



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Aprendizajes en la primera infancia en contextos de vulnerabilidad: un estudio acerca de representaciones de cuidadores”

Autoras:

Mirassou, Michelle - DNI: 41790894

Vidaurreta, Ana Clara - DNI: 41975222

Directora:

Lic. en Psicopedagogía O’Sullivan, Cinthia

Lugar:

Rosario, Santa Fe

Fecha de Presentación:

01/12/2023

**“APRENDIZAJES EN LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS DE
VULNERABILIDAD: UN ESTUDIO ACERCA DE REPRESENTACIONES DE
CUIDADORES”**

Autoras:

Nombre: Mirassou, Michelle

Firma:



Nombre: Vidaurreta, Ana Clara

Firma:



Directora:

Nombre: O’Sullivan, Cinthia

Firma:



Cinthia O’Sullivan
Lic. en Psicopedagogía
Mat. N° 262

AGRADECIMIENTOS

Michelle

*Agradecer como acto de reconocimiento y de-volver a otros
lo que nos fue compartido en amor.*

A mi querida Anita, por ser mi gran guía en el desorden de mis pensamientos.

*Por su valiosa amistad, su escucha, su paciencia, su entrega en cada
momento.*

*A la amorosa Cinthia, que pudo sobreponerse a las adversidades y sostuvo el
encuentro. Por ser de inspiración en el descubrimiento de mi propósito.*

*A mis papás, mi hermano y mis abuelos por alentarme para superar los
desafíos. Por enseñarme la potencia del amor y la esperanza en lo eterno.*

A mis amigas y amigos por ser mi apoyo y mi lugar seguro.

*A Dios por ser el motor que impulsa mis pasos:
porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas.*

A él sea la gloria por los siglos. La Biblia

Ana Clara

A Michelle, por su compañía e incondicionalidad absoluta.

A Cinthia, por su confianza y acompañamiento cercano y afectuoso.

*A mi familia, por brindarme su refugio, apoyo y un diálogo
atravesado siempre por los valores y el amor.*

*A mis amigos y amigas, por ser el equipo que siempre está
y por su escucha atenta con mates de por medio.*

A mis futuros/as colegas, por los intercambios y reflexiones construidas.

RESUMEN

La investigación titulada "Aprendizajes en la primera infancia en contextos de vulnerabilidad: un estudio acerca de representaciones de cuidadores" intenta responder al interrogante *¿qué representaciones subyacen en enunciados de adultos/as cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia, en relación a aprendizajes prioritarios de esta etapa, en contextos de vulnerabilidad?* Se realizó un trabajo de campo utilizando la entrevista semiestructurada y la observación no participante con diez cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil. Se parte de un enfoque cualitativo enmarcado en un diseño de investigación de campo no experimental con un alcance descriptivo. El objetivo general que moviliza el estudio es: identificar y analizar representaciones acerca de aprendizajes propios de la primera infancia de sus hijos/as, que expresan cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil emplazados en contextos de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario. Mientras que, los objetivos específicos son: reseñar tiempos y tareas que comparten los/as cuidadores/as con sus hijos/as; identificar creencias en torno al propio rol como cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia y especificar aprendizajes que, cuidadores/as de niños/as que transitan la primera infancia, consideran prioritarios en dicha etapa. A partir de estos objetivos, se arribó a ciertos resultados en los que el juego aparece como la tarea que más comparten cuidadores/as con sus hijos/as; reconocen al hablar y el control de esfínteres como aprendizajes prioritarios en la primera infancia; y expresan que *"a cuidar se aprende"* constituyendo un posicionamiento aprendiente en la tarea de cuidar. A partir de esto, la investigación permite repensar el rol del cuidador/a como agente fundamental en la emergencia y acompañamiento de los aprendizajes de la primera infancia y el rol de la Psicopedagogía como promotora en la elaboración de políticas públicas en salud que respondan a la prevención, promoción y construcción de entornos saludables y de calidad de vida de los sujetos.

Palabras clave: *Representaciones - Aprendizaje - Cuidadores - Primera Infancia - Salud - Contextos de vulnerabilidad.*

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I	7
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO II	13
MARCO TEÓRICO	13
Contextos vulnerables y desarrollo evolutivo	13
Aproximación a una definición de Representaciones Sociales	16
Breve recorrido sobre concepciones en relación a la categoría de Cuidador/a.....	17
Primera Infancia	20
El aprender como proceso	24
Psicopedagogía y políticas públicas de Salud	29
CAPÍTULO III	32
ANTECEDENTES	32
CAPÍTULO IV	45
METODOLOGÍA	45
Objetivos	45
Enfoque metodológico.....	46
Diseño y alcance de la investigación	47
Participantes	48
Instrumentos de recolección de datos	49
Procedimientos de recolección de datos.....	52
Análisis de datos	53
CAPÍTULO V	55
RESULTADOS	55
El tiempo compartido como experiencia significativa	55
De cuidadores/as y sus representaciones: a cuidar, ¿se aprende?	60
Aprender en la primera infancia.....	66
CAPÍTULO VI	73
CONCLUSIONES	73
CRONOGRAMA	81
REFERENCIAS	82
APÉNDICE	89

Protocolo de consentimiento informado de participación	89
Modelo de entrevista semiestructurada	90
Modelo planilla de observación	92
Currículum Vitae	95
Proyecto de tesina.....	98

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Pensar en la primera infancia comprende la acción de entramar lo complejo del desarrollo humano y la particular experiencia singular de cada sujeto. Cual artesanas del pensamiento, se seleccionan diversos hilos configurados en el encuentro con los sujetos y el campo transitado para entrelazarlos, desarmarlos y volver a unirlos con el fin de construir un tejido diverso y complejo que aproxime a la descripción y comprensión de los aprendizajes que transitan diversos niños y niñas en la primera infancia desde las representaciones de sus cuidadores/as.

Desde el inicio de la vida, el aprendizaje constituye diversos, singulares y particulares modos de encuentro entre el sujeto y su mundo circundante. Este mundo, también expresado como contexto, no puede ser reducido a un segmento de la realidad, sino comprendido en la multiplicidad de factores que atraviesan las experiencias de vida. En particular, se comprende que el contexto configura ciertos “lentes” con los cuales los sujetos viven y representan la realidad y su propia historia. En el intento de tomar prestados aquellos “lentes”, la vulnerabilidad aparece como un factor que debe ser considerado en tanto aparece de manera transversal en las formas de los sujetos de concebir el mundo y actuar en él.

Las experiencias mencionadas necesariamente encuentran su sentido en el encuentro con otros sujetos. Es así como, en una multiplicidad de experiencias, se va construyendo una matriz de aprendizaje, singular y subjetivante, para la emergencia de nuevos y cada vez más complejos aprendizajes (Quiroga, 2008). En este sentido, la primera infancia enmarca un tiempo significativo para analizar estos procesos ya que es allí donde se pueden observar los inicios de aquellos hilos que tejen el aprender.

Los primeros años de vida se caracterizan por una prematurez humana, la cual requiere del cuidado de un semejante adulto/a que posibilite que ese niño/a, aprendiendo y creciendo, pueda vivir (Fernández, 1997). En este sentido, aquel que ejerce el rol de cuidado tiene en sí la responsabilidad de acompañar el desarrollo de manera saludable. Por lo tanto, se comprende que para describir

aprendizajes que transitan bebés, niños, niñas en la primera infancia, es oportuno conocer, a su vez, representaciones que subyacen a los decires y prácticas de sus cuidadores y/o cuidadoras.

A partir de esto, en el presente recorrido, el interrogante que guía el estudio es: *¿qué representaciones subyacen en enunciados de adultos/as cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia, en relación a aprendizajes prioritarios de esta etapa, en contextos de vulnerabilidad?*, problemática que resulta de interés en el marco de la disciplina psicopedagógica.

A partir de la problemática construida, se formularon los siguientes objetivos como orientadores para la investigación:

Objetivo general:

- Identificar y analizar representaciones acerca de aprendizajes propios de la primera infancia de sus hijos/as, que expresan cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil emplazados en contextos de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario.

Objetivos específicos:

- Reseñar tiempos y tareas que comparten los/as cuidadores/as con sus hijos/as.
- Identificar creencias en torno al propio rol como cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia.
- Especificar aprendizajes que, cuidadores/as de niños/as que transitan la primera infancia, consideran prioritarios en dicha etapa.

Desde una perspectiva cualitativa, este trabajo de investigación se adentra en el terreno fértil de las experiencias vividas por los/as cuidadores/as, utilizando la observación y la entrevista como herramientas que permitieron explorar las narrativas y percepciones íntimas de quienes desempeñan un papel esencial en el desarrollo de los niños/as en estos contextos.

El campo de indagación en el cual se desarrolló esta investigación está compuesto por dos Dispositivos de Desarrollo Infantil (en adelante, DDI), coordinados por la Municipalidad de Rosario. Los mismos pertenecen tanto a la Secretaría de Salud Pública como a la Secretaría de Desarrollo Humano y Hábitat.

El proyecto que enmarca a los DDI es el titulado *Abordaje integral del desarrollo infantil: "Los primeros 1000 Días"*. Este propone un abordaje integral del desarrollo infantil desde la gestación hasta los 3 años de edad, esto es, los primeros 1000 días, dirigido fundamentalmente a la población con mayores niveles de vulnerabilidad. En sus aspectos operativos dispone de la aplicación de dispositivos territoriales conformados por equipos intersectoriales e interdisciplinarios localizados en instituciones de los diferentes barrios de la ciudad de Rosario. Articula en su base conceptual el desarrollo infantil, las funciones parentales, el fortalecimiento de los vínculos y el abordaje social y comunitario, en el marco de las políticas de protección a las infancias. El objetivo general de los DDI es promover el desarrollo infantil integral de niñas y niños, desde la gestación hasta los tres años de edad, fortaleciendo el vínculo entre los/as niños/as-cuidadores y la comunidad. En este sentido, coincide con UNICEF (2016) al establecer la importancia de que los/as cuidadores/as tengan información sobre las prácticas de crianza y cuidados de calidad para el desarrollo infantil temprano.

El encuentro con estos DDI permitió pensar los múltiples aportes que la disciplina psicopedagógica puede realizar en torno a la problemática en cuestión. En primer lugar, se considera que el recorrido por estos espacios contribuyó a repensar el rol de la Psicopedagogía en los espacios públicos de salud, relegado en la mayoría de los casos en la provincia de Santa Fe. En el proyecto que sostiene la propuesta de los DDI, el aprendizaje, objeto por excelencia de la disciplina, transcurre de manera transversal.

En segundo lugar, otro hallazgo significativo resulta de la particular manera de conocer a los/as diez cuidadores/as a través de las herramientas de investigación. Esto permitió comprender la naturaleza del aprendizaje en los primeros años de vida de sus hijos/as según sus perspectivas. Así, ante la pregunta *¿qué está aprendiendo tu hijo/a a esta edad?*, muchos de los cuidadores y cuidadoras respondieron haciendo alusión a diversas conquistas del desarrollo infantil tales como aprender a hablar, controlar esfínteres, caminar y comer. Resulta relevante la vinculación que los/as mismos/as pudieron establecer entre dichas conquistas y el concebirlas como aprendizajes, ya que

le otorgan sentido a la investigación.

Otro aporte que fundamenta la relevancia de la presente investigación desde la Psicopedagogía es lo expresado por los adultos/as acerca de su propio posicionamiento como aquellos/as que cuidan. Con respecto a esto, en diversos enunciados de los/as cuidadores/as se vislumbró la idea de que “a cuidar se aprende”. La posibilidad de enunciarse de esta manera da cuenta de un posicionamiento subyacente. Esto es el particular modo de ubicarse como aprendiente de un saber, es decir, contemplar la propia limitación y siendo permeable al encuentro con nuevos objetos de conocimiento en la necesaria interacción con un otro, otro que puede ser tanto el niño o la niña, como algún otro sujeto que resulte significativo.

Estas aproximaciones, junto con la indagación de estudios previos y diversos aportes teóricos, definen una zona de vacancia. Esta responde al entrecruce de las categorías aprendizaje, primera infancia, salud, representaciones, cuidadores y contextos de vulnerabilidad. Esta zona de vacancia presenta su originalidad debido a que, entre los antecedentes no se ha hallado una respuesta a la problemática presentada. Si bien se encontraron estudios relacionados a la primera infancia, a representaciones adultas, a los aprendizajes tempranos y a contextos de vulnerabilidad, ninguna de ellas realiza sus aportes desde una mirada psicopedagógica y/o entrecruzando estas variables, en la ciudad de Rosario.

La presentación de esta investigación se conforma por diversos capítulos que determinan la estructura del escrito. Para poder anticipar al lector sobre el contenido de cada uno de éstos, se describe a continuación una breve descripción de lo que se encuentra en cada uno.

Lo desarrollado hasta aquí corresponde al capítulo denominado “Introducción”, el cual es el primero de esta tesina y busca presentar la problemática seleccionada, el tema de interés, las categorías que orientan la investigación, los aportes desde y hacia la disciplina psicopedagógica y el fundamento de la presente investigación.

Un segundo capítulo desarrolla el Marco Teórico que sostiene el estudio en cuestión. El mismo da cuenta del posicionamiento teórico elegido y de las

categorías teóricas seleccionadas. Estas son: contextos vulnerables, representaciones sociales, cuidadores/as, primera infancia, aprendizaje y salud.

En el tercer capítulo se mencionan diecinueve estudios empíricos previos vinculados a la problemática de interés, los cuales son tomados como antecedentes. En primer lugar se agrupan aquellos que presentan representaciones vinculadas al desarrollo infantil y, en segundo lugar, se exponen aquellos estudios relacionados a características respecto de la crianza. Éstos representaron aportes a la presente investigación en tanto permitieron delimitar el vacío empírico.

En cuarto lugar se presenta el capítulo destinado a la descripción de las decisiones metodológicas que orientaron el estudio. De este modo, el enfoque seleccionado es de tipo cualitativo y partió de un diseño de investigación de campo no experimental con un alcance de tipo descriptivo. Con respecto a los participantes, se trabajó en torno a una muestra no probabilística- conformada por diez cuidadores (ocho madres, una abuela y un padre) con al menos un/a niño/a, entre 0 y 3 años de edad, a su cargo y que asistían durante el período del Trabajo de Campo a uno de los dos DDI ubicados en zonas periféricas de la ciudad de Rosario. Otra decisión metodológica fue optar por dos instrumentos de recolección de datos: la observación no participante y la entrevista semiestructurada, los cuales permitieron la aproximación al campo y la posterior recolección de datos. Estos últimos requirieron un tratamiento que posibilitó una síntesis de la totalidad de la información recabada para luego, a través del análisis de los mismos, delimitar las categorías que surgieron del trabajo de campo y darles sentido desde el Marco Teórico desarrollado.

El capítulo cinco constituye el apartado de Resultados, los cuales se sostienen en una matriz que permitió organizar la información. En el mismo, se intenta dar cuenta del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el Trabajo de Campo con el fin de responder a la problemática de investigación y a los objetivos específicos planteados. Esto fue posible entrelazando los antecedentes, las categorías teóricas y las vinculaciones entre los datos obtenidos.

En último lugar, el capítulo seis describe aquellas conclusiones,

reflexiones, aproximaciones y hallazgos resultantes de la interpretación de todo el recorrido de investigación. Las reflexiones construidas permitieron sostener las implicancias de la práctica psicopedagógica y la disciplina en todo lo concerniente a los aprendizajes de la primera infancia así como delimitar limitaciones con las que se fue encontrando el presente recorrido.

Para finalizar este primer capítulo interesa retomar aportes de Juárez (2012) en cuanto al aprendizaje, objeto de estudio de la Psicopedagogía, al decir que este se produce en la red social y a través de ella, poniendo foco en las condiciones sociales y en el papel que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje, múltiples y diversas, que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se busca desarrollar los nodos conceptuales que enmarcan esta investigación. Como se mencionó en la introducción, las categorías seleccionadas para dicho fin son: contextos vulnerables, salud, cuidadores, representaciones, aprendizajes y primera infancia.

El criterio asumido para establecer un orden entre las mismas se corresponde con un intento de análisis que transcurra desde una perspectiva más general (aspectos contextuales, políticos, culturales, económicos y sociales) hacia elementos más singulares (cuidadores y niños/as), intentando brindar así una mirada integral de los fenómenos.

A continuación se describen cada una de ellas retomando aportes desde la Psicopedagogía y otras disciplinas afines.

Contextos vulnerables y desarrollo evolutivo

Reflexionar sobre el aprender, implica necesariamente hacer preguntas sobre el contexto. El mismo es abordado por diversos marcos conceptuales y autores que intentan arribar a una definición del mismo. Sin embargo, en esta ocasión interesa principalmente la concepción de Filidoro et al. (2016) al definirlo como constitutivo de los modos de ser y de estar de los sujetos.

Desde pequeños, el contexto social retroalimenta las percepciones que el sujeto va teniendo de la realidad y esto va posibilitando que cree signos, señales, indicadores a través de los cuales aprende a construir el mundo y a actuar en él. Pero esto no sucede de manera natural ni autónoma, es decir, dependerá de la oferta del contexto más próximo, asumida, primeramente, por las y los cuidadores en los entornos que habitan y transitan. Por lo tanto, la interacción con el medio, que incluye siempre a otras personas y en especial a las y los cuidadores, resulta clave para que una mayor cantidad y calidad de aprendizajes se produzcan. Así se construye el mundo a través del lenguaje (la cultura), creando contextos significativos que se acrecientan y modifican por la diversidad de relaciones que se establecen (Dabas, 2000).

Como hecho social complejo, resulta sumamente desafiante definir la categoría contexto; el intento de ejemplificarlo de manera unívoca devendría en reduccionismo. Es desde este punto que se comprende a cada contexto como singular, caracterizado por lógicas culturales, sociales y económicas vigentes en el marco de una historia particular y contemplando el propio territorio geográfico. Es por esto que el modo de *ser y estar* de los sujetos muchas veces no encuentra las maneras de un desarrollo que, desde ciertos parámetros científicos, se define como saludable. Este tipo de fenómenos en ocasiones sucede en un contexto particular, caracterizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) como vulnerable, en tanto las personas que lo habitan se encuentran en una ubicación periférica (no central ni definitoria con respecto a su participación e influencia en la vida cultural, política y económica dominante). Estos contextos son los también denominados sectores marginados (De la Cruz et al., 2007). Estas concepciones hacen hincapié en lo simbólico de este fenómeno.

Siguiendo la línea planteada, para Pizarro (2001) el concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos:

(...) por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento (p. 11).

En complemento, siguiendo a Perona y Rocchi (2001, en Villalta Páucar et al., 2011), se puede entender a la vulnerabilidad como condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos sociohistóricos y culturales determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica. De este modo se vincula a la vulnerabilidad con los riesgos en la apropiación de recursos y con las condiciones de acceso a vivienda, salud,

educación, ingreso/empleo, servicios públicos, calidad del entorno ambiental, transporte. Siguiendo esta idea, se entiende que es imprescindible hacer presente la situación de pobreza como uno de los determinantes fundamentales de la vulnerabilidad social. Entonces, la pobreza que incluye a la mayoría de la población mundial, es el principal factor de vulnerabilidad social y suma negativamente al resto de los condicionamientos que impiden el goce de derechos (Ministerio Público Fiscal, 2021).

La vulnerabilidad es un concepto tradicionalmente usado en diversos campos conceptuales, categoría que se asocia en ocasiones con concepciones vinculadas a “debilidad”, “incapacidad”, “en riesgo”. Constituye así una identidad devaluada del grupo al que califica y refuerza su discriminación. Sin embargo, para esta investigación, se considera más adecuada la expresión “grupos en situación de vulnerabilidad” o “grupos en contextos vulnerables” ya que se comprende a la misma desde un carácter más dinámico y posible de ser modificado. De este modo,

La expresión “grupos en situación de vulnerabilidad” se utiliza para designar a aquellos grupos de personas o sectores de la población que, por razones inherentes a su identidad o condición y por acción u omisión de los organismos del Estado, se ven privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales y de la atención y satisfacción de sus necesidades específicas (...) La identificación de los grupos en situación de vulnerabilidad varía en cada sociedad y en cada momento histórico; y también, en este sentido, cada Estado debe definir, para su país, las políticas de inclusión apropiadas que le garanticen el ejercicio pleno de todos sus derechos (Ministerio Público Fiscal, 2021, p. 10).

Es a partir de estos aportes que, desde la Psicopedagogía, se puede articular con lo postulado por Quiroga (2008). La autora establece que el contexto socio histórico cultural remite a una entidad constitutiva protagónica en el desarrollo del ser humano, configurando, aún desde la gestación, diversos modos de ser, de estar, de crecer y de aprender, siendo esto último el eje central

de la investigación psicopedagógica. Siguiendo esta línea, Filidoro et al. (2016) postula, en relación a la conducta de un sujeto, que “el contexto es el marco que la condiciona, la aloja y la posiciona en una cadena significativa” (pp. 29-30). Se considera entonces que una adecuada reflexión sobre el contexto que habitan los sujetos en situación de aprendizaje abrirá camino a interrogaciones más acertadas, que contemplen la complejidad y aristas del fenómeno y su implicación en la singularidad de los mismos.

Aproximación a una definición de Representaciones Sociales

Cada contexto construye y produce modos de representaciones acerca del mundo y de los otros. Jodelet (1984, citado en Corvalán, 2013), considera que las representaciones sociales son los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social, material o ideal. De acuerdo con la autora, se sostiene que las representaciones sociales se encuentran atravesadas por la subjetividad, las cuales se integran al conjunto de otras representaciones que hay en el pensamiento social, y por lo tanto adquieren ciertas formas de un hecho concreto.

En complemento, interesa el aporte de Moscovici (1979, citado en Corvalán, 2013) en el punto en el que formula: “la representación social es una forma de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (pp. 17-18). De este modo, se puede decir que las acciones y decires que se elaboran en lo cotidiano traen consigo representaciones interiorizadas dadas por la propia cultura. Una representación que no solo es mediatizada por el contexto sino teñida por variaciones temporales, supuestos ideológicos, costumbres heredadas, normas sociales estandarizadas.

