que no se dan cuenta". Por supuesto, yo sabía que esto era producto de la situación y que ellas tenían que encontrar un punto en el que nuevamente les dieran seguridad, aún con la angustia que sentían. Les propuse formar un grupo: nos reuníamos bajo un árbol y ahí, en unos troncos, nos sentábamos a compartir nuestras preocupaciones y sentimientos. Llevé unos muñecos de trapo suave, algunos cuentos también (estas actividades las he hecho en otras situaciones difíciles, sin embargo aquí fue especial porque el 80% del grupo eran niñas y niños menores de 3 años). Les pedí que utilizando los muñecos de trapo les contaran a sus bebés historias de sus familias, de su pueblo, de cómo los esperaban, y fue realmente hermoso ver cómo ellas les hablaban, los abrazaban, los acariciaban con sus palabras, con sus gestos. Eso ayudó mucho para que ellas pudieran conocer y reconocer las reacciones de los pequeños. Integramos a los padres varones a estos "juegos" y también fueron muy significativos esos momentos familiares en medio de tanta desolación e incertidumbre. La consigna era que ellas continuarían estas actividades, aunque yo no estuviera y a mi regreso me contarían como les fue. Me dijeron que esta actividad les ayudó incluso para retomar sus momentos de amamantamiento, ya que debido al estrés provocado "la leche se había ido", y que podían reconocer la tristeza, el enojo y la angustia, pero también la felicidad que les provocaban sus palabras a los pequeños. ¡Ahora le encuentro más sentido a esto!

Ese sentido que encuentra Irma, y que resulta profundamente conmovedor, nos habla de la importancia de realizar intervenciones lúdico-lingüísticas-amorosas urgentes en muchos contextos: algunos de ellos de extrema marginalidad social, como es el caso de las poblaciones desplazadas y migrantes; otros, mucho más cotidianos y urbanos, donde la palabra igualmente desaparece de la relación niño-adulto, donde el juego existe, pero mediado siempre por la máquina, y entonces su misma idiosincrasia de juego se pone en duda; otros donde la persona adulta está disponible pero no encuentra el modo de entablar una relación, y si nos remitimos a los libros específicamente, estos no son un bien valorado para la interacción con los niños tan pequeños (López, 2021 B).

Pensando en las prácticas cotidianas de cada una/o de ustedes:

- 1.- ¿Encontrás similitudes entre lo que nos cuenta Irma Pérez y tus propias prácticas?
- 2.- ¿Se modifica alguna de tus ideas sobre el lenguaje y la narración a partir de leer esta escena?
- 3.- ¿Tenés registros del fortalecimiento de la tarea de crianza en las madres y padres o familiares de crianza con los que trabajás a partir de tus intervenciones?
- 4.- ¿Cómo influye Irma con su intervención en el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños migrantes de ese grupo? ¿Cómo influye en las personas adultas?



12. La intervención cultural y las narrativas de crianza

Como decíamos al principio, la “primera infancia” involucra también a las personas adultas que crían. Por eso es tan importante pensar cómo acompañamos a las familias, cómo construimos para y con ellas una intimidad afectiva, posibilidades de ensoñación, mirada conjunta.

Cuando nuestra mediación rompe el enojo y habilita el juego entre madre e hijo

La siguiente escena sucede en una biblioteca pública, en una modalidad equivalente a cualquiera de las formas de intervención que podría realizar una facilitadora o facilitador, en tanto se trata de espacios para compartir experiencias culturales, de juego y vínculos afectivos. En este caso, Osvaldo es un niño de dos años que concurre con su mamá y su hermanita mayor. Su mamá tiene muchas dificultades para sostener la crianza, por falta de trabajo y por encontrarse sola con sus hijos pequeños. La mediación de Maritza, la bibliotecaria, permite el enriquecimiento de todos los miembros de la familia, a la vez que muestra en su relato estrategias precisas que pueden retomar

las y los facilitadores. Esta escena pone de relieve el trabajo de planificación y acompañamiento hacia las personas adultas de las familias como destinatarias de las personas encargadas del cuidado y crianza de las y los niños.

Detrás de cada uno de los niños que llegan a la biblioteca hay una historia que contar, en este caso abordaré la historia de Osvaldo y Yasmín. Un día cualquiera, llegó una madre muy triste, junto a ella sus pequeños hijos (cuando digo hijos no me refiero solamente a Osvaldo y Yasmín, sino también a otras dos niñas de siete y doce años). Esta madre fue abandonada por su esposo y llevaba a cuestas la responsabilidad de sacar adelante a estos pequeños, no tenía un empleo fijo, trabajaba por días, tenía que pagar arriendo, conseguir dinero para el alimento para sus hijos y para los gastos de su hogar.