Siguiendo esta línea, Corvalán (2013) postula que las representaciones sociales son de un grupo singular que merece ser comprendido con sus propias significaciones y sentidos, teniendo en cuenta que se puede hacer ciencia a través de observaciones que apunten a construir inferencias significativas. Es decir que toda investigación que tenga como intención este objeto, deberá partir de los decires y acciones de las propias personas entrevistadas procurando

comprender el simbolismo en su grupo social, exponiendo así las contradicciones y las emergencias propias de toda acción humana.

Las representaciones sociales también son entendidas desde los aportes de Castorina (2005) como una modalidad del conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social. La representación social de cada sujeto o grupo es considerada "(...) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto" (Jodelet, 1989 en Castorina, 2005, p. 217).

En esta oportunidad las personas entrevistadas son madres, padres y/u otros actores que asumen una función de cuidadores de niños/as pequeños. En el encuentro con éstos, sus representaciones traen consigo necesariamente "(...) recuerdos escondidos del tiempo en que ellos mismos fueron bebés y los cuidaban; estos se refieren a la fiabilidad, la protección frente a sucesos impredecibles, la oportunidad de empeñarse en esta tarea en alto grado individual (...)" (Davis y Wallbridge, 1981, p. 111). Así, en el encuentro del cuidador con el niño o la niña, aparecen pensamientos, marcas, recuerdos; se actualizan y reeditan sensaciones de la propia historia en que fueron cuidados. En complemento con esta idea, Fernández (2011) enuncia: "(...) no podemos dejar de analizar la incidencia de las experiencias de infancia en las representaciones sociales que portamos cuando adultos" (p. 236).

En resumen, se considera que "las representaciones sociales sólo pueden entenderse en la dialógica individual-social, sujeto-grupo, singularidad-cultura" (Corvalán, 2013, p. 125).

Breve recorrido sobre concepciones en relación a la categoría de Cuidador/a

En este estudio en particular, el foco de análisis parte del discurso y conductas de adultos y adultas cuidadores. ¿Quién se constituye como cuidador? UNICEF (2019) lo describe como la persona más importante en garantizar los derechos de los/as niños/as. Es quien cuida, alimenta, protege, brinda afecto, juega, se comunica, y responde ante sus necesidades. Desde esta mirada, se plantea que a menudo el cuidador es la madre del niño o niña, no obstante, podría ser también el padre, otro miembro de la familia, vecinos/as,

entre otros/as. Así, para comprender la naturaleza del contexto, es necesario considerar la diversidad de formas de cuidadores existentes y, por lo tanto, también de familias. Más allá de lo biológico, el grupo familiar se construye por quienes bajo un mismo techo, bajo dos, y aún sin techo, se sienten unidos por lazos de amor, de intimidad y de protección de los más débiles (Devoto, 2005 en Baeza, 2006).

Según lo postulado por Donini (2005), la familia es la primera institución con la que se tiene contacto al nacer, por lo tanto, es allí donde suceden y se observan los primeros aprendizajes. La familia es el núcleo primigenio dentro del cual el ser humano permanece, habitualmente, gran parte de su vida. Allí, los/as cuidadores/as son quienes se ocupan de la crianza y educación de los/as niños/as, de acuerdo a las normas de su cultura; influyen en procesos de socialización y desarrollo de la personalidad. Es a partir de esto que se concibe al niño/a como una parte de un todo, que tiene sentido por ese todo que es la familia; se trata "(...) de un sistema incluido en otro" (Fernández, 1997, p. 55)

De este modo, Davis y Wallbridge (1981), retomando aportes de Winnicott, expresan la importancia de quienes cumplen los roles de cuidado dentro de estas familias. Según estos autores, a quien se ha de apegar el niño, la niña, dependerá de la conducta del adulto en interacción. Su sensibilidad, su rapidez y habilidad en la respuesta, su afectación y participación emocional son algunas de las cualidades que habilitará en mayor o menor medida al mencionado apego. Estos atributos de personalidad son la contribución del adulto a la atadura, y no el parentesco. Como se mencionó anteriormente, no es necesario que los/as cuidadores sean los padres biológicos, sino quien cumpla la función de sostén, referencia y atención hacia los/as niños/as.

Siguiendo esta línea, los aportes de la Teoría del Apego propuesta por Bowlby (1988) enfatizan la importancia de las funciones biológicas que tienen los vínculos íntimos y emocionales entre los individuos, particularmente en la relación entre el niño, la niña y sus padres. Sin embargo, esto no termina en la primera infancia, sino que continúa a lo largo del ciclo vital. Su influencia no sólo impacta en las tempranas relaciones de apego, sino que posteriormente en la adolescencia y adultez repercute en el desarrollo de la personalidad. Los aportes

de esta teoría permite complejizar el estudio del rol del cuidador, enfatizando en relación a estilos que dichas figuras ejercitan en la interacción con el/la niño/a. El estilo de crianza, de este modo, es uno de los factores principales que determina la estabilidad del niño/a en su desarrollo y acceso a aprendizajes primordiales. El autor le atribuye suma importancia a quien cumple este rol ya que el bebé, a quien considera como ser social, no lograría sobrevivir sin la presencia de este otro significativo.

De acuerdo con esta teoría, el rol del adulto cuidador constituye una función imprescindible en el desarrollo del niño/a pequeño. Ciertas actitudes, comportamientos, o cuidados pueden potenciar u obstruir el mismo. En ese sentido, el autor de esta corriente postula tres puntos cruciales:

- La calidad de respuestas de los/as cuidadores a las comunicaciones que el niño emite para pedir cuidados y atenciones positivas, en el contexto de las múltiples interacciones adultos-niño/a.
- La capacidad de los mismos de proporcionar disponibilidad de cuidados de manera constante y previsible, conjuntamente con la capacidad de dejar que el niño o la niña salga a explorar su entorno cuando éste/a necesite alejarse de la base segura.
- La capacidad de los/as adultos cuidadores de no actuar como agentes traumáticos.

Así también, en el marco de la Teoría del Apego, se remarca la importancia de las respuestas sensibles. Éstas, según Bowlby (s/f en Marrone, 2001), ofician como un organizador psíquico muy importante. Durante la infancia, las respuestas sensibles de los padres/cuidadores supone notar las señales del bebé, interpretarlas adecuadamente, responder apropiada y rápidamente. La falta de sensibilidad, por el contrario, puede o no estar acompañada de una conducta hostil o desagradable por parte del cuidador. La misma existe cuando el cuidador fracasa en leer los estados emocionales del bebé, o sus deseos, o cuando fracasa en apoyar al bebé en el logro de sus estados positivos o deseos.

Es a partir de lo expuesto que se considera indispensable que adultos/as que sostienen una función de cuidado puedan acceder a información oportuna sobre prácticas de crianza y cuidados de calidad que respeten y protejan el

desarrollo infantil temprano, así como acerca de cómo promover cambios de comportamiento que sienten bases sólidas para el desarrollo de niños y niñas (UNICEF, 2016). Esta necesidad de buscar información sobre prácticas de crianza muestra de manera implícita que a cuidar se aprende. Esto se puede retomar de Fernández (1997) al decir que “el modo de criar un hijo, de comer, de hablar, no se heredan, se aprenden” (p. 58). Así como se comprende que hablar y comer son dos aprendizajes primordiales en la primera infancia, el acompañar estos procesos implica que el/a cuidador/a posea la capacidad de posicionarse dialécticamente como enseñante (de ese saber comer o hablar) como de aprendiente (de ese saber cuidar).

Desde este punto, se plantea la necesidad de que, los diversos y progresivos aprendizajes que forman parte del desarrollo de cada niño y de cada niña, se produzcan en red social y a través de ella (Dabas, 2000). En concordancia, Filidoro et al. (2016) postula la idea de que “se aprende desde los otros, en la medida en que nos van introduciendo en la cultura al ser espejo de identificaciones, y por los otros, en tanto se juega la posibilidad de enlazarse desde el amor” (p. 29).

Teniendo a estas referencias teóricas como base, el presente estudio intenta identificar, por un lado, representaciones adultas sobre los primeros aprendizajes de niños/as que transitan la primera infancia, y por otro, analizar modos de construir estos aprendizajes, tanto en los niños/as como en los mismos cuidadores, en un contexto determinado.

Primera Infancia

Durante siglos, los niños y las niñas se encontraban lejos de tener la consideración social y los derechos que actualmente gozan, y las relaciones padres-hijos se relacionaban poco con lo que hoy en día se considera deseable (Palacios, 1999).

Con respecto a las diversas formas de concebir la infancia a lo largo de la historia, Stolkiner (2013) plantea que la representación y construcción de la misma tuvo formas particulares, específicamente en la Modernidad. La concepción de infancia se fragmenta en la misma medida en que lo hace la sociedad, asignando distintos lugares según clases sociales, etnias y géneros.

No obstante, hay algo común a todas las infancias, que se funda en la extrema indefensión del humano pequeño, y la consecuente necesidad de cuidado como condición vital. Es decir, se interpreta la necesidad imperiosa de una interacción social que acompañe desde la primera infancia.

Como fue mencionado, a lo largo de los años la concepción de infancia fue modificándose, tanto a partir de las representaciones y cambios sociales, como a través de las instituciones y las leyes que comenzaron a contemplar a los más pequeños. Es así como diversas normativas y organizaciones nacionales e internacionales, tal como lo son UNICEF y La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) presentan una nueva concepción de niño/a, esto es, como sujetos de derechos.

La CDN es el tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. De este modo, establece cuatro principios fundamentales que deben ser garantizados y promovidos para todos los niños y todas las niñas: el interés superior del niño, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020). Siguiendo estos principios, Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional tras el Pacto de Olivos. Desde entonces, el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la Convención a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en nuestro país. Es así como la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005, establece la aplicación nacional obligatoria de la Convención. Esta última, define en el Artículo 3 como primordial el interés superior de la niña, niño y adolescente en tanto exige el ejercicio de la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Para esto se deben respetar:

- Su condición de sujeto de derecho.
- El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta.

- El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.
- Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común.
- Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Este recorrido permite construir un espectro más amplio para reflexionar sobre las infancias en el campo social. El reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derecho contempla no sólo su participación activa en el mundo, sino también la garantía de contextos saludables que permitan el ejercicio de sus derechos.

¿De qué se trata cuando se habla de la primera infancia? Diversos autores en el intento de conceptualizarla, la definen como el primer período del desarrollo humano que comprende desde los 0 a los 2 años de vida de un sujeto (Palacios, 1999). Este tiempo es muy particular ya que es el de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona (UNICEF, 2016). En éste se construyen las bases para el futuro de cada niño/a, de su salud, bienestar y educación. De allí la alta relevancia y necesidad de que en esta etapa todos/as reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva en el ejercicio de sus derechos. Asegurar el acceso a un sistema de protección social de calidad desde el comienzo de la vida puede hacer una diferencia en el desarrollo de niños y niñas, y con ellos/as, de toda la sociedad. Con intervenciones tempranas, las inequidades y disparidades sociales pueden comenzar a erradicarse (UNICEF, 2016).

En concordancia, interesa en este punto retomar a Filidoro et al. (2016) al desarrollar la vinculación directa entre la infancia y el juego como otra de las significaciones propias de esta etapa: “porque hablar de infancia es invocar a juego: para considerarlo de una u otra manera, para desestimarlo o, como en este caso, para situar su valor de fundamento. Fundamento de la infancia (...)”

(p. 51). Desde esta línea, en la primera infancia el juego aparece como un indicador clave para describir y comprender la vinculación del niño/a con su contexto más próximo, y si esto sucede en lo esperado, poder hablar entonces de un indicador de salud. El particular encuentro con los objetos, los saberes y los otros configuran una constitución de un sujeto de deseo en el devenir del juego. Pensar la infancia entonces, implicará comprender que “(...) un niño “es niño” porque hay una dimensión de juego que lo sostiene como tal: que lo sostiene, que lo define y que lo produce, produciendo su infancia” (Filidoro et al., 2016, p. 51). En vinculación a esto, Schapira et al. (2010) explican que el juego es la actividad más importante que hace el niño, en el que a través del mismo va conociendo el mundo que lo rodea. De este modo, cumple un papel fundamental en el desarrollo intelectual, emocional y social siendo el jugar, por excelencia, la primera tarea que el niño realiza, por la que aprenderá actividades básicas y cotidianas.

Desde este punto, haciendo referencia a la primera infancia, Schapira et al. (2010) consideran que los primeros años de vida son los más importantes para el desarrollo de una persona. Sostienen a su vez que, desde la concepción, el bebé inicia un recorrido denominado desarrollo. Es así como el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas durante los primeros años de su vida son fundamentales para sus posibilidades de avances posteriores y para su futuro como individuos. La infancia temprana es un período corto pero único en el que los niños y niñas necesitan atención, oportunidades para explorar y estímulos adecuados que les permitan desarrollar su potencial cognitivo, motriz y afectivo. De este modo, las experiencias negativas en la primera infancia y las deficiencias de desarrollo adecuado influyen en etapas posteriores de la vida; pueden limitar la capacidad cognitiva, educativa y laboral, o promover la reproducción de la pobreza generación tras generación, lo que agudiza la inequidad (UNICEF, 2016). Por lo tanto, se cree que “(...) desde temprana edad los niños deben contar con un sistema de protección social de calidad. Los desafíos de la primera infancia requieren de un abordaje multidimensional, que considere las áreas de salud, educación, cuidado y protección, entre otras” (UNICEF, 2016, p. 6). De esta manera, la mirada integral de este fenómeno se vuelve fundamental para

comprender la constitución de los primeros aprendizajes; ya que un desarrollo saludable supone, necesariamente, la posibilidad de aprender, siendo esto último indicador de salud.

El aprender como proceso

Se considera desde este desarrollo que, para comprender cómo aprende un sujeto, se debe partir de una concepción de aprendizaje que permita articular líneas de pensamiento situadas en un contexto particular y entrelazadas a una historia singular. Se parte aquí de una definición de aprendizaje de Fernández (1997). La autora lo describe como el resultante de una articulación constructiva entre el organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura del deseo de un individuo incluido en un grupo familiar y en un sistema educacional que lo condiciona y significa. Según la autora, necesariamente en el aprendizaje entran en juego, en una individual manera de relación, por lo menos estos cuatro niveles, aportados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular. Es decir, para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos. Este vínculo puede ser de orden escolar (por ejemplo, entre docente y un estudiante), terapéutico (profesional y paciente) o incluso dentro del entramado familiar (entre un/a cuidador/a y su hijo/a). Esta tesina se centra fundamentalmente en este último ámbito.

Se piensa entonces al aprendizaje como un proceso que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño/a en desarrollo (Fernández, 1997). Como fue mencionado, en este proceso operan dos lugares: uno donde está el sujeto que aprende, y otro donde se ubica el personaje que enseña. Un polo donde está el portador del conocimiento (que en el marco de esta tesina puede ser representado por el cuidador) y otro polo donde puede pensarse a quien continúa configurándose como sujeto en tanto aprende (Fernández, 1997). Estos dos lugares, desde esta perspectiva, se consideran móviles, flexibles, no fijos; intercambiables, reeditables, posibles de ser resignificados en el devenir del vínculo. Esto es así ya que se reconoce el carácter de sujeto activo en ambos actores. A partir de esto es que se va a ir constituyendo en cada sujeto una modalidad de aprendizaje, la cual "(...) opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van

incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. De todos modos, la matriz sigue quedando como estructural” (Fernández, 2001, p. 96).

En complemento, se retoma un concepto desarrollado por Dabas (1998), quien lo define como el proceso por el cual un sujeto en su interacción con el medio, incorpora la información según sus necesidades e intereses, la cual es elaborada por sus estructuras cognitivas; y cambia su conducta para recibir nuevos saberes y transformar así el ámbito que lo rodea. Esta definición remarca el carácter social del sujeto de aprendizaje al entender que el medio hace trama ineludiblemente en dicho proceso e incluye a los sujetos que lo conforman.

En coincidencia, Filidoro (2009) sostiene que el aprendizaje es un proceso que se da en situación de interacción social. Como se mencionó en otros apartados, la importancia de la implicancia del adulto cuidador con respecto al desarrollo de los/as niños/as resulta vital para que se den las condiciones para que el aprendizaje se produzca. De este modo, interesan aquellos aportes de Fernández (1997) que resaltan que “el aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematurez humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir” (p. 54).

Los primeros años de vida resultan un tiempo de gran potencia en tanto el niño, la niña desarrolla vertiginosamente sus capacidades cognitivas y expande su mundo a través de las experiencias que disponen y posibilitan los otros cercanos. Al nacer, incluso desde la vida intrauterina, el bebé es un manojito de posibilidades, de herramientas que son capaces de atraer, de captar el conocimiento que tiene que ser transmitido y reconstruido en él (Fernández, 1997). Sin embargo, estas posibilidades sólo surgen en tanto exista un adulto que disponga de sí mismo en ofrecimiento al pequeño/a. “Desde los albores de su existencia, en el bebé ya se está constituyendo el sujeto aprendiente siempre en relación con la modalidad de enseñanza y aprendizaje de sus padres” (Fernández, 2001, p. 65).

Teniendo en cuenta que el hombre y la mujer son seres históricos, que cada generación acumula conocimiento sobre la anterior, el humano va a devenir humano porque aprende.

En relación a estos primeros momentos de la vida, la misma autora destaca aprendizajes que por esos tiempos comienzan a constituirse. Según señala, estos tienen un carácter paradigmático ya que progresivamente van conformando los moldes relacionales que construyen la modalidad de aprendizaje de cada sujeto; modalidad que cual herramienta utilizará para cualquier otro aprendizaje posterior. Algunos de ellos son: hablar, caminar, comer y controlar esfínteres (Fernández, 2012).

Resultan conquistas fundamentales para un niño pequeño trasponer la distancia que los separa del otro (caminando), o comenzar a enunciar y representarse en palabras que deben dejar de ser del otro (hablando) o habitar un cuerpo que puede empezar a controlar algo que para el otro se torna incontrolable (haciendo pis y caca en el baño). Más aún, cuando en estos tiempos de la infancia algunos de estos aprendizajes están en cuestión, lo está el niño en su posición de “aprendiz” (Filidoro, et al., 2016, p. 50)

Ante estos, Fernández (2012) alerta: “en la primera infancia los aprendizajes paradigmáticos suceden fundamentalmente en el ámbito familiar (...)” (p. 28). Estos presentan ciertas características singulares que a continuación se destacan.

La primera de ellas es su universalidad, independientemente de sus diferencias en el tiempo y el espacio y del atravesamiento de cada cultura humana.

En segundo lugar, Fernández (2012) plantea que estos aprendizajes requieren de un tiempo prolongado para realizarse, un tiempo muy superior a los que emplea cualquier otro *cachorro mamífero*, desarrollándose durante los primeros seis años de vida.

Una tercera característica tiene que ver con que suceden en un tiempo del que no se guarda memoria consciente. Nadie puede recordar por sí mismo las escenas de los días en que comenzó a caminar, por ejemplo. Nadie se recuerda aprendiendo a hablar, ni puede recordar cuándo y cómo comenzó a

aprender a comer sólidos o a usar cubiertos. La dependencia del relato de los padres es fundamental para acceder al conocimiento de ese periodo de la propia historia.

Como cuarta característica, Fernández (2012) establece que, por producirse en un tiempo denominado por Freud como “periodo de amnesia infantil”, en el que la diferenciación entre el sujeto y los otros aún no está definida, recae en el ambiente enseñante y en las personas enseñantes una importancia primordial. De este modo, las significaciones que los/as enseñantes otorgan a la capacidad aprendiente (pensante) del niño o la niña aparecerán “pictografiadas” como propias.

Una última característica que la autora plantea refiere a que estos primeros aprendizajes, en términos más habituales, se logran en el ambiente familiar y se reconstruyen y resignifican en la adolescencia.

Al demostrar cómo estos aprendizajes paradigmáticos van configurando diversas modalidades de aprendizaje, la misma autora reflexiona:

(...) el bebé utiliza la boca para alimentarse de comida, amor y conocimientos. Al llevarse un objeto a la boca lo está conociendo, lo que supone, a su vez, una coordinación de los esquemas de "acción", de tocar, ver, chupar. Puede suceder que no se le permita llevarse objetos a la boca, que se lo reprenda cuando intente tocar la comida con la mano en los tiempos en que está aprendiendo a comer solo y hasta que se lo castigue por hacerlo. En consecuencia, este déficit en la experiencia y en la vivencia de satisfacción, podrá empobrecer la actividad de la inteligencia y del pensamiento, al dificultar los procesos de representación del objeto y de sí mismo como sujeto autor (Fernández, s.f., p. 23).

En relación al control de esfínteres, Paín (1973, en Fernández, s.f.) señala:

(...) este hecho [control de esfínteres] supone que el niño reconoce, por ciertas señales interoceptivas, su necesidad; que puede postergarla hasta

que se den las condiciones de su cumplimiento y que es capaz de desplegar cierta actividad (demanda) que mediatiza la efectivización de tales condiciones (p. 24).

Por otro lado, en vinculación al aprendizaje del habla, se considera desde la psicopedagogía que se aprende a hablar porque nos hablan; también porque callan, y principalmente porque nos escuchan. Fernández (s.f.) define esta idea y la desarrolla al decir que si un niño aprendió a hablar, es porque alguien acunó sus primeras palabras, con disponibilidad.

Aprender a caminar, por otro lado, es una de las situaciones paradigmáticas por excelencia del aprendizaje. Es una escena dramática cuyo esquema requiere: un niño aprendiente, un enseñante (se podría decir, la madre) que estimula al hijo a separarse de él/ella y un enseñante (se podría decir, el padre) que lo llama; estos dos últimos personajes pasan alternativamente a intercambiar sus funciones: el que llamaba, se aleja, y el que se alejaba, llama (Fernández, s.f.).

En concordancia con la reflexión en torno a la importancia de la presencia adulta en el desarrollo del niño o la niña, Echeverría (s/f en Tallis et. al, 1995) afirma que existe una estrecha relación entre la modalidad de la díada madre/hijo y su desarrollo psico-motriz, base de los futuros esquemas de aprendizaje.