Cuando llegó a la biblioteca, me pidió prestado un libro, me conmovió mucho verla y le pregunté qué le pasaba (tal vez estaba esperando que le preguntara eso para desahogarse con alguien). Me contó la triste historia de su vida y me pidió ayuda porque en esa semana no había trabajado sino dos días, y no tenía cómo conseguir los ingredientes para la comida del día siguiente.

Osvaldo tenía dos años de edad, era un niño inquieto que lloraba por todo, de todo se antojaba, se sentía celoso cuando su madre consentía a su hermanita Yasmín. Pero su madre no le prestaba atención y él gritaba con mayor intensidad hasta lograr lo que quería. Con respecto a la lectura, le interesaba solo mirar los dibujos, pasaba rápidamente las hojas y enseguida pedía otro libro, hasta el momento no se había inclinado por ninguno en especial.

Yasmín tenía cuatro años de edad, era una niña tierna, le encantaba escoger los libros que se iban a leer en la actividad, pero se molestaba cuando su hermanito no le permitía compartir mucho tiempo de lectura con su madre.

Tendría que implementar medidas para que cada uno disfrutara ese encuentro de lectura con su madre sin ser interrumpido. (López, 2018)

Podríamos decir que Maritza no solo se constituye en un amparo para la desolación adulta, sino que además aprende a leer niñas/os y situaciones; que no solo prioriza la lectura, o mejor dicho, que está adquiriendo la capacidad de enlazar la lectura con los vínculos familiares, y en función de ello se pregunta cómo componer una sesión para una familia que no puede resolver sola las tensiones entre el amor y la desdicha. Una bibliotecaria-amparo-compañía-poesía-ternura. Escenas muy similares a las que podemos generar en los diversos contextos de trabajo que compartimos.

La importancia de construir narrativas de crianza

¿Qué entendemos por “narrativa de crianza”? Son esos relatos que acontecen no solo en la oralidad cuando describimos algo de lo que sentimos al criar, o en la escritura cuando les proponemos a las familias llevarlos al papel. Una narrativa de crianza es una historia que se despliega y se vuelve consciente, por ejemplo, cuando la mamá de Osvaldo comienza a encontrar un camino de interacción con sus hijos y desarrolla lecturas, juegos, tiempos ricos compartidos, está

inaugurando narrativas de crianza. Una narrativa de crianza supone consolidar tiempos compartidos, en los que está en primer plano el desarrollo de la vida. Cada una/o de nosotros cuenta con narrativas de la propia crianza que nos han transmitido nuestros familiares: cosas que hacíamos juntos cuando éramos chiquitas/os, escenas o vivencias que tienen tinte de cuentos o novelas, recuerdos de nuestros modos de ser y hacer en la infancia.

Cuando acompañamos a las familias a reconocerse, a construir oralidad y contacto corporal, a descubrir formas de interacción lúdica y literaria, estamos apoyando la construcción de narrativas de crianza, que engrandecen la posibilidad psicológica de encontrar un lugar en el mundo, de ser nombrados y reconocidos, de descubrir y fortalecer la propia identidad.

Cada crianza tiene sus sentidos, por eso es tan importante no juzgar, sino acompañar a descubrir. Las crianzas actuales son frágiles, es un tiempo muy difícil para criar, por eso podemos decir, con bastante convicción, que nuestro trabajo es urgente, no solo necesario, y que “Quien cuida al que cría protege a la humanidad” (López, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, A, Da Representacao, N; Fournier, M, (coord.) (2012).

Aprender haciendo con otros. Una experiencia de formación universitaria con Organizaciones Sociales. Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS).

Anadón, M. (2005), Apuntes del Seminario sobre Investigación Acción participativa, Maestría en Economía Social. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Anzieu, D. et. al. (1993). Las envolturas psíquicas. Buenos Aires, Amorrortu.

Bonaffé, M. (2008). Los libros. Eso es bueno para los bebés. México: Océano.

Bruner, J. (1983). El habla del niño. Barcelona, Paidós.

Buenos Aires: Entreideas

Cabrejo Parra, E. (2020). Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños.