La constitución del sujeto psíquico requiere de condiciones económico-sociales y culturales, las cuales, si son precarias, pueden obstaculizar dicho proceso. Las pautas de crianza culturales, tradicionales o impuestas, facilitan en unos casos y en otros obstaculizan la estructuración psicológica temprana, de gran incidencia en la futura vida del sujeto. De este modo, ciertos factores de orden social como bajos ingresos, desempleo, una relación dañina en la pareja cuidadora, puede condicionar en parte el vínculo cuidador-hijo (Echeverría, s/f en Tallis et. al, 1995).

A partir del recorrido conceptual realizado se puede concluir con la idea de que, desde los inicios de la vida, el bebé se llena de experiencias que poco a poco va ordenando y otorgándoles un sentido de una determinada manera de acuerdo a la influencia de su contexto más próximo. Es por eso que se dice que

el conocimiento se construye y no es dado por una estructura mental innata. Esta construcción se basa en el hecho de que no depende sólo de las propiedades del aparato perceptual del sujeto, no es sólo biológico, ni tampoco responde sólo a las características de lo real; por el contrario, lo real tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje que se traducen en un cúmulo de experiencias que comienzan aun desde la vida intrauterina. Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, es efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en interacción y a la vez condiciona las modalidades de interacción (Quiroga, 2008).

Psicopedagogía y políticas públicas de Salud

Remarcando el carácter integral y complejo de la categoría de Salud, se concuerda con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), la cual plantea a la misma como el estado de bienestar, de equilibrio psico-bio-social, perspectiva según la cual la misma no supone únicamente la ausencia de enfermedad. A su vez, Galende (1997) complementa esta definición planteando la complejidad de la salud, entendiéndola como un campo de fenómenos que no se reducen a las políticas públicas ni a la experiencia individual, sino al entrecruce de todas las variables. En complemento, la Municipalidad de Rosario (1997) aporta una visión dinámica de la misma, donde la salud se entiende como un recurso para la vida cotidiana más que una meta final.

Especificando el interés del presente estudio, se retoman aportes de la Ley 27.611: Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia. Ésta plantea la importancia de:

(...) fortalecer el cuidado integral de la salud y la vida de las mujeres y otras personas gestantes, y de los niños y las niñas en la primera infancia, en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado en materia de salud pública y derechos humanos de las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar, y de sus hijos e hijas, con el fin de reducir la mortalidad, la malnutrición y la desnutrición, proteger y estimular los vínculos tempranos, el desarrollo físico y emocional y la salud de manera integral, y prevenir la violencia (Ley 27.611, 2021, párr.

1).

Establecido por esta Ley, el Plan “1000 días” puso en marcha un conjunto de políticas públicas destinadas a fortalecer los derechos de las personas gestantes durante el embarazo, y que acompañan el crecimiento de sus hijas e hijos hasta los primeros 3 años de vida. Este tiempo es trascendente para la formación de las personas porque incide de manera profunda en la salud integral en el presente y para el resto de sus vidas. El Plan mencionado enmarca en la ciudad de Rosario la conformación de los DDI. Este, en sus aspectos operativos, dispone la aplicación de dispositivos territoriales conformados por equipos intersectoriales e interdisciplinarios localizados en instituciones de los diferentes barrios de la ciudad de Rosario. Articula en su base conceptual el desarrollo infantil, las funciones parentales, el fortalecimiento de los vínculos y el abordaje social y comunitario, en el marco de las políticas de protección a las infancias.

De acuerdo a estas conceptualizaciones, resulta interesante considerar cómo se organiza el sistema de salud en la provincia de Santa Fe y en especial en la ciudad de Rosario. La salud pública se divide en tres niveles, descentralizando la atención. En la presente investigación se hará referencia al primer nivel, el cual corresponde al plano denominado Atención Primaria en Salud. En este, se toma como referencia el conjunto de Centros de Salud ubicados en zonas periféricas de la ciudad. Desde esta red, se considera la elaboración de políticas públicas en salud que respondan a la prevención, promoción y construcción de entornos saludables y de calidad de vida de los sujetos, tal como lo establece la Ley. Interesa este nivel ya que el desarrollo de los DDI está a cargo y son llevados a cabo por profesionales de los Centros de Salud. Es aquí donde el aprendizaje, objeto de estudio de la Psicopedagogía, encuentra su función respecto a aspectos físicos, psíquicos, económicos, sociales y culturales de los sujetos.

En vinculación a esto último, Azar (2017) hace referencia a que el ámbito en el que se desenvuelve el psicopedagogo/a está establecido por las parcelas del campo social definido por los ámbitos educativos y de la salud mental, es decir, el de los agentes sociales en tanto aprendientes. Dentro de estos, se

reconocen diferentes campos como espacios posibles de incumbencia psicopedagógica. Entonces, se interpreta que la prevención, promoción y construcción de entornos saludables de aprendizaje es una de las tareas precisas de la Psicopedagogía en el ámbito de salud.

Se entiende aquí a la Psicopedagogía como aquella disciplina que se ocupa de las características del aprendizaje humano, que permite analizar cómo aprende un sujeto, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes significativos (Müller, 2001).

Así también, el aprendizaje es entendido desde los aportes de Fernández (1997), quien postula que por un lado permite, y por otro lado lleva a relacionarse cada vez más con los aspectos sanos de cada uno, más que con la enfermedad. Desde esta mirada enseñar está más cerca de prevenir que de curar, y prevenir tiene más que ver con extender salud que con detener o atacar la enfermedad.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES

En el presente apartado se exponen estudios previos relacionados al problema de investigación, realizados en Argentina y diversos países latinoamericanos. Se presentan aquí síntesis de los mismos en las que se intenta delimitar puntos de cercanía con la problemática delimitada para esta tesina y zonas de vacancia desde la Psicopedagogía (Bengochea y Levin, 2012).

Los estudios seleccionados provienen de diversas disciplinas y nacionalidades, lo cual plantea puntos de coincidencia y de divergencia entre los mismos, colaborando en la construcción del tema de interés que permite delimitar el vacío empírico.

Para una mejor organización de su presentación, estos antecedentes se clasifican en dos grupos: los que analizan representaciones vinculadas al desarrollo infantil, y los que describen características de crianza.

Dentro del primer grupo, se retoma la investigación de Deni y Palau (2022), quienes buscan describir distintas significaciones de padres y madres acerca de los vínculos primarios en el primer año de vida. Esto lo hacen a partir de la exploración de las primeras experiencias vinculares de los cuidadores con sus hijos; indagando las ideas de los mismos acerca de los vínculos primarios para el desarrollo de los primeros aprendizajes y conociendo las significaciones que tienen acerca del apego seguro. Los resultados reflejan que los entrevistados entienden de la importancia de los vínculos primarios y la relación que estos presentan con la construcción de aprendizajes. Siguiendo esta línea, otros estudios realizados en contextos diversos, arribaron a conclusiones disímiles. Jaramillo de Certain (2009) analiza concepciones de infancia de cuidadores pero pertenecientes a una comunidad vulnerada, demostrando que la gran mayoría carece de coherencia en el discurso, y desconoce el rango etario de esta etapa. De este modo, la concepción de infancia que ubican en los discursos de las madres comunitarias presenta escasa relación con la Ley de Infancia y Adolescencia promulgada en Colombia. La investigadora enuncia que ante esto se esperaba un mejor dominio del tema por ser un concepto de política educativa. Otro estudio, realizado por Angeletti y

Ferraris (2022) en la ciudad de Rosario, también parte de la indagación de representaciones de adultos cuidadores en contextos de vulnerabilidad, pero desde la perspectiva docente. Para esto parten de la hipótesis que supone que la promoción de aprendizajes significativos puede convertirse en un factor protector dentro de la vulnerabilidad social. De este modo, los resultados demostraron que si bien todas las docentes plantean una noción progresiva de tiempo vinculado a la construcción de nuevos aprendizajes, ninguna mencionó la importancia de los conocimientos previos como base de nuevos aprendizajes. Ante esto las autoras resaltan el hecho de que los aprendizajes que se construyen en esta etapa de la vida son fundamentales para la consolidación de un proyecto de vida en el futuro a mediano y largo plazo. Resalta que dicha base es proporcionada por el sostén de una relación vincular que existe entre un niño y sus referentes cercanos. De este modo, para propiciar la emergencia de esta base sólida, Angeletti y Ferraris (2022) reflexionan que las oportunidades de desarrollo de los niños de Argentina aumentan exponencialmente cuando son acompañadas y favorecidas por políticas públicas de carácter multidisciplinario e intersectorial que favorecen el acceso de las familias a recursos, conocimientos y servicios de atención de calidad.

En la investigación realizada por Morelli y Olazagoitía (2022) también se parte de la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje, pero teniendo como foco el vínculo existente entre éste y el juego. Es así que las autoras tienen por objetivo analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios públicos de primera infancia, los cuales llevan por nombre Centros Cuidar, instituciones de gestión pública municipal de la ciudad de Rosario. Para esto, exploran concepciones acerca del aprendizaje que expresan actores institucionales, e identifican allí posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación a la primera infancia, el juego y el aprendizaje. Ante esto, surgen diversos resultados. Remarcan el hecho de que si bien algunas de las educadoras mencionan que en ocasiones el aprendizaje puede dirigirse a cuestiones pedagógicas formales, se evidencia que la mayoría de ellas considera que el mismo excede lo estrictamente formal, manifestando que en el Centro Cuidar se aprende constantemente. También mencionan que el rol del adulto favorece en

gran medida los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Por otro lado, ninguno de los coordinadores menciona problemáticas específicas en relación al aprendizaje en primera infancia, pero sí asocian otras demandas en relación a esta franja etaria. Una de las más recurrentes es acerca de las dificultades en los vínculos. Se resalta el desafío que, en muchos casos, los cuidadores presentan para asimilar el compromiso y responsabilidad de criar a un niño/a. A partir de estos resultados, las autoras arriban a distintas conclusiones. Remarcan que el derecho al juego tiende a ser garantizado desde los Centros Cuidar, siendo central en las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en la primera infancia y como promotor de procesos de aprendizaje. Consideran que necesariamente se deben pensar a las infancias con el juego, y a su vez, plantean que no se pueden pensar las experiencias lúdicas sin considerar los aprendizajes que construyen los niños y niñas en sus juegos, constituyendo así una relación recíproca entre las infancias, el juego y el aprendizaje. En último lugar, resaltan la particularidad del contexto que habitan los niños y niñas, haciendo referencia a que muchos de ellos llegan a los Centros Cuidar manifestando problemáticas complejas que aluden al entramado familiar, social y cultural en el que se encuentran insertos, en el que muchos de sus derechos están vulnerados.

En concordancia con dicha perspectiva que resalta la problemática del contexto social, Cardone y Galván (2022) desarrollan en su estudio la posible relación existente entre la condición de vulnerabilidad social y el desarrollo de aprendizajes en niños/as de la ciudad de Venado Tuerto, Santa Fe, Argentina. Para esto plantean como principal objetivo la indagación de factores protectores y de riesgo presentes en niños/as que cursan primer ciclo del nivel primario y asisten a instituciones barriales de educación no formal. El análisis parte del encuentro con diversos profesionales que abordan esta problemática y trabajan en instituciones barriales. Los resultados obtenidos desde el análisis de sus decires registran que existen cuestiones de índole familiar y/o personal, dificultades económicas, condiciones laborales que, sumadas al carácter homogeneizador que plantea el sistema educativo y a los imaginarios sociales que giran en torno a la vulnerabilidad y a la pobreza, afectan el desempeño de

los aprendizajes, obstaculizando las trayectorias escolares y operando como factores de riesgo. Por otra parte, las instituciones barriales de educación no formal, junto a los profesionales que allí desempeñan su labor y las acciones que se proponen llevar adelante en favor de garantizar los derechos de las infancias, se posicionan como factores protectores, en tanto acompañan y favorecen el desarrollo pleno de los sujetos y sus aprendizajes.

Por otro lado, en la investigación de Lay Lisboa y Montañés Serrano (2013) para dar cuenta de las representaciones sociales que el adulto tiene de la infancia, recurren a una metodología enmarcada en el paradigma cualitativo/estructural, de carácter interpretativo y sociocrítico. A partir de ésta se analizan los discursos sociales producidos en las entrevistas realizadas a diferentes actores relacionados con los programas dirigidos a la infancia. Resulta interesante destacar la reflexión acerca de los significados otorgados y objetivados a los patrones culturales, como sistema simbólico de un grupo social, -como es el caso de la infancia-, se entienden como no naturales, sino contruidos. Esto es, no obedecen a una definición dada por la naturaleza de las cosas, o a una naturaleza humana, sino más bien por la propia construcción social, en dónde, y desde dónde, se producen las prácticas e interacciones. A lo largo de la investigación se distinguieron las posiciones discursivas Adultocéntrica, Exoadultocéntrica, Crítica Institucional, Crítica Aduldez, Materno/paternal, y Normativa/performativa que tomaban los adultos que trabajan en programas de infancia. Los resultados arribaron a que la posición Adultocéntrica fue la predominante.

En concordancia, en la investigación de Bravo et al. (2006) se plantea como objetivo conocer las actitudes, conductas y creencias sobre la crianza de los hijos en un grupo de madres cabeza de familia de bajos recursos económicos en Popayán, Colombia. Ante esto, plantean que las creencias de las madres sobre la crianza de sus hijos reflejan las experiencias de su propia infancia y cómo tratan de superarlas; a su vez enuncian que quieren obtener más conocimientos sobre cómo manejar las situaciones de los comportamientos de sus hijos. A modo de conclusión, los autores enuncian que el difícil medio social en el que se desenvuelven es un limitante para su desarrollo como madres en la

crianza. Sin embargo, se destacan las expectativas sobre el deseo del conocimiento del cuidado de los niños.

Panisse (2017) también parte su análisis desde el discurso de adolescentes, pero en este caso, son padres adolescentes. Esta investigación se plantea como objetivo identificar y analizar las principales representaciones sociales que tienen sobre la paternidad distintos adolescentes en contexto de vulnerabilidad social de una localidad ubicada en el sur de Argentina, dando cuenta de sus trayectorias de vida y proyectos. El discurso de estos padres vislumbran el hecho de que los factores socioeconómicos repercuten en las formas de crianza: los padres varones delegan las tareas de cuidado a la pareja debido al trabajo y comparten con el niño los momentos de juego sólo en su tiempo libre. En los resultados se refleja una situación de complejidad en la que se conjugan aspectos propios de la adolescencia, la realidad social en la que se insertan, la vinculación educacional, con otros aspectos que implican asumir responsabilidades reconocidas como “de los adultos”, por ejemplo, el cuidado de los hijos/as y la incorporación al ámbito laboral. A partir de la investigación también se puede observar que las representaciones asociadas a la paternidad y la figura del hijo, se relacionan principalmente con “ser responsables”, “cambiar de vida”, “hacerse cargo” y con la gran preocupación de todos por “ser proveedor económico”. Así también, los actores entrevistados reconocen que lo más difícil de ser padres es precisamente todo lo referido a las dificultades económicas; a partir de lo que se infiere que todos tienen internalizada la representación de la figura del rol tradicional de padre y de la familia moderno-industrial. En relación a las prácticas de cuidado, de los siete entrevistados, tres de ellos, que conviven con su pareja e hijo, hacen referencia a que la mayoría de los cuidados los realizan sus parejas porque su trabajo no se los permite. Aún así intentan realizar algunas actividades de cuidado: a veces lo cambian y/o lo hacen dormir, así como también comparten tiempo de ocio. El resto también expresa que ayudan a su pareja pero ellos eligen qué tareas realizar. Detrás de las tareas de cuidado existen relaciones sociales que están atravesadas por construcciones de género en torno a las responsabilidades, roles y funciones que se asignan a varones y mujeres. En la actualidad, más allá de los cambios, las tareas de cuidado

continúan recayendo en manos femeninas y se continúan reproduciendo los roles tradicionales de género, lo femenino ligado a lo doméstico y la reproducción, lo masculino con lo público y el trabajo remunerado. Se podría plantear que los entrevistados son varones que tienden a reproducir al interior de sus familias las relaciones de género tradicionales y las estructuras sociales internalizadas en sus trayectorias de vida, en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. A modo de conclusión, Panisse (2017) postula que el estudio permite visibilizar una problemática relativamente nueva y poco estudiada. A lo largo de la investigación se encuentran discursos que, según la autora, merecen replantearse. Considera necesario ampliar la mirada y, desde un análisis crítico, leer lo macro/micro social para entender la realidad. Desde la decisión de mantener relaciones sexuales sin protección hasta la decisión de aceptar el hijo/a, existen circunstancias particulares que personalizan el fenómeno y exigen un abordaje desde la singularidad y desde un enfoque centrado en los derechos.

Como se anticipa al inicio de este apartado, se presentan en segundo lugar estudios vinculados con características respecto de la crianza.

En primer lugar, se considera pertinente mencionar la investigación realizada por Brovelli (2015). Esta tiene por objetivo explorar las prácticas de cuidado al interior de los grupos familiares en los que el papel del cuidador es desempeñado por aquel miembro de la familia que se encuentra en situación de vulnerabilidad psicosocial. A partir de esto, se observa que el cuidado es ejercido tanto por varones como por mujeres, sin que se registren diferencias significativas entre ambas situaciones. Es en este sentido que se plantea que el cuidado, históricamente entendido como disposición y responsabilidad enteramente femenina, no es en estos casos un asunto de mujeres. La autora concluye planteando el hecho de que observa una feminización de estas personas, en tanto su posición vulnerable o subordinada al interior del grupo familiar, lo cual las hace depositarias de las responsabilidades de cuidado, ya sean varones o mujeres. Asimismo se observa una doble invisibilización de estas personas, ya que suman a este rol la situación de vulnerabilidad psicosocial, que históricamente implicó desconocimientos de derechos.

A su vez, Caascango Delgado et al. (2020), con el objetivo de identificar la relación entre los estilos de crianza y desarrollo de las funciones ejecutivas en niños menores a cinco años, también remarcan las implicaciones sociales en los estilos de crianza de los adultos, añadiendo también las implicaciones cognitivas y neurobiológicas. Los resultados dan cuenta de que los padres de familia aplican los tres estilos de crianza (democrático, permisivo y autoritario) indistintamente, pese a la preferencia del estilo democrático. Los padres también expresan, en su mayoría, la importancia de la manifestación de afecto, responsabilidad ante la atención de necesidades, disciplina inductiva con pautas razonadas, comunicación abierta y promoción de la conducta deseable. Por otro lado, se encontró que la competencia vincular se posiciona en zona de riesgo, lo que indica que existen aspectos socioemocionales que se encuentran vulnerados tales como la promoción de un apego seguro y se entiende que existe escaso involucramiento parental. Para concluir, los autores recalcan la importancia de la crianza positiva para el desarrollo integral apropiado. Es decir, se encontró que la flexibilidad parental tiene estrecha relación con el área formativa y, su decadencia, se relaciona con el estilo de crianza permisivo. Tanto el monitoreo, que se vincula más con el área reflexiva, como la inhibición, que se asocia con competencias vinculares, se caracterizan por un estilo de crianza autoritario. En otros resultados, se halla que el vínculo entre las competencias protectoras y el estilo democrático tiene influencia en todas las funciones ejecutivas. En conclusión, los autores enuncian que la parentalidad es el núcleo del desarrollo de funciones ejecutivas, donde el infante aprende herramientas intra e interpersonales.

Por su parte, Richaud et al. (2013) parten su estudio desde los objetivos de: (a) analizar si las relaciones entre las dimensiones de la parentalidad y el ajuste de los niños en lo que se refiere a estrategias de afrontamiento, se mantienen constantes en una muestra argentina y otra española en contextos de pobreza; (b) comparar las dimensiones de la parentalidad en los dos grupos en estudio, y (c) determinar la eficiencia de la parentalidad a través del estudio de su influencia en la forma de afrontar la amenaza de los niños. Para lograr éstos, se administra la escala Graffar-Méndez Castellano (Méndez-Castellano y

Méndez, 1994), que les permite una caracterización socio económica de la población; la escala argentina de percepción de la relación con los padres para niños de 8 a 12 años (Richaud 2007a, en Richaud et al., 2013) y el cuestionario argentino de afrontamiento para niños (Richaud, 2006 en Richaud et al. 2013), a una muestra de 458 niños argentinos y españoles de 10 a 12 años. Se utilizaron correlaciones para analizar las relaciones entre las dimensiones parentales y las estrategias de afrontamiento de los niños, para estudiar si existen diferentes estilos de relaciones de los padres con los hijos en los dos grupos (Argentina y España), y para analizar si existen diferencias en las estrategias de afrontamiento en los niños de los dos grupos estudiados. Los resultados de este estudio indican que la aceptación de ambos padres se relaciona positivamente en ambos grupos con las estrategias más funcionales del afrontamiento, y que las dimensiones parentales negativas, tanto el control patológico paterno como la negligencia de ambos padres, se relacionan positivamente, en ambos grupos, con el descontrol emocional de los niños. Por su parte, se observa un tipo de relación parental de mayor autonomía y extrema-negligencia en el grupo argentino, y de mayor control extremo en el grupo español. Al mismo tiempo, se encontró que los niños del grupo argentino adoptan estrategias de afrontamiento menos eficientes, y que implican un mayor conflicto emocional, que los niños del grupo español.

En concordancia, la investigación colombiana realizada por García Ramírez (2016) pone su foco en las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo, buscando analizar la relación entre estilos de crianza (democrático, permisivo-negligente y autoritario) y el desarrollo del vínculo afectivo. Como resultado se encuentra que la mayoría de las díadas (5) cuidador-bebé mostraron un apego seguro con mayor estilo de crianza democrático, unas pocas con apego evitativo (3) mostraron estilos de crianza permisivo-negligente y autoritario y, sólo una diada con apego ambivalente la cual se relaciona con un estilo de crianza permisivo indulgente. A modo de conclusión, los investigadores corroboran cómo la satisfacción de las necesidades básicas y emocionales a los niños y niñas, la continua responsividad y disponibilidad, el oportuno control y monitoreo y una asertiva comunicación, son elementos que otorgan la posibilidad

de establecer vínculos afectivos caracterizados por apego seguro y, por lo tanto, deben garantizarse y desarrollarse de la manera más óptima posible con el fin de constituir pautas de comportamiento y estilos de vida que favorezcan el desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Siguiendo con esta línea, vinculada a la relación de la figura cuidadora y los niños/as en contextos críticos, Ferreyros Peña (2017) busca determinar la efectividad de un programa dirigido a madres de poblaciones vulnerables y orientado a fomentar un vínculo de apego seguro, que favorezca al desarrollo socioemocional y cognitivo del infante en su primer año de vida. Para ésto, organizan dos grupos de madres y sus hijos, un grupo experimental al cual se ofrece el programa, y otro de control. Los resultados confirman la hipótesis, el programa aplicado muestra un impacto positivo en cada una de las dimensiones del desarrollo (motor, cognoscitivo, lenguaje, socioemocional y esfuerzo propio) en el grupo de intervención, así como, una mejora sustancial en la calidad del vínculo madre-infante, y por ende, en el desarrollo de un apego seguro. Respecto a ésto último, las madres y niños del grupo experimental muestran una presencia de conductas de vínculo de apego seguro al 92,86% y las madres y niños del grupo de control un 62,5%.

Por su parte, Muñoz et al. (2015) estudian el riesgo relacional en 333 díadas madre-recién nacido que permanecen en puerperio en la maternidad del hospital de Temuco, Chile. Esta investigación intenta determinar la prevalencia y las variables biopsicosociales asociadas a esta etapa. Los resultados arribados demuestran que la prevalencia de alto riesgo relacional fue del 43,8% de las díadas. Ante ésto, las variables biopsicosociales asociadas fueron: mujeres sin pareja estable, monoparentalidad, madres adolescentes, embarazo no deseado y no planificado, alcoholismo de un miembro de la familia, depresión, desempleo, entre otros. El promedio de edad de las madres entrevistadas fue de 25 años, con un rango entre 14 y 42 años (algunas madres adolescentes). En conclusión, el estudio pudo dar cuenta de que el grupo de alto riesgo alcanza prácticamente a la mitad de las madres, por lo tanto la identificación precoz del riesgo relacional y sus variables relacionadas podría orientar la intervención en este grupo de mayor vulnerabilidad.

Continuando con los estudios vinculados a características de la crianza, se tiene en cuenta la investigación realizada por Rojas Arangoitia (2021), la cual tiene por objetivo principal dar a conocer algunas estrategias de las familias peruanas, de entornos rurales y urbanos, referidas al cuidado de las niñas y los niños en contextos de pobreza y pobreza extrema. Entre los resultados se remarca la importancia del rol del Estado en la atención de los cuidados. Es decir, esto supone virar las actuales directrices de la política en el país para asumir que el cuidado no solo le compete a la familia, sino que el Estado, el mercado y la sociedad civil juegan un papel importante. Se requieren leyes y políticas claras que realmente apunten a la deconstrucción del cuidado como responsabilidad netamente femenina. Es así que Rojas Arangoitia (2021) expresa la idea de que el cuidado de los menores de edad corresponde al ámbito femenino sigue permaneciendo estable, sobre todo en las familias de escasos recursos económicos. A pesar de que estas familias afrontan transformaciones relacionadas con varios factores (la separación de los progenitores o el envejecimiento, la migración, la mudanza o el fallecimiento de sus miembros, entre otras), sus redes de apoyo para el cuidado de los menores de edad a nivel comunitario y estatal son escasas.

Continuando con la presentación de estudios que describen características de crianza, se pone foco en aquellos que presentan aprendizajes de la primera infancia. Flores Aguilar (2013) desarrolla en su trabajo de investigación la aplicación y evaluación de la efectividad del programa de estimulación temprana (PET) de la institución privada "Vida's Centro de la Familia", para el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. Se trabajó con un grupo experimental (GE) y un grupo control (GC) de 50 niños cada uno. Al evaluar a los niños del GC antes y después sin aplicar ningún programa de estimulación, la gran mayoría mantuvo su nivel de desarrollo normal y un porcentaje menor presentó desmejoría en su desarrollo psicomotor. Este resultado recalca que la falta de estímulos afectivos, sensoriales, físicos y ambientales producen posibles retrasos en el desarrollo que podrían llegar a ser irreversibles. La autora expone que, pasados los períodos críticos del desarrollo psicomotor (0 a 3 años), se pueden compensar ciertas lagunas, pero será difícil

desarrollar todo su potencial (Peralta, Fujimoto, 1998; Terré, 1999; Young, 1995; Van Der Gaag, 2011 en Flores Aguilar, 2013). El estudio demuestra que la estimulación fluctuante, a destiempo, o la hiperestimulación son tan nocivos para los sistemas funcionales como la ausencia de estimulación adecuada, y cuando se brinda una mala estimulación, se impide el desarrollo de otras habilidades cerebrales. Finalmente, la autora concluye que la evaluación reveló en el GE un incremento significativo del desarrollo psicomotor de aproximadamente 4 meses, lo que sugiere la utilidad actual del programa y su necesaria permanencia en el tiempo. El GC también incrementó su desarrollo psicomotor pero en menor porcentaje que el GE, lo que confirma que la falta de estimulación conduce a un estancamiento en el desarrollo psicomotor.

Siguiendo esta línea, el estudio de Holtz y Rodríguez Duncan (2021) plantea como objetivo investigar el tiempo de exposición a las pantallas y acompañamiento adulto que reciben los niños de 0 a 3 años durante la misma y determinar el surgimiento de los hitos comunicativos necesarios para la aparición y el desarrollo del lenguaje oral. Esta investigación se basa en la mirada de profesionales de la Fonoaudiología. Los resultados arribados expresan que la mayor cantidad de niños de la muestra están expuestos a las pantallas más de 60 minutos diarios y durante esa exposición la mayoría de los adultos tienen una participación pasiva, es decir, se encuentran presentes pero no realizan actividades de interacción con el niño. El surgimiento de hitos comunicativos en los niños fue acorde en niños de 0 a 3 meses (100%), también acorde en su mayoría en niños de 4 a 8 meses (75%). Mientras que se encuentran en proceso los niños de 12 a 17 meses (50%) y la mayoría de niños de 9 a 11 meses (80%), así como también en los de 18 a 23 meses (85.7%) y los de 24 a 36 meses (56.1%). La mayor parte de los niños indagados se encuentran en proceso de surgimiento de los hitos comunicativos, dentro de éstos prevalecen los que tienen una exposición diaria a pantallas de más de 60 minutos y una participación del adulto pasiva durante la misma. Mientras del grupo no expuesto, todos se encuentran con un surgimiento de hitos comunicativos acorde a lo esperado para su edad.

En concordancia, Gago-Galvagno et al. (2020) realizaron una

investigación con respecto al aprendizaje del lenguaje en la primera infancia en contextos vulnerables. El estudio evaluó la contribución de una ayuda económica del estado argentino denominada Asignación Universal por hijo (AUH) y su asociación con la vulnerabilidad social en las conductas de comunicación no-verbal. Se evaluaron díadas madre-infante con y sin indicadores de necesidades básicas insatisfechas (NBI), siendo la edad de los menores entre 9 y 13 meses. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con alcance descriptivo, empleando la Escala de Involucramiento de Adamson y Backeman (1984) para evaluar la comunicación no-verbal, y la Escala de nivel socioeconómico del INDEC (2001). Los resultados concluyeron que se encontraron diferencias según nivel socioeconómico de los participantes. El grupo vulnerable mostró menor cantidad y duración de conductas de interacción durante las sesiones de juego libre y menor cantidad de conductas de observación pasivas. Por otro lado, se identificó que las ayudas económicas por sí mismas no contribuyeron a las interacciones diádicas y triádicas de los infantes con los adultos. Por último, las díadas con necesidades básicas satisfechas y sin necesidad de ayudas económicas mostraron mayor cantidad y tiempo de conductas de comunicación temprana en comparación con las díadas sin necesidades básicas satisfechas y sin este tipo de ayudas por parte del Estado. Este último grupo fue el que demostró menor cantidad de tiempo y frecuencia de conductas de interacción pasiva y con el objeto. Estos resultados demuestran que los entornos de vulnerabilidad social contribuyeron de forma negativa a las conductas de comunicación temprana. Sin embargo, en los efectos de interacción se halló que las ayudas económicas atenuaron el efecto negativo de las situaciones de vulnerabilidad social en la comunicación temprana, pues los grupos con menor rendimiento fueron los grupos vulnerables que no presentaron este tipo de ayudas.

Finalmente, Ramírez Merchan y Rivera Reyes (2015) realizaron una investigación con el objetivo de orientar a docentes y representantes legales sobre el cuidado de las necesidades fisiológicas básicas (centrándose en el control de esfínteres) para un mejor desarrollo infantil en niños de 2 a 3 años. En términos generales se pudo observar en ambos grupos que los adultos no

disponen de tiempo adecuado para acompañar el proceso de aprendizaje de control de los esfínteres de los niños; particularidad que se expresa en el uso excesivo del pañal. Otros resultados vislumbran que los adultos no alientan al niño a que diga que necesita ir al baño, los visten con prendas ajustadas difíciles de quitar, no utilizan técnicas que ayuden al niño a controlar sus esfínteres y no le enseñan al niño a usar la bacinilla/orinal. Concluyen en la importancia de continuar brindando talleres para cuidadores con el objetivo de que tengan conocimiento sobre el control de esfínteres y puedan ayudar a los niños y acompañar en su desarrollo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

El siguiente apartado intenta describir y fundamentar las elecciones metodológicas asumidas para esta investigación. Estas brindaron no sólo las herramientas y métodos para construir el problema a investigar, sino también las necesarias para su descripción y análisis.

Sabino (1992) enuncia que hacer ciencia es tratar de aportar nuevos conocimientos sobre algún aspecto de la realidad, por lo que toda investigación puede definirse como el intento de conocer algo, de averiguar algo, de saber algo. Para esto se considera necesario establecer qué se pretende con la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos. Con toda investigación se busca, ante todo, contribuir a una problemática en especial (Hernández Sampieri et al., 2010). Así, en el presente caso, desde la Psicopedagogía, el interrogante que fue guiando el estudio es: *¿qué representaciones subyacen en enunciados de adultos cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia, en relación a aprendizajes prioritarios de esta etapa, en contextos de vulnerabilidad?* Esta problemática tiene que ver con la necesidad de esclarecer algún problema que resulta de interés dentro del mundo científico, por más que no se vislumbren aplicaciones directas para sus resultados (Sabino, 1992).

Objetivos

Una vez definida y expuesta la problemática, se exponen los objetivos que direccionaron la presente investigación. Se considera importante aclarar que, se realizaron modificaciones en los objetivos en relación a los presentados en el Proyecto de Tesina. Esto es debido a las nuevas lecturas realizadas para el presente estudio y por la aproximación al Trabajo de Campo. Estas experiencias desafiaron a repensar los mismos y construir nuevos.

Objetivo general:

- Identificar y analizar representaciones acerca de aprendizajes propios de la primera infancia de sus hijos/as, que expresan cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil emplazados en contextos de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario.

Objetivos específicos:

- Reseñar tiempos y tareas que comparten los/as cuidadores/as con sus hijos/as.
- Identificar creencias en torno al propio rol como cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia.
- Especificar aprendizajes que, cuidadores/as de niños/as que transitan la primera infancia, consideran prioritarios en dicha etapa.

Enfoque metodológico

A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento (el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo) y diversos marcos interpretativos (la etnografía, el constructivismo), que han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2010). La presente investigación no busca profundizar en ellas, sin embargo, resulta interesante exponer que desde el siglo pasado estas corrientes se han polarizado en dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación. Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2010). Aunque las aproximaciones cuantitativa y cualitativa comparten estrategias generales, cada una tiene sus propias características.

Hernández Sampieri et al. (2010) plantean que, a diferencia del enfoque cuantitativo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, "(...) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos" (p. 7). De esta manera, la relación entre el objeto a investigar y el investigador es dialéctica en tanto la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso "circular" donde no siempre la secuencia es la misma, sino que varía de acuerdo a la singularidad de cada estudio. A su vez, Sabino (1992) expone que el análisis cualitativo obliga a controlar y hacer consciente la propia subjetividad del investigador, a evaluar las respuestas con

detenimiento, a incorporar conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación.

Luego de describir las características de los distintos enfoques metodológicos, se puede afirmar que el presente estudio parte del enfoque cualitativo, en tanto el objetivo que persigue tiene que ver con ahondar en la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no en cuanto a la cantidad y estandarización de datos. Se selecciona éste debido al interés en indagar, comprender y profundizar en relación a representaciones y experiencias desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri et al., 2010).

Como en este caso se parte desde la Psicopedagogía, Sabino (1992) expresa que en las ciencias sociales el objeto de estudio es, muchas veces, el propio sujeto humano, complejo y singular, cargado con su propia historia, irreductible casi a cualquier tipo de simplificación que no lo mutile arbitrariamente. Los estudios cualitativos, exclusivos de este campo del conocimiento, intentan recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea.

Teniendo en cuenta ésto, el presente estudio parte de la descripción y análisis de las representaciones de cuidadores respecto del aprender en la primera infancia de sus hijos/as, comprendiendo que las mismas constituyen un campo complejo que involucra múltiples variables contextuales y singulares que hablan de lo íntimo y lo subjetivo y que, por definición, son difícilmente cuantificables. Este es el terreno donde se mueven, por lo tanto, los métodos cualitativos.

Diseño y alcance de la investigación

El concepto diseño hace referencia al plan o estrategia concebida para obtener la información que se pretende con el fin de responder al planteamiento del problema de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). El presente estudio responde a un diseño de investigación de campo de tipo no experimental ya que no se tiene la intención de controlar variables, sino de observar los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, es decir, sin la

intervención de un investigador que intente modificar el objeto de estudio manipulando, creando y/o controlando intencionalmente las variables y las condiciones circundantes (Behar Rivero, 2008).

Siguiendo esta línea, en cuanto a la variable de tiempo, el estudio responde a un diseño de corte transversal. Esto implica indagar el fenómeno en un momento y lugar determinado con el objetivo de describir las variables intervinientes y analizar su incidencia e interrelación en un recorte temporal específico (Hernández Sampieri et al., 2010).

Sabino (1992) plantea que los diseños de campo presentan la clara limitación de su reducido alcance: son muchos los datos que no se pueden alcanzar por esta vía, ya sea por restricciones espaciales o temporales, por carencia de recursos o por diversas otras razones. Las investigaciones de campo quedan así reducidas a un sector mucho más pequeño de la realidad, aunque éste se puede abordar con mayor precisión y seguridad.

De este modo, la elección del presente estudio radica en un alcance de tipo descriptivo ya que se tiene en cuenta la imposibilidad de abarcar la multiplicidad de factores intervinientes para comprender la totalidad del fenómeno de las representaciones de cuidadores con respecto al aprendizaje en la primera infancia. El alcance de tipo descriptivo hace especial hincapié en recopilar información sobre la variable, a la que se refiere anteriormente, para profundizar en los datos y en la riqueza interpretativa. El mismo tiene en cuenta la complejidad del ambiente en el cual se movilizan los sujetos protagonistas de la investigación atendiendo, principalmente, a sus interacciones dialécticas (Archenti et al., 2007). En complemento, Hernández Sampieri et al. (2010) plantea que el alcance descriptivo busca especificar las propiedades, características de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o fenómenos que puedan ser analizados, mostrando con precisión las particularidades de cada uno.

Participantes

Teniendo en cuenta que la población refiere al conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado, la segmentación de este total partió de

una elección de las investigadoras de acuerdo a criterios específicos que remiten a los objetivos de investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). Es así que, dentro de la población, se selecciona una muestra. Según Behar Rivero (2008) “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Se puede decir que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus necesidades al que llamamos población” (p. 51).

Esta muestra puede ser probabilística o no probabilística. En el presente caso, se trabajó en torno a una muestra no probabilística debido que no es la intención realizar hipótesis sobre el total de la población sino a un segmento de la misma. Teniendo en cuenta esto se considera pertinente aclarar que, para la presente investigación, se conformó una muestra de diez cuidadores, configurada por ocho madres, una abuela y un padre, con al menos un/a niño/a entre 0 y 3 años de edad a su cargo y que asistían durante el período del Trabajo de Campo a dos DDI ubicados en zonas periféricas de la ciudad de Rosario.

La decisión metodológica de optar por una muestra no probabilística, para este caso hace referencia a una elección de elementos dependiendo específicamente de las causas relacionadas con la investigación, es decir, los objetivos de la misma (Behar Rivero, 2008). Esta decisión intenta remarcar la necesidad de dar cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio ya que se habla de representaciones de cuidadores respecto del aprender en la primera infancia y, para su análisis, se debe comprender la multiplicidad de factores intervinientes en los mismos (Hernández Sampieri et al., 2010).

Instrumentos de recolección de datos

Acceder al Trabajo de Campo requiere la elección de ciertos instrumentos para recolectar los datos necesarios. Este acceso no es neutro ni contemplativo, ya que el campo no provee datos sino información a la que se suele llamar equívocamente datos. Los datos son la transformación de esa información en material significativo para la investigación (Guber, 2004).

Teniendo en cuenta que el actual estudio se trata de una investigación cualitativa, interesa la construcción de datos obtenidos a partir del encuentro con personas identificadas, en este caso, como cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia. Es así que, los datos a tener en cuenta son conceptos,

percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas por los/as mismos/as (Hernández Sampieri et al., 2010).

Sabino (1992) enuncia que un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso del que se vale un investigador para acercarse a los fenómenos de interés y extraer de ellos información. En este trabajo se abordó como problemática de interés en torno a representaciones de cuidadores acerca de los aprendizajes de sus hijos/as. Se apeló para ello a dos técnicas de recolección de datos: la observación y la entrevista.

La observación, según Ander-Egg (2003), "(...) hace referencia a la acción de advertir, examinar o reparar la existencia de cosas, hechos o acontecimientos mediante el empleo de los sentidos, como se dan en un momento determinado. La observación es el modo "natural" de adquirir conocimientos (...)" (p. 29).

Las modalidades de observación pueden variar según diferentes elementos. En primer lugar, teniendo en cuenta los medios utilizados, se opta por una observación estructurada en tanto se delimitan de antemano qué aspectos se estudian. Así, para el presente trabajo se contemplaron una serie de ítems a observar, los cuales se rigieron por los siguientes ejes: vínculo cuidador-bebé, primeros aprendizajes, discurso del cuidador/a. Así también, a partir de cada uno de los mencionados ejes, se establecieron diferentes indicadores de observación. Éstos se organizaron en una tabla¹ que se fue completando con lo que se iba observando.

En segundo lugar, se advierte que el modo de observar de las investigadoras fue no participante, esto fue así ya que permanecieron ajenas a la comunidad y a los grupos que se observó.

Otro elemento a tener en cuenta es el número de observadores; en este caso las investigadoras conformaron una dupla de trabajo por lo cual la observación se desarrolló en equipo siendo que ambas observaron en simultáneo a partir de los mismos ítems pero a diferentes duplas (cuidador/a-bebé).

Un último aspecto a tener en cuenta respecto del instrumento de la

¹ Ver tabla en el apartado APÉNDICE.

observación tiene que ver con el lugar donde se realizó la observación. La misma se desarrolló en dos DDI a cargo de dos Centros de Salud (en adelante, CS). Este acercamiento al territorio en los que se llevan a cabo estos DDI permitió a las investigadoras que los hechos se captaran tal como suceden en la vida real de los participantes.

En cuanto a la entrevista, se considera necesario expresar qué se entiende por la misma. En el marco de este estudio, se propusieron encuentros con cada cuidador en donde se establecieron diálogos, intercambios a los que se recurrió con la intención de construir el objeto a investigar (Marradi et al., 2007).

Desde el punto de vista del método, la entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Así, se optó por este instrumento ya que una de las ventajas que presenta la entrevista reside en que son los mismos actores sociales, cuidadores a cargo de niños/as que transitan la primera infancia en este caso, quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas (Sabino, 1992) acerca de los primeros aprendizajes de sus hijos/as. Esta instancia genera un proceso comunicacional que va a tener una finalidad diferente según el ámbito en donde se aplique. En relación a esto, Ander-Egg (2003) resalta que este proceso es una fuente de información verbal, pero también de información no verbal a través de las conductas observables en los entrevistados. Es así que el entrevistador observa gestos, reacciones, posturas, etc., las cuales pueden proporcionar información significativa para describir, en este caso, representaciones que los/as cuidadores tienen acerca de los primeros aprendizajes de sus hijos/as.

Según Ander-Egg (2003) existen diversos tipos y modalidades de entrevista según el grado de estructuración. En esta ocasión, se optó por una entrevista semiestructurada ya que, si bien se construyó una guía de preguntas de referencia, las investigadoras no se sujetaron estrictamente a ésta, sino que las preguntas construidas funcionaron como punto de referencia; lo fundamental aquí fueron los temas y objetivos considerados relevantes para la investigación. Es así como en este caso se construyeron ejes de análisis para llevar a cabo las

entrevistas, los cuales han sido modificados en relación a los postulados en el Proyecto, debido a las nuevas experiencias y lecturas acontecidas. Estos son: grupo familiar, tiempos compartidos, primeros aprendizajes, salud y concepciones sobre el propio rol. Los mismos fueron diversificados en un modelo² de entrevista compuesta por un listado de preguntas. Durante la realización de las mismas, el orden de las preguntas se adecuó a los participantes, para poder compartir experiencias y opiniones singulares. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 10 a 20 minutos, para las cuales se utilizó un grabador de voz.

Así también, dentro de la entrevista semi-estructurada, se seleccionó la entrevista en profundidad. La misma, según Ander-Egg (2003), busca recoger información vinculada a opiniones y actitudes de los entrevistados, intentando comprender las perspectivas que tienen los mismos acerca de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Procedimientos de recolección de datos

Con el fin de realizar el Trabajo de Campo, se trazaron una serie de etapas que iniciaron desde el primer contacto hasta la llegada al campo de investigación y el posterior registro y análisis de los datos obtenidos en los encuentros.