Dehaene, S. (2019). ¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Buenos Aires: Siglo XII.

CIPPEC. 2020. ¿Quiénes cuidan, enseñan y crían en Argentina?

Condiciones laborales y trayectos formativos de las trabajadoras CEC en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC. Disponible en: <https://www.cippec.org/publicacion/quienes-cuidan-ensenan-y-crian-en-argentina-trabajadoras-cec/>

Ebis S.; Fournier, M. (2011).

“La multiplicidad impareja y la construcción de poder popular”. En. Baldoni C. (comp.). La democracia que queremos es posible. El movimiento por la carta popular. IDEF-CTA.

Esquivel, V., Faur E., y E. Jelin (2012).

“Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado”. En Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado, editado por Esquivel, V; Faur, E. y E. Jelin. Buenos Aires, IDES - Unicef – Unfpa.

Fournier, M. (2022). Capítulo 2.

Cuidar en comunidad: feminismos populares de la periferia. En Ezquerria, S.; Di Masso Tarditti, M. y M. G. Rivera Ferre (2022). Comunes reproductivos. Cercamientos y descercamientos contemporáneos en los cuidados y la agroecología. Catarata Ed.

Cataluña Fournier, M. (2020) Cuando lo que importa es la vida en común: intersecciones entre Economía Social, cuidados comunitarios y feminismo. El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá.

- Fournier, M.** (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense. ¿Una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? Trabajo y Sociedad, n. 28, p. 1-28, 2017.
- Fournier, M.** (2022). Taxonomía del trabajo del cuidado comunitario. Buenos Aires, Oficina de país de la OIT para la Argentina. ISBN 9789220369579 (impreso)
- Frenquelli, Roberto** (2005). Los primeros años de vida. Perspectivas en desarrollo temprano. Rosario, Homo Sapiens.
- Habegger Lardoeyt, S.** (2008). La cartografía del territorio como práctica participativa.
- Huizinga, J.** (1987) Homo ludens. Madrid, Alianza.
- INDEC** (2022). Encuesta Nacional de Uso del tiempo 2021. Resultados definitivos
- ISBN 9789220369586** (pdf web)
- Jelin, E.** (2010). Pan y afectos: la transformación de las familias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Karmiloff, K- y A. Karmiloff-Smith** (2005). Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente. Madrid, Morata.
- Kremenchuzky, J.** (2021). Travesías del desarrollo infantil. Buenos Aires.
- Lejarraga, H. y D. Kelmansky** (2021). Desarrollo infantil en Argentina. Epidemiología y propuestas para el sector de la salud. Buenos Aires, Paidós.
- López, M. E.** (2018). Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Buenos Aires, Lugar.
- López, M.E.** (2019). Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Buenos Aires, Cerlalc-Lugar.
- López, M.E.** (2020). Lecturar. Jardín Lac. México.
- López, M.E.** (2021 A). Educación inicial en contextos de emergencias. México, Unicef-SEP.
- López, M.E.** (2021). Guía para madres y padres de familia. Mi primera biblioteca. México, Secretaría de Educación Pública.
- López, M.E.** (2023). Clase Nro. 2: Formas protolingüísticas y lingüístico-corporales en las interacciones con los bebés, las niñas y los niños pequeños. Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, M.E. et. al.** (2017). “Música, lenguaje y afectividad: un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 3 años”. Revista AULA de infantil N°92. Barcelona, Editorial Grao.
- López, M.E. et. al.** (2020 B). “Anidando entre lecturas”. Bogotá, CERLALC.
- Montoya Arango, V.** (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía, Universitas Humanística, enero-junio, número

063, Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia pp. 155-179.

OIT (2019). El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Disponible en: https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737394/lang--es/index.htm

Pautassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. Santiago de Chile: CEPAL/ Naciones Unidas.

Petit, M. (2009). Una infancia en el país de los libros. México, Océano

Restrepo, G. (s/d). Aproximación cultural al concepto de Territorio, Revista Perspectiva Geográfica, Biblioteca virtual del Banco de la República.

Rodulfo, R. (1999). Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño. Buenos Aires, Paidós.

Villasante, T. (2002). La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía, Barcelona, Ediciones El viejo topo. .

Winnicott, D. (1996). Realidad y juego. Barcelona, Gedisa.



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Área Estado y
Políticas Públicas.

**Secretaría Nacional de Niñez,
Adolescencia y Familia**



**Ministerio de
Desarrollo Social
Argentina**