En primer lugar, se consideró importante informarse sobre la ejecución del proyecto de abordaje integral del desarrollo infantil que enmarca los DDI. Éstos son coordinados por la Secretaría de Salud Pública y la Secretaría de Desarrollo y Hábitat de la Municipalidad de Rosario. Para ésto se llevó a cabo una reunión con la coordinadora de Distrito Norte. En la misma se acordó comenzar los encuentros en el DDI dependiente de un CS, el cual es coordinado por profesionales médicas generalistas, pediatras y una psicóloga. La población asistente está formada por cuidadores/as, en su mayoría mujeres madres y, en ocasiones, también hombres padres o mujeres abuelas, con sus hijos e hijas de 0 a 3 años. A partir de la primera entrevista con la coordinadora de Distrito en el mes de julio, se contó con tres meses de asistencia al campo de investigación.

Teniendo en cuenta la escasa cantidad y las constantes faltas de

² Ver modelo de entrevista en el apartado APÉNDICE.

asistentes en el mencionado CS, el trabajo de campo en dicho espacio conllevó una duración de dos meses con seis participantes, siendo diez participantes el mínimo delimitado en el Proyecto. Por este motivo, se solicitó a la directora de Distrito la autorización para desarrollar un trabajo de similares características en otro DDI emplazado en otro CS perteneciente al mismo Distrito. La frecuencia de visita en ambos CS constó de una visita semanal, con una duración aproximada de dos horas por jornada.

En los DDI, los encuentros comienzan a las diez horas con un breve tiempo de juego libre, luego un desayuno y finalmente con una actividad guiada por las profesionales con los cuidadores y los niños. Durante este tiempo se realiza una observación no participante, ubicándose en un lugar apartado del centro de juego, pero atendiendo a lo acontecido. Al finalizar cada encuentro, se le propone a uno o dos cuidadores que puedan quedarse en el espacio y así efectuar las entrevistas semiestructuradas individuales con previo consentimiento informado. Las mismas son grabadas con la aplicación de “Notas de voz” de los teléfonos celulares de las investigadoras, teniendo una duración de veinte minutos aproximadamente.

Una vez concluidas las entrevistas y observaciones pautadas se continuó con la posterior desgrabación y análisis de los datos obtenidos.

Análisis de datos

Con el objetivo de describir cómo se fue sucediendo el análisis de los datos recabados, se recurre a Rodríguez Sabiote (2003), quien propone diferentes etapas necesarias para atravesar este proceso. La primera fase consta de la redacción de datos e identificación de categorías de análisis y codificación de las mismas. Una segunda etapa implica la síntesis, agrupamiento de lo obtenido, disposición y transformación de los datos. Y, en último lugar, se propone la obtención de resultados y la generación de conclusiones.

Como fue señalado, en la presente investigación, el tratamiento de los datos se realizó desde un enfoque cualitativo, utilizando como técnica el análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). La misma consiste en la búsqueda de ejes principales de significado presentes en los datos (Rodríguez Sabiote, 2003). Siguiendo a este autor, el criterio de segmentación de unidades de contenido

pensado con respecto a las entrevistas es temático. Por otro lado, con respecto a la categorización de análisis, se optó por uno de tipo deductivo, teniendo en cuenta que si bien se partió de determinadas categorías teóricas, durante el proceso se dio la oportunidad de construir nuevas. A partir de esto, las categorías de análisis propuestas como punto de partida en función de los objetivos del proyecto fueron: tiempos y tareas compartidas entre niños/as y cuidadores, creencias sobre el propio rol de cuidador/a y representaciones de cuidadores sobre aprendizajes prioritarios en la primera infancia.

A partir de esta distinción de categorías de análisis, se tomaron las desgrabaciones de la totalidad de las entrevistas y observaciones, y se seleccionaron los fragmentos que resultaron relevantes para la investigación.

En una segunda fase se elaboraron matrices cualitativas a partir de lo escogido previamente de los discursos de los/as entrevistados/as y las observaciones realizadas. En el presente caso, se realizó un cuadro de doble entrada conformado, por un lado, por los/as participantes denominados como Cuidadores y su respectivo número de fila (por ejemplo: C1, C2, etc.) y, por otro, las categorías de análisis, construidas a partir de los objetivos específicos. A partir de esto se construyó una síntesis y agrupación de la totalidad de los datos recabados en las entrevistas a diez cuidadores/as y en las mencionadas observaciones.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

A continuación del Trabajo de Campo llevado a cabo en los DDI, se resaltan ciertos hallazgos empíricos resultantes de dicho pasaje que, tras ser confrontados con las dimensiones desarrolladas en el Marco Teórico y los Antecedentes, llegaron a ser configurados como Resultados. Dicho procedimiento intentó ser guiado de acuerdo a los objetivos específicos que oficiaron como brújula en el análisis de los mismos.

Con el fin de organizar la presentación de los Resultados construidos, se opta por subdividir este apartado en tres ejes que apuntan a:

- Reseñar tiempos y tareas que comparten los/as cuidadores/as con sus hijos/as.
- Identificar creencias en torno al propio rol como cuidadores de niños/as que transitan la primera infancia.
- Especificar aprendizajes que, cuidadores/as de niños/as que transitan la primera infancia, consideran prioritarios en dicha etapa.

El tiempo compartido como experiencia significativa

Durante las entrevistas los y las cuidadores/as relataron diversas vivencias vinculadas a lo que se podría denominar “el día a día” de las familias. Si bien se comprende que cada organización familiar tiene sus particularidades y rutinas, se destacan algunas actividades comunes que se identifican en la mayoría de los discursos. Estas son las que tienen que ver con tiempos y costumbres en torno al juego, participar del DDI, visitas a plazas, tiempos, cuidado y rituales en torno al comer, al baño y la higiene, entre otras.

Para esto se retoman respuestas vinculadas a algunas de las preguntas realizadas en las entrevistas, tales como: ¿Cómo son sus días? ¿Podés identificar las actividades que realizan durante la mañana junto con el bebé/niño/niña? ¿Y durante la tarde? ¿Y a la noche? ¿A qué juega el/la niño/a? ¿Juega con otros/as?

El juego es una de las actividades nombradas por los/as cuidadores/as entrevistados/as entre las que comparten con sus hijos/as. Así C1 menciona que juega con el niño durante el día.

- *“¿Vos cómo jugas con él?” (pregunta la entrevistadora)*
- *“Pasándole el autito, pintando, enseñándole lo que se hace y lo que no. Mientras, cuando vamos jugando, “esto no se hace”, y cuando sale a jugar le digo “para allá no”.*

Se resalta que la mayoría de los/as cuidadores/as (C3, C4, C5, C7, C9 y C10) coinciden con C1 en el compartir momentos de juego con sus hijos/as:

- *“Jugamos con E., mi hermana, que es su madrina. Le regaló esos juegos para encastrar, así que juega con eso, le gusta jugar. La soltamos al piso y va gateando, agarra cosas” (C3).*
- *“Sí (...) yo juego con ellos. Les gusta que juguemos a las bolitas” (C4).*
- *“Y (...) en el transcurso del día jugamos, ella tiene sus juegos, también tiene cuentos que usa con su hermana, le gusta pintar, porque a su hermana le gusta dibujar, entonces ella comparte momentos con su hermana. Y conmigo también, le gusta escuchar la radio (...) no le llama la atención la tele, pero sí la música” (C5).*
- *“Pasamos mucho tiempo jugando (...) Hacemos de todo, bicicleta, pelota, camioncito, me pongo a patear (...) Nos gusta cantar también” (C7).*
- *“Pasamos todo el día juntos (...) Le gusta escuchar música, me pongo a bailar con él, le hago saltar. Pero mucho no lo puedo hacer, le hago upa y salto, pero no sigo avanzando en el juego por mi problema de salud” (C9).*
- *“Si, a veces juego con él, le tiro la pelota, damos vueltas (...)” (C10).*

Es posible observar aquí cómo, en siete de diez entrevistas, aparece el juego como una actividad que se incluye en la rutina de los cuidadores compartida con sus hijos/as. Estos datos vinculados al juego surgidos en las entrevistas también se registran en lo observado durante los encuentros. Por ejemplo, en un momento de juego, C3 se sentó en el piso acompañando a su hija (de un año), le mostraba distintos objetos a través de las palabras y la niña los agarraba. Por otro lado, C4 jugaba a tirar pelotitas de plástico con T. (su nieto

de tres años), sonriéndole, y, posteriormente, armaron un camión con bloques, acompañándolo siempre con el discurso.

Por otro lado, se ubica que las tres cuidadoras restantes que compusieron la muestra comentaron que no juegan con sus bebés/niños/niñas. Refieren que éstos/as tienen juguetes con los que interactuar, o que no les interesa ese tipo de actividades. Así, frente a la pregunta *¿los chicos juegan solos o vos también jugás con ellos?*, la C2 respondió:

- *“No, los chicos solos. A mí no me gusta jugar. A veces, pero (...) Bueno, yo juego un ratito y por eso quieren jugar todos los días después”*.

La misma posición que se percibe en lo expresado por esta última cuidadora se observó durante los encuentros en el DDI. La misma solía quedarse sentada durante largo tiempo en una silla conversando con otros/as cuidadores/as mientras su hija jugaba con una de las profesionales del DDI. De una manera similar actuó la C8, quien miraba a su hijo de una manera atenta, pero desde lejos y sin participar en lo que el niño le proponía (juntar pelotas). También se observó a la C6, en una escena donde le tiraba pelotitas a su bebé pero sin intención de juego sino para que pudiera concentrarse en eso y ella hablar con las otras cuidadoras.

Estos resultados coinciden con lo concluido por Morelli y Olazagoitia (2022) en su estudio, donde consideran que necesariamente se deben pensar a las infancias con el juego y donde plantean, a su vez, que no se pueden pensar las experiencias lúdicas sin considerar los aprendizajes que construyen los niños y niñas en sus juegos. Además, resaltan la importancia del rol adulto, el cual favorece en gran medida los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. En coincidencia, Schapira et al. (2010) plantean que el juego es la tarea primordial de la primera infancia siendo ésta mediante la cual conocen y exploran el mundo, enriquecen la experiencia y fortalecen el vínculo con los otros. De este modo, cumple un papel fundamental en el desarrollo intelectual, emocional y social del sujeto; siendo el jugar, por excelencia, la actividad por la que aprenderá actividades básicas y cotidianas.

En relación a las actividades que se realizan por fuera de la casa, tales como salir a pasear, a jugar a la plaza, hacer compras, entre otras, los/as

cuidadores/as C1, C6 y C8 las destacan como experiencias relevantes que promueven tareas compartidas con sus hijos/as. Así, ante la pregunta ¿qué actividades hacen diariamente en su rutina?, contestaban:

- *“Ir a la plaza, jugar, salir a la vereda, ir a comprar así caminando, da unos pasos, diciendo “mamá”, “gracias”, “meme”, “la papa” (C1).*
- *“Salimos afuera, le digo que mire los árboles, los árboles le gustan” (C6).*

En dirección a la misma línea, tras la repregunta de la entrevistadora:

- *“Habías mencionado que por momentos se pone irritable y llora ¿por qué?” (pregunta la entrevistadora)*

la C8 respondía:

- *“Capaz porque es mucho encierro para él, entonces ahí le digo de ir a la placita para jugar a la pelota”.*

Otra actividad que resulta significativa para varios/as cuidadores/as según lo expresan en sus relatos, es la de escuchar música con los bebés/niños/as. Aparece en el discurso de los/as cuidadores/as C1, C5, C7, C9 y C10 que la música es un momento compartido que ambos disfrutan.

- *“Estoy con él a la hora de comer. Le pongo música. Como no tenemos tele le pongo música de la radio” (C1).*
- *“No le llama la atención la tele, pero sí la música. La chica de estimulación me dijo que está bien porque parece que a ella la está estimulando la música. O sea, le ponemos música a la radio o escucha música a la tele, de la misma tele ponemos la música en el canal de música y con los juguetes ella baila como acá, se ponía a bailar y eso también es un estímulo para ella” (C5).*
- *“Nos gusta cantar también (...)” (C7).*
- *“Le gusta escuchar música, me pongo a bailar con él, le hago saltar” (C9).*
- *“Le gustan los instrumentos, aprende las canciones que pongo, anda con los instrumentos para todos lados, reconoce la música” (C10).*

Las cuatro tareas mencionadas hasta aquí, a saber, juego, salir a pasear, la concurrencia a estimulación temprana y la música, se comprenden como momentos compartidos que permiten el fortalecimiento del vínculo cuidador/niño/a que, si se motiva a partir del deseo y es continuo a través del

tiempo, promueve un tipo de apego seguro. Esto se puede vincular con lo arribado por García Ramírez et al. (2016), investigación en la que se ubica que la mayoría de las díadas cuidador-bebé mostraron un apego seguro con mayor estilo de crianza democrático. La condición para la emergencia del apego seguro dependerá de la conducta del adulto en interacción. Su sensibilidad, su rapidez y habilidad en la respuesta, su afectación y participación emocional (Davis y Wallbridge, 1981).

En relación a los tiempos de comidas, se resalta que cuatro de las/os diez entrevistados/as refieren que brindan herramientas a los/as hijos/as para comer, entre las que mencionan el uso de cuchara y las manos, ayudarlos/as a sostener los cubiertos o servirle en la boca.

- *“Desde los seis meses come pero yo le doy, le doy la cuchara y él come. Y toma solo, desde muy chiquito”* (C1).
- *“(…) mi señora le enseña que con las manos, no que hay que darle con la cuchara”* (C3).

Así también, frente a la pregunta: *¿Cuándo empezó a comer, cómo fue?*”, la C9 respondió:

- *“Le daba yo, pero ahora que tiene dos años quiere comer solo, hace un enchastre pero bueno, usa la mano y también cubiertos”*.

En estos fragmentos aparece la disponibilidad de un adulto que acompaña la experiencia alimentaria. Coincide con lo enunciado por UNICEF (2019) con respecto al rol y las funciones del cuidador como quien ejerce el cuidado, alimentación, protección, brinda afecto, juega, se comunica y responde ante las necesidades. Sin embargo, esto no sucede en todos los casos. En contraposición con las experiencias relatadas, la C8 relata una escena donde ella prepara el almuerzo para su hijo y se lo da en una habitación contigua a la cocina donde el niño tiene su propia mesa y silla, y en donde, a su vez, puede mirar el televisor mientras come. Esta madre relata, además, que ella come en la cocina, en otro lugar y en otro tiempo al del niño:

- Él *“come solito, en otro lugar”*, explica.

Se analiza hasta aquí cómo los tiempos y tareas compartidas entre los/as adultos/as cuidadores/as y sus hijos/as, se constituyen en experiencias que le

otorgan sentidos al mundo que los rodea, ordenan el desarrollo de acuerdo a la influencia de su contexto más próximo y, por lo tanto, promueve la emergencia de aprendizajes. Así, tal como plantea Quiroga (2008), cada sujeto, en su interacción con el medio, constituye modos particulares de encuentro con los otros y con el mundo que lo rodea. Y es así cómo, en una multiplicidad de experiencias, se irá construyendo una matriz de aprendizaje, que es singular y subjetivante, desde el inicio de la vida.

De cuidadores/as y sus representaciones: a cuidar, ¿se aprende?

A lo largo de las entrevistas, los/as cuidadores/as expresaron, a través de sus decires, representaciones que giran en torno a su propio rol. Un punto en común que se encuentra entre varios de los participantes es la idea de que, a ser cuidador/a, se aprende. Esto se manifiesta en las entrevistas con C1, C2, C3, C7, C9 y C10, en expresiones como:

- *“Aprendí de todo un poco siendo mamá, porque a medida que crecen los chicos, aprendemos cosas que son nuevas”* (C2).
- *“Aprendes todo de nuevo”* (C7).
- *“Un montón de cosas. A cambiar pañales, porque no sabía, a cocinarle (...)”* (C10).

Esta reflexión que mencionan las/os cuidadores/as contrapone la usual concepción de que el adulto es quien enseña y el bebé/niño/niña quien aprende. Interesa pensar entonces en un posicionamiento que oscila entre dos polos, uno que enseña y otro que aprende (Fernández, 1997). Desde esta perspectiva, estos dos lugares son móviles, intercambiables y, como se describe, también resignificados en el devenir del vínculo cuidador/a-niño/a. Esta característica de constante devenir y transformación en relación a dicho rol se puede ver reflejada en los discursos de los/as C2 y C3, quienes sostienen que aprenden de sus hijos/as:

- *“Quiero seguir aprendiendo de mis hijos”* (C2).
- *“S. me enseñó a ser padre”* (C3).
- *“S. me enseñó mucho a aprender”* (C3).

De este modo, el cuidado aparece como aprendizaje en tanto ubica al adulto en una posición de *no saber* con respecto a la crianza y una actitud activa

que implica necesariamente un proceso que se da en situación de interacción social, en este caso, entre el/la adulto/a y el niño/a (Filidoro, 2009).

La particular manera de enunciar el rol de cuidado expresa, en verdad, una representación social subyacente en el discurso de los/as participantes. Estas ideas pueden constituirse como representaciones, en tanto hacen referencia a acciones y decires que se elaboran en lo cotidiano trayendo consigo concepciones interiorizadas dadas por la cultura y la propia historia (Moscovici, 1979, citado en Corvalán, 2013). Esto puede verse reflejado en una escena observada durante el DDI, en el momento en que dos cuidadoras conversaban sobre cómo preparar la leche de fórmula para sus hijos y una tercera mujer les dice:

- *“Eso deberías saberlo si sos mamá”.*

Esta idea da cuenta de una representación vinculada a la madre como aquella que “debe” saber acerca de las necesidades de los hijos.

Siguiendo con las representaciones, también se rescatan algunos decires de entre las entrevistas con respecto a la tarea de cuidar:

- *“Esto me re cuesta, de educarlos, de hacerles respetuosos. Cada madre educa a su hijo y cría a su manera. Yo logré mi manera” (C2).*

Así, dicha tarea, para algunos/as, aparece como un desafío, mientras que para otros no:

- *“Tenía razón nuestra madre, que era difícil criar, hay que estar todo el tiempo para ellos” (C6).*
- *“La maternidad fue un cambio en mi vida” (C1).*
- *“Ahora que soy mamá estoy ocupada las veinticuatro horas del día” (C8).*
- *“Me sentí muy contenta al venir un hijo al mundo porque mis padres ya no los tengo. Así que es un compañerito más” (C6).*
- *“Para mí no es complicado ser mamá” (C7).*

Por otra parte, en tres de los/as diez cuidadores/as aparece de manera recurrente la necesidad de tener “muchoa paciencia” a la hora de cuidar bebés/niños/niñas:

- *“Mi hija está aprendiendo mi paciencia, porque yo después de nueve años aprendí otra vez a criar a otra hija, porque después de nueve años ya mi*

hija mayor ya está crecida, sabe independizarse, y bueno (...) tengo que tener más tiempo, más paciencia, por ejemplo, no cansarme o frustrarme (...) (C5).

- *“Como que trato de tener mucha paciencia con él porque es muy caprichoso”* (C9).
- *“A una mamá primeriza le diría que tenga paciencia, no es fácil cuando estás sola, nadie te lo mira o cuida si tenes que hacer otra cosa, y le diría que se rodee de personas para que la ayuden”* (C10).

En estos decires se observa que la mayoría de los/as cuidadores/as pueden dar respuesta, y en este sentido reflexionar, acerca de cómo enfrentar la tarea de cuidar. No obstante, se resalta que uno/a de ellos/as, el/la C8, respondía con constantes “no sé”, y encontraba desafíos para poder definirse en su rol, evadiendo las preguntas o repitiéndolas sin poder responder sobre este tema en la entrevista.

Este desafío que se presenta en algunas ocasiones con respecto a las tareas del/de la cuidador/a se vincula con lo concluido por Morelli y Olazagoitía (2022), quienes resaltan el desafío que, en muchos casos, los cuidadores presentan para asimilar el compromiso y responsabilidad de criar a un niño/a. Así también, Bowlby (1988) resalta la importancia de la capacidad de los/as cuidadores/as de proporcionar disponibilidad de cuidados de manera constante y previsible.

Como se mencionó anteriormente, el cuidado fue nombrado por varios participantes como una experiencia de aprendizaje. Dicha concepción se evidenció, a su vez, teñida por diversas experiencias de las propias historias de cuando eran niños y niñas y la presencia o ausencia de adultos referentes que los/as acompañaron. Esto se vió reflejado en los decires de cuatro cuidadores:

- *“Mis padres me enseñaron que el día que tenga a mis hijos tengo que tener mi responsabilidad”* (C3).
- *“Cuando yo era chico tenía convulsiones y mi mamá tenía que salir sola, mi papá la dejaba sola. Salía a correr bajo la lluvia y me quedó eso grabado, yo ahora hago lo mismo”* (C3).
- *“Mi mamá me enseñó a bañarlos”* (C4).

- *“Yo no tengo mamá ahora que me enseñe eso de ser mamá, pero aprendí de mi mamá que crió seis hijos y nos crió bien” (C5).*

Estas experiencias pasadas acerca de sus propias crianzas no son en todos los casos las mismas. El/la C1, por ejemplo, manifiesta haber aprendido a partir de la ausencia de su madre:

- *“Aprendí de mi madre que no tuve” (C1).*

El resto de los/as entrevistados/as refirieron a otros adultos de sus historias de vida que oficiaron como referentes para poder hoy construir su propio posicionamiento como cuidador/a. Así, estas experiencias refuerzan la idea de que el aprender, en este caso, aprender a cuidar, transcurre en el seno de un vínculo humano (Fernández, 1997) cuya matriz se conforma en aquellos primeros vínculos que los adultos tuvieron con sus propios cuidadores y cuidadoras.

Siguiendo con este mismo eje en relación a representaciones acerca del propio rol, durante las entrevistas se indaga acerca de qué necesita un adulto para cuidar. Sobre esto, varios/as de ellos/as respondieron haciendo énfasis en la necesidad de un otro/a adulto/a cuidador/a que acompañe en la tarea:

- *“Necesitas que una mujer más grande les enseñe, lo que le duele, si tiene fiebre, todas esas cositas, que alguien te acompañe” (C6).*
- *“Me ayuda mi mamá, sino no podría hacerlo todo sola, la verdad. Muy complicado” (C2).*
- *“Me enseñó una vecina a bañarlo, a sacarme ese miedo que yo tenía, una amiga” (C1).*

La necesidad explícita de otro/a cuidador/a aparece ligada a la búsqueda de acompañamiento de otras personas, en ocasiones, por fuera del núcleo familiar, ya sea mujeres mayores en edad y supuestas portadoras de ese “saber criar”, vecinas, abuelas. Estos discursos refuerzan la idea de que el grupo familiar, mencionado por Devoto (2005, en Baeza, 2006), se construye más allá de los vínculos biológicos; se forma con quienes se sienten unidos por lazos de amor, de intimidad y de protección. Del mismo modo, estos roles de cuidado y el vínculo que se genera en su ejercicio, son de vital importancia para el desarrollo saludable de los y las niños/as, más allá del parentesco (Davis y Wallbridge,

1981).

Por otro lado, aparece la dimensión de la división de tareas en discursos de cinco cuidadores. Interesa destacar que, entre ellos, existen una pareja casada, y una mujer con su madre, ambas duplas convivientes:

- *“Cuando mi señora no puede lavar la ropa la lavo yo, porque no está mal que un hombre lo haga, también cocino (...)”* (C3).
- *“Entonces nos turnamos. Y los días que él trabaja, bueno, yo me ocupo de las dos nenas. Nos organizamos”* (C5).
- *“Mi mamá me ayuda (...) Está en todo”* (C2).

Así, dichas experiencias coinciden con lo expuesto en la investigación realizada por Brovelli (2015), quien observa que el cuidado es ejercido tanto por varones como por mujeres, sin que se registren diferencias significativas entre ambas situaciones.

Sin embargo, la condición de conviviente con otro adulto no garantiza el ejercicio del rol de cuidador. Tal es el caso de dos madres que, si bien están en pareja, manifiestan que sus compañeros/as no participan de la crianza:

- *“Todo lo tengo que hacer sola”* (C8).
- *“No es fácil cuando estás sola”* (C10).

Por su parte, la C1 manifiesta que se encuentra sola en la crianza debido a que tanto el papá de su hijo como su familia no están:

- *“No me ayuda nadie más en la crianza, porque yo a mi familia la tengo pero a la vez no la tengo (...)”*.

Estos últimos datos encuentran un punto de relación con lo investigado por Panisse (2017), quien expresa que, muchas veces, los padres varones delegan las tareas de cuidado a la pareja mujer. Es por eso que, a partir de las relaciones entre los datos obtenidos y los antecedentes de otros investigadores, se podría afirmar que, en el caso de la muestra conformada para esta investigación, se encuentra una mayor relación con lo expuesto y arribado por Brovelli (2015) con respecto a la distribución de tareas entre cuidadores, ya que la mayoría, siete de diez de los participantes, expresan no estar solos a la hora de cuidar.

A partir de las entrevistas, se observa que la historia singular de cada

cuidador se ve exteriorizada en los fragmentos expuestos, ya sea por la presencia o la ausencia de una figura cuidadora con quien se comparte la crianza. Para poder reflexionar sobre el rol del cuidador, Fernández (2011) arroja luz al decir que se tiene que analizar la incidencia de las experiencias de infancia en las representaciones sociales que se porta cuando adultos, ya que éstas son huellas que repercuten en el posicionamiento presente del cuidador. Esto, a su vez, coincide con la idea de Davis y Wallbridge (1981), en el punto en el que expresan que las representaciones de los/as adultos/as traen consigo recuerdos escondidos del tiempo en que ellos/as mismos/as fueron bebés y eran cuidados/as. Del mismo modo, Bravo et al. (2006) plantean que las creencias de las madres sobre la crianza de sus hijos/as reflejan las experiencias de su propia infancia.

Desde otra perspectiva, se resalta el lugar del DDI en el discurso de los/as entrevistados/as como agente que permite repensar el rol del cuidador/a:

- *“Acá me enseñaron a cómo ser madre, porque yo no sabía nada. Todo se va aprendiendo (...) Yo voy preguntando, porque a veces me preocupo, yo pregunto todo para aprender” (C1).*
- *“A mí me enseñan muchas cosas, venir acá y que te digan lo que uno no sabe o lo que estás haciendo mal o bien para la crianza de él (...) Leerle cuentos, hablarlo, por ahí como yo tengo cuatro pibes tengo que estar ahí como que se me hace un poquito difícil, estar en momentos con él” (C9).*

En estas experiencias de crianza se percibe cierto impacto del DDI. Entre otros aportes pareciera que el mismo da respuesta al deseo o necesidad de obtener más conocimientos sobre cómo manejar situaciones de crianza, tal como se destaca en la investigación de Bravo et al. (2006). Teniendo en cuenta que los DDI se conforman a partir de una política pública denominada “Plan 1000 días” se comprueba, a partir de los decires de cuidadores/as, que el mismo ejerce un gran impacto no sólo en las representaciones de crianza sino también en el posicionamiento de los y las cuidadores/as respecto de su rol y función. En este sentido, Rojas Arangoitia (2021) remarca entre sus resultados la importancia del rol del Estado en la atención de los cuidados, siendo éste garante del ejercicio de los derechos para toda la población. De esta manera, se destaca

en esta investigación la importancia e influencia de dicho espacio en las experiencias de la muestra seleccionada y, por lo tanto, la relevancia de que los/as cuidadores/as puedan acceder a información sobre prácticas de crianza y cuidados de calidad que posibiliten y promuevan un desarrollo infantil temprano saludable (UNICEF, 2016).

En conclusión de este apartado, se observan ciertas cuestiones que resultan relevantes para la investigación. La particular manera en que atraviesa la historia singular de los/as cuidadores/as da cuenta de la incidencia de la experiencia subjetiva en no sólo las representaciones acerca de los aprendizajes de la primera infancia sino también en las prácticas de cuidado que se efectúan. Además, interesa que la división de tareas de cuidado con otro/a adulto/a aparece como una necesidad con la que la mayoría concuerda. Sin embargo, resulta novedoso que al intento de definir el propio rol como cuidador/a la mayoría lo menciona como un aprendizaje. Esto implica que al nivel de la representación, el aprendizaje atraviesa el posicionamiento subjetivo del cuidador/a otorgándole un lugar de aprendiente de ese *saber cuidar*.

Aprender en la primera infancia

En las entrevistas y observaciones realizadas durante el Trabajo de Campo, se consideraron como punto de partida preguntas y ejes de observación vinculados al aprendizaje en la primera infancia. Si bien, en la primera de las categorías de análisis presentada, se mencionaron tiempos y tareas compartidas entre cuidador/a y niño/a que para la investigación resultan relevantes en tanto conllevan procesos de aprendizaje en ambos actores, en este apartado se busca profundizar específicamente en aprendizajes tempranos que los/as mismos/as cuidadores/as consideran prioritarios en la etapa vital que transitan sus hijos/as. Este recorrido se fue construyendo a partir de preguntas tales como: *¿qué aprenden los niños y las niñas a la edad de tu hijo/a? ¿Qué aprendizajes crees que son importantes a esta edad? ¿Qué fue, para vos, lo primero que fue aprendiendo este/a bebé? ¿Qué es lo que se tiene que enseñar a la edad de tu bebé/niño/niña?* Y, así también, a partir de ejes de observación como:

- El cuidador le canta o genera juegos vocales con el bebé/niño/niña.
- El cuidador atiende a las necesidades de esfínteres.

- El cuidador observa, acompaña y/o sostiene la posición, iniciativa o movimientos del bebé/niño/niña.
- El cuidador ofrece objetos al bebé/niño/niña e interactúa con ellos.

Las respuestas obtenidas a partir del discurso o de lo observado dan cuenta de representaciones de estos/as adultos/as con respecto a dichos aprendizajes.

En primer lugar, se destacan las respuestas de tres cuidadores/as. Ante la pregunta *¿Qué fue lo primero que aprendió?*, la C1, mamá de un bebé de un año, expresó: *-“a decir mamá”*.

Con respecto a su hija menor, la C2 mencionaba: *- “Está aprendiendo a hablar (...), a decir sus primeras palabras (...) dice pichí pichí”*, haciendo referencia, a su vez, con este último comentario a que la niña estaría comenzando el proceso de aprendizaje que conlleva el control de esfínteres.

- *“B. está aprendiendo cómo tiene que ser, cómo tiene que hablar, no se puede decir malas palabras”* (C7, mamá de un niño de dos años y medio).
- *“Mi hijo no hablaba, el otro día me empezó a llamar, estaba atrás y grita, yo lo escuché que decía mamá mamá, nunca me había dicho así. Le están saliendo las palabritas, yo me emociono, fue este año. Ahora que está viniendo acá (DDI) dice más palabras”* (C8, mamá de un niño de dos años y dos meses).

Estos cuatro fragmentos resaltan que los/as adultos/as consideran al aprendizaje del habla como aquello que aprende el niño o la niña en esta edad. Interesa este punto al pensar al habla como uno de los aprendizajes prioritarios. La emergencia de éstos sucede fundamentalmente en el ámbito familiar (Fernández, 2012) ya que es allí donde se establece la matriz vincular entre los/as adultos/as cuidadores y los/as niños/as. Dicha autora afirma que se aprende a hablar porque nos hablan; también porque callan, y principalmente porque nos escuchan (Fernández, s.f.). En coincidencia, Holtz y Rodríguez Duncan (2021) arriban con su investigación a la idea de que, cuando los/as niños/as no se encuentran expuestos a pantallas y, además, hay una participación activa de parte del adulto, el surgimiento de hitos comunicativos sucede con frecuencia en el momento acorde a lo esperado.

Por otro lado, un aprendizaje que también es mencionado como prioritario por estos/as adultos/as, es el control de esfínteres. Con respecto a este punto, tres cuidadoras respondieron a la pregunta de *¿qué está aprendiendo tu hijo/a?* con:

- *“(...) él sí avisa cuando quiere ir al baño, aprendió hace poco y solo”* (C2).
- *“(...) por ejemplo, si se le pasó el pañal, ella, a veces, cuando ya hizo caca, ella te avisa, se toca la panza o se toca acá, que ya hizo su caquita en el pañal, entonces eso está bueno, porque ya está aprendiendo a comunicarse conmigo (...)”* (C5).
- *“E. aprendió a decir cuando se hizo pis o caca, cuando va al baño se baja los pantalones, va a ser más fácil”* (C9).

Con respecto a la C2, lo que se pudo observar en algunos encuentros en el DDI es que el niño le comunicaba a su madre o a su abuela la necesidad de ir al baño y, ante esto, cualquiera de ellas respondía atentamente y lo acompañaba. Sin embargo, lo interesante es que, desde el discurso de la cuidadora, aparece la idea de que el niño “lo aprendió solo”, sin ubicarse a sí misma ni a otro adulto/a como partícipe en dicho proceso. Esta afirmación, desde la perspectiva teórica del estudio, impacta en lo concerniente a las concepciones de desarrollo y aprendizaje ya que se considera que el aprendizaje se produce necesariamente en red social y a través de ella (Dabas, 2000). Comprendiendo, entonces, que el aprendizaje de control de esfínteres sucede mediante un vínculo, se repara en una escena similar que sucedió en el DDI con la C7; cuando el niño llamó a su madre con la urgencia de ir al baño manifestando no querer hacerlo solo, ésta acudió y respondió adecuadamente. Luego, en la entrevista, la misma cuidadora expresó acerca del proceso de acompañar a dejar los pañales:

- *“Yo le saco los pañales y, ¿viste que hay una pelela para ellos?, le pongo para que se siente, a veces se sienta y a veces no. Es muy chiquito para sacar el pañal todavía”* (C7).

Con respecto al aprendizaje de control de esfínteres, Paín (1973, en Fernández, s.f.) expresa que sucede en el momento en que el niño comienza a reconocer su necesidad y es capaz de desplegar cierta actividad que mediatiza

la efectivización de tales condiciones. Esto se puede ver reflejado en el siguiente fragmento:

- *“Hace pis y caca con el pañal, me avisa con ruidos o llorando. Cuando hace caca yo lo siento y me doy cuenta enseguida”* (C1).

Resultan interesantes los datos obtenidos durante el Trabajo de Campo con respecto al control de esfínteres en relación a estos/as cuidadores/as, ya que se contraponen a lo arribado en la investigación de Ramírez Merchán y Rivera Reyes (2015). Éstos plantean que los adultos no disponen de tiempo adecuado para acompañar el proceso de aprendizaje de control de los esfínteres de los niños y que los adultos no alientan al niño a que diga que necesita ir al baño, los visten con prendas ajustadas difíciles de quitar, no utilizan técnicas que ayuden al niño a controlar sus esfínteres y no le enseñan al niño a usar la bacinilla. Sin embargo, es relevante destacar que sólo cinco de diez cuidadores/as repararon en este hito como un aprendizaje prioritario en la edad de sus hijos/as.

Desde el lugar de los/as cuidadores/as interesa la respuesta sensible que ejercen a la hora de atender las necesidades de esfínteres de sus hijos/as. Este tipo de respuesta oficia como un organizador psíquico muy importante durante la infancia ya que, no sólo implica notar las señales del niño/a, sino interpretarlas adecuadamente y responder en consecuencia (Bowlby, s/f, en Marrone, 2001).

Otro hito que algunos/as participantes mencionan como un aprendizaje prioritario de esta etapa es caminar. Ante la pregunta *¿qué es lo que, para vos, se tiene que enseñar a la edad de E. (un año)?*, el C3 respondió:

- *“Ponele, si E. empieza a gatear que la deje sola, sino la atrasa, no va a caminar nunca. A mi hija mayor le digo lo mismo, si no la estimulas no va a salir adelante”*.

El discurso del cuidador, que cumple el rol de padre, da cuenta de cierta prioridad que le atribuye al aprendizaje de la marcha, nombrándolo antes que cualquier otro. En coincidencia, durante los encuentros del DDI se pudo observar un acompañamiento físico y verbal a la niña en los momentos en que ésta intentaba caminar. A su vez, lo mismo se observó con la madre de la niña (C5), ya sea sosteniéndola de la mano o alentándola a pararse con la ayuda de una

silla. Esta idea de estimular o bien de alentar el caminar de la niña se vincula con elementos del estudio de Flores Aguilar (2013) en el punto en el que describe que aquellos niños que participaron de un programa de estimulación presentaron una mejoría en el desarrollo psicomotor.

En contraposición a la posición de los cuidadores anteriores, durante los encuentros en el DDI la C1, que tenía a su cargo un niño de un año, no dispuso ningún tipo de apoyo al aprendizaje de la caminata, sino que se sentaba en la sala y miraba cómo gateaba el niño por el espacio. Esto se vio reflejado en una escena en el DDI donde, en el momento de desayunar, la C1 llamó al bebé que estaba gateando para que se acerque a su sillita de comer, recién cuando éste no respondió a sus reiterados pedidos se levantó para buscarlo y sentarlo en su sitio. Así también, en su discurso apareció en reiteradas ocasiones que él “aprendió solito”, representando de alguna manera que no suele acompañar este aprendizaje. Según el estudio mencionado, este resultado recalca la idea de que la falta de estímulos afectivos, sensoriales, físicos y ambientales pueden producir posibles retrasos en el desarrollo que podrían llegar a ser irreversibles. Siguiendo con esta idea, con respecto a la importancia del vínculo y el adecuado acompañamiento a los aprendizajes del niño, se rescata a Filidoro et al. (2016) quienes postulan la idea de que “se aprende desde los otros, en la medida en que nos van introduciendo en la cultura al ser espejo de identificaciones, y por los otros, en tanto se juega la posibilidad de enlazarse desde el amor” (p. 29).

Algo a destacar es que la C3 también menciona como un aprendizaje temprano el hecho de mover distintas partes del cuerpo, al igual que la C6:

- *“E. aprendió a mover las manos, le cantábamos esa de las manitos, aprendió enseguida” (C3).*
- *“Lo primero que aprendió fue agarrar la mamadera, sí, con las dos manitos te la agarra solo, y el chupete también (...) Hace esfuerzo con las piernas, los bracitos, conociendo los muñequitos de color y todo eso, los juguetes” (C6).*

En relación a la caminata y el movimiento, Echeverría (s/f en Tallis et. al, 1995) afirma que existe una estrecha relación entre la modalidad de la diada madre/hijo y su desarrollo psico-motriz, lo cual es base de los futuros esquemas

de aprendizaje.

Un último aprendizaje mencionado por dos de los/as participantes es el juego. Así, éstas relataban que sus bebés/hijos/hijas están aprendiendo a jugar:

- *“T. está aprendiendo a jugar, a jugar bien” (C4).*
- *“Este último tiempo aprendió a jugar solo, a andar solo, antes no lo hacía solo. Le gustan los instrumentos, aprende las canciones, anda con los instrumentos a todos lados, reconoce la música” (C10).*

Estos decires identifican al jugar como un aprendizaje relevante en la primera infancia, donde el hallazgo es la concepción que estos/as adultos/as tienen del mismo. Desde los aportes teóricos, se nombra al juego como inherente a la infancia. Es decir, interesa considerar que para la representación del cuidador/a acerca del aprendizaje de la primera infancia, aparece la tarea fundamental de esta etapa. Es así cómo podría sugerirse que para éstos hablar de infancia es, necesariamente, incluir al juego (Filidoro et al., 2016).

Por otra parte, cuatro cuidadores/as no hacen referencia a algún aprendizaje específico sino que mencionan que sus bebés/hijos/hijas están aprendiendo “muchas cosas”:

- *“Para mí está aprendiendo todo un poco” (C2).*
- *“No sé, muchas cosas”, responde el/la C7 ante la pregunta ¿qué está aprendiendo tu hijo?*
- *“Aprende todos los días cosas diferentes” (C9).*
- *“Aprende todo, o sea, aprende re rápido” (C10).*

Esta respuesta que en apariencia parece abierta y sin sentido claro, en verdad está provista de una gran potencia. Esto es así ya que, como menciona Fernández (2011), el ser humano, desde el nacimiento, tiene “capacidades para”, es decir, habilidades que le permiten múltiples experiencias de aprendizaje en tanto el mismo tiene que ver con el transcurso de la vida.

Para finalizar, resulta interesante mencionar que tres cuidadoras se mostraron autorreferenciales al momento de responder sobre el aprendizaje de sus hijos/as. Así, ante la pregunta *¿qué está aprendiendo tu bebé/hijo/hija?*, contestaron:

- *“Enseñarle de a poco, todas las cosas (...)” (C1).*

- *“E. lo que está aprendiendo es mi paciencia” (C5).*

En el caso de la tercera cuidadora (C2) que se destaca, si bien no lo explicitó en la entrevista, aparecía en su discurso con frecuencia durante las conversaciones en el DDI. Tal como sucedió al comentar sobre cómo tomaba la chocolatada su hija, instancia en la que respondió que, en verdad, la imitaba a ella. Luego, en otro momento, conversando sobre a qué juegan los niños, esta misma cuidadora respondió que a ella no le gusta jugar, que es cansador, postergando la pregunta sobre sus hijos. Por otro lado, se observó cómo, en varias ocasiones, utilizaba el DDI como un espacio para solucionar inquietudes sobre su propia salud con las profesionales, lo cual no respondía a los objetivos del dispositivo. Estos datos encuentran un punto de relación con la investigación de Lay Lisboa y Montañés Serrano (2013), en donde, al indagar por representaciones adultas acerca de la infancia, predomina una posición adultocéntrica.

En conclusión sobre este apartado, se remarca que los aprendizajes considerados prioritarios desde la perspectiva de los/as cuidadores/as coinciden, en su mayoría, con los propuestos por Fernández (2012) como paradigmáticos. A su vez, en contraposición a algunos antecedentes, los/as participantes demuestran una capacidad de respuesta sensible adecuada a las necesidades vitales (higiene, alimentación, etc.) o afectivas (juego) del niño o la niña. Interesa también pensar que la concepción de aprendizaje muchas veces da cuenta de una experiencia compartida con un/a adulto/a, y sólo en algunos la mención de que el desarrollo del niño/a sólo “sucedió”. De este modo se sostiene la importancia del cuidador/a como parte imprescindible del contexto del infante. Sobre esto, Dabas (2000) plantea que el contexto social retroalimenta las percepciones de la realidad y va creando signos, señales e indicadores a través de los cuales los niños y las niñas van aprendiendo a construir el mundo y a actuar sobre él. Este contexto más próximo que constituye la familia, ya sea por parentesco o por lazo afectivo como se da en algunos casos, es de vital importancia ya que es la primera institución con la que se tiene contacto al nacer, por lo tanto, es allí donde suceden y se observan los primeros aprendizajes (Donini, 2005).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se ha intentado ahondar acerca de representaciones que subyacen en enunciados y gestos de adultos/as cuidadores/as de niños/as que transitan la primera infancia, en relación a aprendizajes que se consideran prioritarios y/o predominantes en esta etapa, que habitan, a su vez, contextos de vulnerabilidad.

En el intento de responder al mencionado objetivo, se presentan en este apartado final algunas reflexiones elaboradas a partir de lo construido y recabado a lo largo de todo el proceso de investigación. Comprendiendo la naturaleza compleja de todo proceso investigativo, se propone aquí partir de los resultados obtenidos para luego arribar a hipótesis y conclusiones acerca de la implicancia de la Psicopedagogía en los aprendizajes de la primera infancia y su vinculación con las representaciones que se vislumbran en las prácticas de los cuidadores.

Reflexionar e investigar sobre los aprendizajes que suceden durante la primera infancia es una tarea que implica una mirada que amplíe sus horizontes y pueda abrir paso a nuevos interrogantes. El aprender, como se vio a lo largo del presente escrito, no se puede traducir en un proceso acabado, sino que se entrelaza a la experiencia de vida, desde la concepción hasta los últimos suspiros. Quiroga (2008) expresa claramente que el aprender transcurre a lo largo de los años, atravesado por el contexto de cada sujeto que va construyendo formas y sentidos acerca de cómo percibir el mundo. Es por esto que, hacer la pregunta sobre el aprendizaje en los primeros años de vida, implica comprender no sólo la particular estructuración del organismo que encauza un desarrollo sino, a su vez, un cuerpo que se moldea a su cultura, mientras se generan estructuras cognitivas que despliegan la inteligencia y por sobre todo el deseo que encarna la constitución del sujeto; proceso que no sería posible sin la presencia de un otro que no sólo esté *presente* en cuerpo, sino también en amor.

Esta mirada permite hacer una lectura de los resultados obtenidos, acerca de representaciones sobre aprendizajes tempranos, desde un posicionamiento psicopedagógico que contempla diversas particularidades de este fenómeno.

En primer lugar, en relación a los tiempos y tareas compartidas entre

niños/as y sus cuidadores/as, se observa que la mayoría comparte momentos juntos/as a lo largo del día. Llama la atención que siete de diez sitúan a los tiempos de juego como una actividad recurrente y valiosa en su “día a día”. Esto puede leerse desde varias perspectivas y abre la posibilidad de preguntarse acerca de los sentidos que subyacen a este fenómeno. Se puede interpretar como un tiempo de disfrute en el que el juego promueve afianzar la conformación del vínculo entre adulto/a cuidador/a y el/la niño/a, permitiendo la circulación del afecto, vivencia en las que ambos se nutren recíprocamente. Además, es la actividad más importante que ejercen y desarrollan los/as niños/as en tanto, a través del mismo, van conociendo el mundo que los rodea. Cumple un papel fundamental en el desarrollo intelectual, emocional y social ya que, jugar, es por excelencia la primera tarea que el/la niño/a realiza, y por la que aprenderá actividades básicas y cotidianas.

Siguiendo con estas reflexiones, se puede apreciar que el DDI ha conquistado en las historias de quienes configuraron la muestra del presente proyecto, un espacio fundamental en sus presentes que fortalece la importancia del juego en la primera infancia y destina un tiempo específico donde tanto el/la cuidador/a como el/la niño/a comparten una tarea y un tiempo común: el jugar. Se puede hipotetizar entonces que las profesionales a cargo de los DDI, al problematizar estos tiempos y modos de presencia, refuerzan el valor del juego en la primera infancia, y se instala entonces como un tiempo valioso en las familias.

En segundo lugar, otro resultado que es considerado como un aporte contundente de la presente investigación, es el relacionado a las representaciones que subyacen a los discursos y gestos de los/as cuidadores/as en relación a su propio rol. ¿Qué pueden decir acerca de ellos/as mismos/as en su función de madres/padres/cuidadores/as? ¿Qué representaciones subyacen en sus enunciados? ¿Cómo acompañan a sus hijos/as durante la primera infancia? Estos son algunos de los interrogantes que guían este punto. En términos generales se pudo observar cierta predominancia de la idea de que “a cuidar se aprende”. De este modo, en seis de los/as diez entrevistados/as se lee una naturaleza del cuidado que contempla al aprendizaje como parte del mismo.

Desde una lectura psicopedagógica, se cree que el adulto responsable del acto de cuidar, como aquí se llamó al cuidador o cuidadora, ejerce un papel que no sólo implica una *presencia* real y física, sino también una atención, escucha y capacidad de responder ante las necesidades, en primer lugar vitales, pero con igual intensidad de afecto.

El/la cuidador/a encarna en sí un posicionamiento que oscila, o al menos en lo esperable, entre dos polos (Fernández, 1997).

Por un lado, puede ubicarse como aquel conocedor del mundo que registra en sí cientos de rutas de símbolos, signos y sentidos vivenciados en el encuentro con los objetos, con otros y otras. Ese saber, que no es innato sino construido como un entrelazamiento de experiencias, tiene la particular vocación de compartirse. Es decir, ejerce desde este lugar un posicionamiento enseñante siendo que, aquel que cuida, posee en sí una sensibilidad por la prematuridad humana que lo moviliza a compartir su saber con las nuevas generaciones.

Por otro lado, el otro polo en donde se puede ubicar quien cuida, es en el lugar de aprendiz. Esto necesita de la permeabilidad del sujeto ante las experiencias, pero también una particular manera de reconocimiento de que no se sabe todo de todo. Por el contrario, se ubica como explorador del saber, sumando y complejizando saberes de manera constante y sin necesariamente un rumbo predeterminado, sino por el disfrute o la necesidad de conocer.

El acto de cuidar requiere de este movimiento entre los dos polos referidos; por un lado, para ubicarse como referente ante un otro que requiere de sus saberes y, por otro, para despojarse de la omnipotencia del saber y construir nuevos en el encuentro con el niño o la niña y el mundo.

Continuando con el análisis de representaciones vinculadas al propio rol de cuidar, se destaca aquí la potente particularidad de que algunos/as de los/as adultos/as entrevistados/as resaltaron la importancia que el DDI tiene para ellos/as en relación al aprendizaje acerca del cuidado, señalando que el mismo les brinda herramientas y recursos vinculados a las prácticas de crianza. En este sentido, algunos/as cuidadores/as no dejaron de expresar el desafío diario que las mismas representan para ellos/as, dando cuenta así de la complejidad del acto de cuidar.

Otro aspecto que se vislumbra tras las instancias de entrevistas con cuidadores/as, es la incidencia de la historia personal en el modo de entender el propio rol como cuidador/a. Desde una mirada psicopedagógica, se entiende que en el aprendizaje necesariamente está inmersa la historia de vida de cada sujeto (Fernández, 2001). Así también, otro punto mencionado por varios/as cuidadores/as tiene que ver con la necesidad de poder contar con otro/a cuidador/a cercano/a con quien compartir la crianza y las tareas de cuidado; otro/a en ocasiones en un lugar de paridad y, en otras, en un lugar de modelo o supuesto poseedor de un mayor saber en relación al criar.

En tercer lugar, otra conclusión que arrojan los resultados arribados tiene que ver con los aprendizajes que los/as mismos/as cuidadores/as consideran prioritarios de ser alcanzados durante la primera infancia. En la mayoría de los casos, los/as adultos/as expresaron que tanto el habla como el control de esfínteres son los principales aprendizajes que se dan en los primeros años de vida. Estos dos coinciden con lo propuesto por Fernández (2012), quien los define, entre otros, como aprendizajes paradigmáticos. Estos suceden principalmente en el ámbito familiar. De este modo, disponer la pregunta acerca de representaciones de los/as cuidadores/as sobre el aprendizaje temprano permite, no sólo describir cómo lo conciben sino, fundamentalmente, situar cómo estos decires se ponen en juego en prácticas de crianza concretas. Desde esta mirada, si se considera que dichos aprendizajes se comienzan a construir desde los primeros momentos de vida de un sujeto, entonces se habla de que son de carácter primordial para la constitución psíquica y para la conformación progresiva de la modalidad de aprendizaje del sujeto. Fernández (2001) plantea que tienen un carácter paradigmático en tanto van conformando los moldes relacionales que construyen la modalidad de aprendizaje de cada sujeto; modalidad que, cual herramienta, se utilizará para cualquier otro aprendizaje posterior a lo largo de la vida. La pregunta aquí reside entonces en ¿qué motiva la respuesta de los cuidadores acerca de los aprendizajes que consideran prioritarios?

En términos generales, los aportes expuestos en función de los resultados obtenidos, evidencian cierta diferencia con respecto a la hipótesis previa a la

investigación desarrollada en el Proyecto de Tesina. En aquella, no se esperaba que los aprendizajes que los/as cuidadores/as nombraran como prioritarios coincidieran con los propuestos por Fernández (2012) como paradigmáticos. Además, se postulaba que el contexto, signado por la vulnerabilidad, podría obstaculizar las prácticas de cuidado relacionadas a los primeros aprendizajes. Los resultados obtenidos e interpretados a lo largo de todo el proceso de investigación permiten repensar dichas formulaciones y arribar a nuevas conclusiones. Es decir, deconstruir aquella hipótesis que enlaza de modo lineal contextos de vulnerabilidad y dificultades en el acompañamiento a aprendizajes tempranos. Esta premisa se sostiene en el hallazgo de que, en el marco de la muestra observada y entrevistada, más allá de la situación socioeconómica de los/as participantes, se identificó que los/as cuidadores/as expresan prácticas de cuidado adecuadas para las necesidades de la primera infancia. Sólo en muy pocos casos, en los enunciados de algunas cuidadoras, aparece cierta carencia de recursos simbólicos que se observó coincidentemente durante el trabajo de campo en los DDI, para sostener un acompañamiento adecuado al desarrollo del/de la propio/a hijo/a.

Las reflexiones que emergen acerca de la propia disciplina, toman como referencia lo que ha sido el norte de la investigación. Desde el inicio se buscó identificar y analizar representaciones acerca de aprendizajes propios de la primera infancia de sus hijos/as, que expresan cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil emplazados en contextos de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario. Este camino permitió la búsqueda de diversos antecedentes vinculados a la problemática y se definieron zonas de vacancia desde las cuales se construyó el tema a investigar. Durante este recorrido, si bien se han hallado numerosos aportes acerca de la primera infancia y los aprendizajes que transitan los sujetos en esa etapa; las representaciones de adultos; desde diversas disciplinas y locaciones, no se han encontrado aportes desde la Psicopedagogía que indaguen acerca del rol del/de la cuidador/a en los aprendizajes de la primera infancia. Esto representa un valor significativo para la Psicopedagogía y posiciona a la presente investigación otorgándole relevancia para el campo disciplinar.

Entre otras ideas, esta investigación invita a repensar los aportes que puede ofrecer la disciplina psicopedagógica en espacios de salud pública, particularmente en los DDI. Esto se interpreta a partir de lo recorrido y construido durante el Trabajo de Campo y el análisis del mismo, donde el aprendizaje, objeto de estudio de la Psicopedagogía, ocupa un lugar fundamental en el discurso de los/as cuidadores/as y, consecuentemente, en las prácticas de cuidado con niños/as. Desde este punto, pensar a la primera infancia y a los/as cuidadores/as, no puede ser de otra manera que en el atravesamiento institucional, social y cultural. En este sentido, los DDI responden a esta necesidad construyendo una política pública que toma como base la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, y la 27.611, Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia. Ésta última es muy reciente ya que tiene casi tres años y conforma el Plan 1000 días desde el cual se establecen territorialmente los DDI. Teniendo en cuenta que el aprendizaje es transversal a esta propuesta, la Psicopedagogía puede y debe aportar un valor significativo en la construcción del mismo en el ámbito de salud ya que el aprendizaje encuentra su función respecto a aspectos físicos, psíquicos, económicos, sociales y culturales de los sujetos. Se considera entonces que la disciplina, no sólo es capaz de acompañar procesos de aprendizaje de los sujetos, sino que también puede promover la elaboración de políticas públicas en salud que respondan a la prevención, promoción y construcción de entornos saludables y de calidad de vida para los sujetos (Azar, 2017).

La presente investigación resulta un importante aporte empírico y teórico para fundamentar que la disciplina posee, no sólo conocimientos, sino también herramientas para habilitar, repensar, problematizar, resignificar, construir y transformar concepciones y prácticas acerca del cuidado y la primera infancia, desde una perspectiva de salud integral. Es por esto que se considera que el presente estudio refuerza la necesidad de la implicancia psicopedagógica en los ámbitos de salud pública en la ciudad de Rosario.

La particular mirada acerca del aprender, que contempla la diversidad de aristas en su proceso, hace a la Psicopedagogía la disciplina encargada de poder

responder, cualquiera sea su ámbito, ante la pregunta ¿cómo y qué aprende un sujeto? (Muller, 2001). Su respuesta podrá acompañar no sólo el abordaje adecuado a determinado momento de desarrollo, sino a la constitución de la subjetividad que no puede ser concebida sin un otro. En relación a esto, Fernández (2012) expresa que el aprendizaje tiene un carácter subjetivante. Cuando aprendemos a la par de construir conocimientos nos constituimos como seres singulares y únicos. Constituimos nuestro psiquismo. Nos reconocemos como diferentes en la semejanza que otros nos aportan. Podemos nombrarnos como “yo” entre “nosotros”. Estos otros, en la primera infancia, pueden tomar el nombre de cuidadores/as en tanto ofrecen de sí lo que incluso carecen.

La mirada de una cuidadora hacia el recién nacido cuando lo amamanta, la escucha ante el lloro desconsolado de un/a niña/o que perdió su juguete, el sostén de los brazos del cuidador, que aunque cansados/as de sus propias luchas envuelven el dolor ajeno, son pequeñas muestras de que el cuidado no se trata sólo de alimentos e higiene, sino que engendra en sí una potencia revolucionaria en la constitución subjetiva. Es allí donde la Psicopedagogía puede brindar su mirada, cuidadosa y atenta, donde el foco sea cuidar a los/as que cuidan.

Se considera también en este punto citar limitaciones con las que se fue encontrando la presente investigación y, a partir de las mismas, dejar sentadas posibles sugerencias para próximos estudios.

Para poder delimitar la problemática a investigar, necesariamente se debió realizar un recorte. Esto implicó una delimitación del campo de estudio, dejando por fuera algunos aspectos que en el devenir de la investigación se presentaron como nuevos interrogantes pero que, la misma delimitación, no permitió abordar. En este sentido, nuevos estudios pueden partir de otros/as participantes como, por ejemplo, las profesionales que coordinan los DDI como muestra. Se piensa en dichos agentes ya que son quienes construyen, ensayan y sostienen los objetivos del espacio, pudiendo ampliar así la mirada respecto de la problemática en cuestión.

Esta investigación, a su vez, podría sentar las bases para futuros estudios que deseen partir de la observación de los aprendizajes de los/as niños/as, sin

dejar de contemplar la relevancia del rol del cuidador, enfatizando en la singularidad de las conquistas del desarrollo evolutivo en la primera infancia.

Así, se considera que futuras investigaciones y diferentes diseños metodológicos pueden continuar construyendo y aportando conocimientos a la implicancia de la Psicopedagogía en relación a la problemática propuesta y todas aquellas vinculaciones que deriven de ésta. De esta manera, se cree que se construirá un terreno propicio para la emergencia del quehacer de la disciplina en espacios públicos de salud en la ciudad de Rosario.

CRONOGRAMA

		MESES (año 2023)											
		Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
A C T I V I D A D E S	Búsqueda bibliográfica	X	X	X									
	Escritura del marco teórico		X	X	X								
	Búsqueda y escritura de antecedentes					X							
	Elaboración de entrevistas y criterios de observación					X							
	Observaciones							X	X	X			
	Entrevistas							X	X	X			
	Desgrabación de entrevistas								X	X			
	Escritura de la metodología						X	X	X	X			
	Análisis de datos								X	X			
	Escritura de resultados										X	X	
	Escritura de conclusiones e introducción											X	
	Escritura del resumen y agradecimientos											X	X

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.
- Angeletti, C. y Ferraris, J. (2022). *Aprendizajes significativos en contextos de vulnerabilidad social: Una aproximación a las expectativas de las docentes de un jardín de infantes ubicado en la periferia de Rosario* (Tesis de grado). Universidad del Gran Rosario.
- Archenti, N., Marradi, A. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Córdoba: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Libro digital, PDF.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Bengochea, A. y Levín, F. (2012). El estado de la cuestión. En L. Natale (Ed.) *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una Teoría del Apego*. Paidós.
- Bravo, Y., Delgado-Noguera, M. y Eraso, J. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo, *Pediatría*, 41(3).
https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/pediatria/vp-413/creencias_actitudes_practicas/
- Brovelli, K. (2015). Cuando el cuidado no es un asunto de mujeres. Organización de los cuidados por parte de personas en situación de vulnerabilidad psicosocial. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 1(1), 17-24.
<https://www.terapia-ocupacional.org.ar/revista/RATO/2015dic-res-art3.pdf>

- Caascango Delgado, K. N., Pillajo Morillo, A. I., Yépez Herrera, E. R., y Bedón Bedón, A. N. (2020). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Revista Cognosis*, 5(1), 61–78. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i1.2016>
- Cardone, N. y Galván, S.B. (2022). *Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria* (Tesis de grado). Universidad del Gran Rosario.
- Castorina, J. A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Miño y Dávila Editoriales.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En E. Dabas (Ed.), *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión.
- Dabas, E., Bin, L., Diez, A. y Waisburg, H. (2000). *Tratamiento psicopedagógico: red institucional en el ámbito de la salud*. Paidós.
- Davis, M. y Wallbridge, D. (1981). *Límite y espacio. Introducción a la obra de D. W. Winnicott*. Amorrortu Editores.
- De la Cruz, M., Scheuer, N. y Huarte, M. F. (2007). La autorización de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados: ¿Desesperanza aprendida? En *Aprendizaje, sujetos y escenarios - Investigaciones y prácticas en psicología Educativa*. Novedades Educativas.
- Deni, S. y Palau, K. (2022). *Los vínculos primarios en el primer año de vida* (Tesis de grado). Universidad del Gran Rosario.
- Donini, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

- Fernández, A. (2001). *Los idiomas del aprendizante*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). Módulo II. En J. Gonçalves da Cruz y A. Fernández (Ed.), *Curso a Distancia: Autorías Vocacionales (pp. 19-31)*. E.Psi.B.A.
- Fernández, A. (s.f.). Clase 2: Modalidad de Aprendizaje. En J. Gonçalves da Cruz y M.S. Gonçalves da Cruz (Ed.), *Conceptos Fundamentales de la Psicopedagogía (pp. 1-67)*. E.Psi.B.A.
- Ferreyros Peña, M. (2017). Apego seguro y desarrollo del infante en poblaciones vulnerables. *Avances en Psicología*, 25(2), 139-152. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.350>
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Flores Aguilar, J. M. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. *Revista "Ciencia y Tecnología", Escuela de Postgrado UNT*, 9(4), 101-117. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/pgm/article/view/426>
- Gago-Galvagno, L. G., Clerici, G.D., Elgier, A. M. (2020). ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La asignación universal por hijo en el contexto. *Revista Psicología UNEMI*, 4(007), 8-20 <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1104/1120>
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Paidós.
- García Ramírez, N., Rodríguez Cruz, E., Duarte Rico, L., y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo.

Revista Iberoamericana de Psicología, 9(2), 113–124.
<https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/97>

Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano*. Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Holtz, P. y Rodríguez Duncan, U. (2021). *Surgimiento de los hitos comunicativos necesarios para el desarrollo del lenguaje oral y la exposición a las pantallas en niños de 0 a 3 años que concurren a los jardines de infantes ubicados en la zona sur de la ciudad de Rosario durante el año 2021*. (Tesina). Universidad Nacional de Rosario.
<http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/22164>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2005, 28 de septiembre). Ley 26.061 De Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2021, 15 de enero). Ley 27.611 De Atención y Cuidado Integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/239809/20210115>

Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (11), 86-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220002>

Juárez, M. P. (2012). *Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos*. Universidad de Buenos Aires.

Lay Lisboa, S. L. y Montañés Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud &*

Sociedad, 4(3), 304-316.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752013000300006

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2020, 16 de octubre). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/convencion-sobre-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes#:~:text=La%20Argentina%20ratific%C3%B3%20la%20Convenci%C3%B3n,que%20viven%20en%20nuestro%20pa%C3%ADs>

Ministerio Público Fiscal. (2021). Acceso a la Justicia para los Adultos Mayores. https://www.mpf.gob.ar/ufipami/files/2021/06/Acceso-Justicia_AdultosMayores-1.pdf

Morelli, C. y Olazagoitía, V. (2022). *Características de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia en la ciudad de Rosario* (Tesis de grado). Universidad del Gran Rosario.

Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.

Municipalidad de Rosario. (1997). *Redes en Salud*. Publicación libre (pp. 1-5).

Muñoz, M., Poo, A. M., Baeza, B. y Bustos, L. (2015). Riesgo relacional madre-recién nacido. Estudio de prevalencia y variables asociadas. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(1), 25-31.
<https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n1/art05.pdf>

Naciones Unidas (1989, 20 noviembre) *Convención sobre los Derechos del Niño*
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Cuidado para el Desarrollo Infantil: Adaptación para la*

región de América Latina y el Caribe. UNICEF
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/51620>

Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Para cada niño, el mejor comienzo. Primera infancia 2016-2020*. UNICEF.

Palacios, J. (1999). Psicología Evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo I, Alianza.

Panisse, Z. H. (2017). *Las representaciones sociales sobre la paternidad de adolescentes en situación de vulnerabilidad social*. (Tesina). Universidad Nacional de Río Negro.
<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/1164/1/Panisse-2017.pdf>

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. División de Estadística y Proyecciones Económicas. Naciones Unidas.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf

Quiroga, A. (2008). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Cinco.

Ramírez Merchán, M. Z. y Rivera Reyes, G. C. (2015). *Control de esfínteres como necesidad fisiológica básica en los niños de 2 a 3 años*. (Tesis). Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/14363>

Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. y Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-

[47242013000200009](#)

- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Rojas Arangoitia, V. (2021) *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: evidencia del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/DI-113FF-web.pdf>
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Schapira, I., Toledo, S., Roy, E., Vivas, S., y De Makarovsky, R. Z. (2010). *Los años formativos. Desarrollo e intervención oportuna en los primeros cinco años de vida*. Fundación Neonatológica para el recién nacido y su familia.
- Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En Dueñas, G., Kahansky, E. & Silver, R. (Eds). *La patologización de la infancia III*. Noveduc.
- Tallis, J., Tallis, G. , Echeverría H., Garbarz, J., Fiondella, A. M. (1995). *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*.
- Villalta Páucar, M.A., Martinic Valencia, S. y Guzmán Droguett, M.A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1137-1158. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006

APÉNDICE

Protocolo de consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: *“Aprendizajes de la primera infancia en contextos de vulnerabilidad: un estudio acerca de representaciones de los cuidadores”* cuyas responsables son Mirassou, Michelle (DNI 41.790.894) y Vidaurreta, Ana Clara (DNI 41.975.222).

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de la realización de la tesina para obtener el título de grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. El objetivo principal de esta investigación es identificar y analizar representaciones acerca de aprendizajes propios de la primera infancia de sus hijos/as, que expresan cuidadores/as que frecuentan dos Dispositivos de Desarrollo Infantil emplazados en contextos de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas individuales y observaciones grupales del Dispositivo de Desarrollo Infantil.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Así mismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la LEY N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y solo serán utilizados por las investigadoras en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo
..... DNI
acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

.....
Lugar y fecha

Modelo de entrevista semiestructurada

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Grupo familiar:

- Nombre y Edad del cuidador y del bebé/niño/niña
- ¿Cuándo comenzó a cuidar al bebé/niño/niña?
- ¿Cómo está conformado el grupo familiar?

Tiempos compartidos:

- ¿Cómo son sus días?
- ¿Podés identificar las actividades que realizan durante la mañana junto con el bebé/niño/niña? ¿Y durante la tarde? ¿Y a la noche?
- ¿Juegan juntos? ¿Juega con otros/as? ¿Cómo, a qué juega con otros/as? ¿Cómo juegan con él? ¿Le enseñan a jugar?
- ¿Comparten tiempo juntos?

Primeros aprendizajes:

- ¿Qué fue, para vos, lo primero que fue aprendiendo este/a bebé?
- En caso de lactancia materna, ¿cómo se prendió al pecho y comenzó a succionar? ¿Se presentó alguna dificultad? ¿Y luego, cómo continuó el tiempo de amamantamiento? ¿Cómo fue el destete?
- Actualmente, ¿come solo? ¿desde cuándo? ¿cómo lo hace? ¿comparte ese momento con otros? ¿Qué suele comer y tomar?
- Para vos, ¿cómo se le enseña a un niño/a de la edad de (nombrar al niño/a) a hacer pis y caca en el baño? ¿Cómo aprendiste sobre cómo enseñar a ir solito/a al baño? ¿Lo hablan con él/ella?
- Cómo se desplaza ¿gatea o camina? Si ya camina, ¿Recordás cómo fue el momento en que comenzó? ¿Alguien le enseñó? ¿Cómo?
- Con respecto al lenguaje, ¿ya habla? ¿Recordás cuál fue su primer palabra? ¿Le hablan?, ¿desde cuándo?, ¿le enseñan a hablar? ¿quién/es? ¿cómo?

Salud:

- ¿Cómo te enteraste del Dispositivo de Desarrollo Infantil? ¿Hace cuánto vas? ¿Por qué asisten al mismo?
- ¿Suelen llevarlo al pediatra? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Cómo es su estado de salud en general?

Concepciones sobre el propio rol:

- A partir de tu experiencia como mamá/papá/cuidador ¿qué aprenden los niños y las niñas a la edad de tu bebé/niño/niña? ¿Qué aprendizajes crees que son importantes a esta edad? ¿por qué? ¿para qué? ¿Crees que el vínculo entre madre/padre/hijo influye en los aprendizajes?
- ¿Qué es para vos aprender? ¿Qué significa?
- ¿Qué crees que necesitan los/as adultos/as cuidadores para poder cuidar? ¿Qué es importante saber?
- ¿Encontrás algún desafío en lo que respecta a la crianza del bebé/niño/niña?
- ¿Creés que, en tu forma de cuidar/criar, se repite alguna costumbre o tradición familiar sobre cómo cuidar/criar a un/a niño/a?
- Para finalizar y concluir, ¿Qué creés que estás aprendiendo en esta tarea diaria de cuidar/criar?

Modelo planilla de observación

NOMBRE: _____

FECHA: _____

<i>Vinculo cuidador-bebé</i>	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NO OBS.	ANOTACIONES
Acercamiento físico cuidador-bebé/niño/niña					
Interacción activa cuidador-bebé/niño/niña					
El cuidador responde a necesidades del bebé/niño/niña					
El cuidador mira al bebé/niño/niña cuando le habla					
El bebé/niño/niña mira al cuidador cuando le habla					
El bebé/niño/niña demuestra gestualmente estados de placer o displacer					
El bebé/niño/niña imita gestos del cuidador					
El bebé/niño/niña se calma					

cuando el cuidador lo alza					
<i>Primeros aprendizajes</i>	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NO OBS.	ANOTACIONES
El cuidador se dispone a jugar con el bebé/niño/niña					
El cuidador ofrece objetos al bebé/niño/niña e interactúa con ellos					
El cuidador está pendiente de la higiene del bebé/niño/niña					
El cuidador le canta o genera juegos vocales con el bebé/niño/niña					
El cuidador atiende a las necesidades de esfínteres					
El cuidador se dispone para dar y recibir afecto físico					
El cuidador observa, acompaña y/o sostiene la posición, iniciativa o movimientos del bebé/niño/niña.					
<i>Discurso del cuidador</i>	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NO OBS.	ANOTACIONES
El cuidador manifiesta					

malestar ante las actitudes del bebé					
El cuidador expresa disconformidad cuando el bebé no responde a sus indicaciones					
El cuidador permanece en silencio durante el encuentro					
El cuidador pregunta y realiza comentarios constantemente					
El cuidador se autoreferencia constantemente					

Currículum Vitae



ANA CLARA VIDAURRETA

📍 Ov. Lagos 925 3° B - Rosario 📞 3462 695714 - 3462 420815 ✉ anividaurreta@gmail.com

DATOS PERSONALES

Fecha de nacimiento: 27/09/1999
DNI: 41.975.222
Cuil: 27-41975222-9
Estado civil: Soltera
Estudiante avanzada de Lic. en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. Materias al día.

IDIOMAS

Nivel intermedio de Inglés obteniendo el título de "First Certificate" en diciembre de 2017 otorgado por la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

PROGRAMAS

Word	● ● ● ● ●
PowerPoint	● ● ● ● ●
Excel	● ● ● ● ●
Herramientas de Internet	● ● ● ● ●

REFERENCIAS

- ✓ María Patricia Mimiza - Cel. 3462656675
- ✓ Roberto De Luca - Cel. 91141418575
- ✓ Verónica Migliore - Cel. 3462667003
- ✓ Mónica Nicolau - Tel. 4211657
- ✓ Trinidad Marrone - Cel. 3415861961

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Desde 11/2017 **TRAZANDO - CENTRO EDUCATIVO TERAPEUTICO**
Hasta 12/2017
Pasantías estudiantiles
Participación en talleres recreativos y en clínica de estimulación temprana, en Venado Tuerto.

Desde 03/2019 **TRY IT - CENTRO DE ENSEÑANZA DE INGLÉS**
Hasta 11/2019
Profesora de inglés
Clases de inglés a estudiantes particulares, niños y niñas, con la traductora María Patricia Mimiza, realizadas en Venado Tuerto y Rosario.

RAÚL ARINO - ESCUELA CON NIVELES INICIAL, PRIMARIO Y SECUNDARIO
Desde 04/2021 Prácticas pre-profesionales en Educación
Hasta 08/2021 Observaciones e intervenciones psicopedagógicas sobre lectoescritura en 1° grado, en Funes.

Desde 09/2021 Maestra de apoyo
Hasta 12/2021 Integración con un niño de 1° grado, en Funes.

Desde 04/2022 Tallerista
Talleres de lectura, escritura, cocina y huerta en el Nivel Primario, en Funes.

Desde 08/2021 **CASIANO CASAS - CENTRO DE SALUD**
Hasta 04/2022 Prácticas pre-profesionales en Salud
Clínica psicopedagógica supervisada con adolescentes, en Rosario.

EDUCACIÓN

Desde 02/2018 Estudiante de Lic. en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario, sede Rosario.

Desde 04/2019 Estudiante de conversación de Inglés en Cultural Inglesa Rosarina.
Hasta 11/2019

Desde 2006 Estudios Primarios y Secundarios cursados en el Colegio Sagrado Corazón de Venado Tuerto.
Hasta 2017



Michelle Mirassou
LIC. PSICOPEDAGOGÍA

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Email:
michellemirassou@gmail.com

Localidad: Rosario, Santa Fe

Linkedin
<https://www.linkedin.com/in/michelle-mirassou-6b0b1a196>

HABILIDADES

- Liderazgo y autonomía
- Relaciones interpersonales
- Organización y gestión
- Resolución de conflictos
- Trabajo en equipo
- Creatividad e innovación

HISTORIAL ACADÉMICO

Licenciatura en Psicopedagogía.
Universidad del Gran Rosario

HISTORIAL LABORAL

Facilitadora de proyecto Rondas de Paz. mar-actualidad

Aldeas Infantiles S.O.S

Talleres en instituciones educativas sobre prevención de violencias que brinden herramientas para la promoción de la cultura de la paz.

Coordinadora Biblioteca y Actividades Culturales. Abr-Actual. Club Atlético Provincial

Administración del espacio de biblioteca y gestión de proyectos educativos y culturales.

Facilitadora de Clubes de Lectura. Abr. 2023

Red de Mediadores. Plan Rosario LEE. Municipalidad de Rosario.

Coordinación y planeamiento de Club de Lectura en bibliotecas populares.

Tallerista en Comunidades Digitales. Oct-dic 2022

Programa Nueva Oportunidad. Municipalidad de Rosario en colaboración con el Polo Tecnológico.

Coordinadora de Espacios Lúdicos. 2021/Refuerzo temporada 2023

Municipalidad de Rosario.

Liderazgo de grupos, responsable de espacios lúdicos, tallerista para el público infantil y adulto.

BECAS

Becaria argentina 2023 del **Programa para el Fortalecimiento de la Función Pública en América Latina** por parte de la **Fundación Botín, España**. Otorgada beca de formación virtual de seis semanas, seleccionada de entre más de 11.200 postulantes de toda Latam.

COMPETENCIAS

- Paquete Office Intermedio
- Oratoria y comunicación escrita
- Herramientas multimedia y Redes Sociales

CURSOS Y CONGRESOS

- **Especialidad en Niñez y Adolescencia en las Organizaciones Estatales.** Defensoría NNyA
- **Iniciación a la Psicopedagogía Laboral.** Modo Laboral
- **Congreso Internacional Innova Educa 21.** Universidad Siglo 21
- **Curso Iniciación a la Docencia Universitaria.** Universidad del Gran Rosario
- **Curso de Referentes Lúdicos.** Universidad del Gran Rosario
- **Congreso Nacional de Discapacidad y Lazo social II.** Universidad Nacional Rosario

EXPERIENCIAS NO REMUNERADAS

Tutora Par. 2020-actualidad

Programa de Tutorías y Promoción de la Cultura Universitaria UGR

Dictado de talleres para estudiantes secundarios e ingresantes universitarios. Capacitación sobre herramientas y recursos para potenciar aprendizajes.

Auxiliar de Segunda. 2020-2022

Universidad del Gran Rosario. Cinco Asignaturas.

Elaboración de recursos pedagógicos y dictado de contenidos académicos. Acompañamiento a los estudiantes, relevamiento de consultas y seguimiento de trayectorias.

Pasante en Diseño Instruccional. 2021

Programa Académico de Psicopedagogía en el Area Virtual UGR

Relevamiento pedagógico de aulas virtuales, asesoramiento a docentes, diseño y planificación de cursos a distancia.

VOLUNTARIADOS

- Global Shapers Rosario. 2023. World Economic Forum. Proyectos de desarrollo social con perspectiva de sostenibilidad.
- Plan Rosario Lee 2023. Promoción de la Lectura.
- ONG Fijando Miradas. 2022. Dispositivo lúdico para infancias vulneradas.
- Open House. 2022. Coordinadora de Evento de Arquitectura y Cultura.
- Fundación Crea. 2020. Educadora en Casa de Niñas en Protección.
- Embajadores del Rey. 2014-2019. Proyecto comunitario cristiano.



UGR Universidad
del Gran Rosario

CALIFICACIÓN: 9 (NUEVE)

PROYECTO DE TESINA

Presentado para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Aprendizajes de la primera infancia en contextos de vulnerabilidad: un estudio acerca de representaciones de los cuidadores”

Autor/es:

Mirassou, Michelle - DNI: 41790894

Vidaurreta, Ana Clara - DNI: 41975222

Lugar:

Rosario, Santa Fe

Fecha de Presentación:

22/11/2022

Introducción

Estudiar los aprendizajes de la primera infancia en contextos de vulnerabilidad, desde las representaciones de sus cuidadores, requiere tener en cuenta las siguientes categorías: representaciones, cuidadores, aprendizajes, primera infancia, salud y contextos vulnerables.

Se presentarán estudios previos que se clasificarán en dos grupos: los que analizan las representaciones de los adultos vinculadas al desarrollo infantil y, los que describen las características de crianza. Con respecto al primer grupo, Jaramillo de Certain (2009) analiza las concepciones de infancia de cuidadores pertenecientes a una comunidad vulnerada, demostrando que la gran mayoría carece de una coherencia en el discurso, y desconoce el rango etario de esta etapa. Del mismo modo, Lay Lisboa et al. (2013) indagan las representaciones sociales que el adulto tiene de la infancia planteando que las mismas están estrechamente vinculadas a una moratoria social, una etapa preparatoria, donde los niños adquieren determinadas habilidades para convertirse en adultos. En concordancia, Bravo et al. (2006) plantean que las creencias de las madres sobre la crianza de sus hijos reflejan las experiencias de su propia infancia y cómo tratan de superarlas; a su vez enuncian que quieren obtener más conocimientos sobre cómo manejar las situaciones de los comportamientos de sus hijos. Panisse (2017) también parte su análisis desde el discurso de padres, en este caso adolescentes, dando cuenta que los factores socioeconómicos repercuten en las formas de crianza: los padres delegan las tareas de cuidado a la pareja debido al trabajo y comparte con el niño los momentos de juego sólo en su tiempo libre. En segundo lugar, los estudios vinculados a las características de la crianza como Bedón et al. (2020) observan las implicaciones cognitivas, neurobiológicas y sociales de los estilos de crianza de los adultos y recalcan la importancia de la crianza positiva para el desarrollo integral apropiado. Richaud et al. (2013) comparan distintos estilos parentales en contextos de pobreza de España y Argentina, concluyendo que tanto el control patológico paterno como la negligencia de ambos padres, se relacionan con el descontrol emocional de los niños. En el grupo argentino observaron un tipo de relación parental de mayor autonomía y negligencia.

Teniendo en cuenta el interés en la relación entre los cuidadores y los aprendizajes, se toman antecedentes que dan cuenta de la incidencia de la presencia o ausencia del adulto en la crianza de los/as niños/as y su afectación en el desarrollo. Por un lado, Flores Aguilar (2013) presenta que la falta de estimulación a niños (0-3 años) por parte de los cuidadores conduce a un estancamiento en su desarrollo psicomotor. Del mismo modo, Holtz et al. (2021) destaca que ante la exposición de pantallas de los niños, el adulto se encuentra pasivo. Por otro lado, Ramírez Merchan et al. (2015) plantean que en las prácticas de enseñanza del control de esfínteres predominan los cuidadores que conversan con sus hijos/as sobre estos aprendizajes, los acompañan durante el proceso y los alientan a conseguirlo. Finalmente, con respecto al aprendizaje del lenguaje en la primera infancia en contextos vulnerables, la investigación de Gago-Galvagno et al. (2020) aporta que estos entornos contribuyeron de forma negativa a las conductas de comunicación temprana. Sin embargo, las ayudas económicas atenuaron el efecto negativo.

A partir de los antecedentes, se comprende el interés en investigar los aprendizajes de la primera infancia, pero desde las representaciones de cuidadores en contextos vulnerables. Considerando lo expuesto, surge la pregunta: ¿cuáles son las representaciones que establecen los cuidadores acerca de los aprendizajes de la primera infancia en contextos de vulnerabilidad? Por tal, se propone como objetivo identificar y analizar las representaciones acerca de los aprendizajes de la primera infancia de los hijos/as, por parte de cuidadores que frecuentan un Centro de Salud de un contexto de vulnerabilidad en la ciudad de Rosario. A partir de esto, los objetivos específicos son:

- Reconocer las experiencias que tiene cada cuidador en torno al acompañamiento de los aprendizajes de los/as niños/as en la primera infancia.
- Describir las creencias en torno al propio rol de los cuidadores con respecto al desarrollo y el aprendizaje de los/las niños/as.
- Identificar las interacciones que comparten los cuidadores con sus hijos/as en relación al desarrollo del aprendizaje.

Marco teórico

A continuación se construirán enlaces teóricos que brinden un marco para la investigación. Las categorías seleccionadas para el análisis son: contextos vulnerables, salud, cuidadores, representaciones, aprendizajes y primera infancia. El criterio de orden parte desde el análisis general (aspectos contextuales, políticos, culturales, económicos y sociales) hacia lo singular (cuidadores y niños/as), proponiendo una mirada integral de los fenómenos.

Aprendizajes y contextos: el rol del cuidador a través de sus representaciones

Reflexionar sobre el aprender, implica necesariamente hacer la pregunta sobre el contexto. El mismo, si bien es abordado por diversos autores, interesa la concepción de Filidoro et al. (2016) al definirlo como medio que desde afuera obstaculiza o favorece, y es constitutivo de los modos de ser y de estar de los sujetos. Este modo particular de ser muchas veces no encuentra las maneras de desarrollo saludable. Este tipo de contexto es caracterizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) como vulnerable, en tanto las personas que lo habitan se encuentran en una ubicación periférica (no central ni definitoria con respecto a su participación e influencia en la vida cultural, política y económica dominante) y son también denominados sectores marginados (De la Cruz et al., 2007).

Cada contexto construye modos de representaciones acerca del mundo y de los otros. Jodelet (1984, citado en Corvalán, 2013), considera que las representaciones sociales son los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social, material o ideal. De acuerdo con la autora, se sostiene que las representaciones sociales se encuentran atravesadas por la subjetividad, las cuales se integran al conjunto de otras representaciones que hay en el pensamiento social y por lo tanto adquieren ciertas formas de un hecho concreto. En este estudio en particular, el foco de análisis parte del discurso de los adultos cuidadores. Si bien se comprende que cada conjunto de representaciones es singular, se cree que está situada y atravesada por un entramado sociocultural al cual responde. En este caso ¿quién se constituye como cuidador? UNICEF

(2019) lo describe como la persona más importante en garantizar los derechos de los/as niños/as. Es quien cuida, alimenta, protege, brinda afecto, juega, se comunica, y responde ante sus necesidades. Desde esta mirada, se plantea que a menudo el cuidador es la madre del niño o niña, no obstante, podría ser también el padre, otro miembro de la familia, vecinos, entre otros/as. Es decir, para comprender la naturaleza del contexto, es necesario considerar todos los formatos de cuidadores existentes y por lo tanto, también de familias.

Según lo postulado por Donini (2005), la familia es la primera institución con la que se tiene contacto al nacer, por lo tanto, es ahí donde se observan los primeros aprendizajes. Desde este punto, Fernández (1997) contempla que el aprendizaje es el resultante de la articulación constructiva entre el organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura del deseo de un individuo incluido en un grupo familiar y en un sistema educacional que lo condiciona y significa. La autora menciona cinco aprendizajes que comienzan a construirse en los primeros momentos de la vida. Estos tienen un carácter paradigmático ya que son los moldes relacionales que conforman la modalidad de aprendizaje de cada sujeto: hablar, caminar, comer, controlar esfínteres, y que pensar no es lo mismo que decir (Fernández, 2012). En complemento, Dabas (1998) realiza sus aportes con respecto al concepto de aprendizaje, quien lo define como el proceso por el cual un sujeto en su interacción con el medio, incorpora la información según sus necesidades e intereses la cual es elaborada por sus estructuras cognitivas; y cambia su conducta para recibir nuevos saberes y transformar así el ámbito que lo rodea.

Esta definición remarca el carácter social del sujeto de aprendizaje al entender que el medio incluye a los demás sujetos. En coincidencia, Filidoro (2009) sostiene que el aprendizaje es un proceso que se da en situación de interacción social. De este modo, Davis y Wallbridge (1981), retomando los aportes de Winnicott, expresan la importancia de quienes cumplen los roles de cuidado. Según estos autores, a quien se ha de apegar el niño, depende de la conducta del adulto en interacción: su sensibilidad, su rapidez y habilidad en la respuesta y su participación emocional. Estos atributos de personalidad son la contribución del adulto a la atadura, y no el parentesco. Es decir, no es necesario

que los cuidadores sean los padres biológicos, sino quien cumpla la función de sostén, referencia y atención. Siguiendo esta línea, los aportes de la Teoría del Apego propuesta por Bowlby (1988) permiten complejizar el estudio del rol del cuidador enfatizando los estilos que ejercitan en la interacción con el/la niño/a. Sus aportes tienen por objetivo proponer un marco sistemático para relacionar el estilo con el cual un cuidador acompaña a su hijo/a en el desarrollo del mismo; planteando de este modo que el estilo parental es uno de los factores principales que determina la estabilidad del niño/a en su desarrollo y por lo tanto en sus aprendizajes. El autor le atribuye suma importancia a quien cumpla este rol ya que el bebé, al ser un ser social, no lograría sobrevivir sin la presencia de este otro significativo.

Teniendo estos referentes teóricos como base, el estudio intentará describir por un lado, cuáles son las representaciones adultas sobre los primeros aprendizajes de los/as niños/as, y por otro, analizar los modos de construir estos aprendizajes, tanto de los hijos/as como de los mismos cuidadores, en un contexto determinado. Tal como enuncia Fernández, (2011) “no podemos dejar de analizar la incidencia de las experiencias de infancia en las representaciones sociales que portamos cuando adultos” (p. 236).

Primera infancia: una concepción integral

Con respecto a las diversas formas de concebir la infancia a lo largo de la historia, Stolkiner (2013) plantea que la representación y construcción de la misma tuvo formas particulares específicamente en la modernidad. La niñez se fragmenta en la misma medida en que lo hace la sociedad asignando distintos lugares según clases sociales, etnias y géneros. No obstante, hay algo común a todas las infancias que se funda en la extrema indefensión del humano pequeño, y la consecuente necesidad de cuidado como condición vital. Es decir, se interpreta la necesidad imperiosa de una interacción social que acompañe desde la primera infancia. La misma es entendida desde los aportes de la psicología evolutiva como el primer período del desarrollo humano que comprende desde los 0 a los 2 años de vida de un sujeto (Palacios, 1999). A su vez, UNICEF (2016) establece que la primera infancia es el período de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona. En esta se construyen las bases para el futuro de

cada niño/a, de su salud, bienestar y educación. De esta manera, la mirada integral de este fenómeno se vuelve fundamental para comprender la constitución de los primeros aprendizajes. En coincidencia con UNICEF (2016), se concibe que la primera infancia requiere un abordaje multidimensional, que considere áreas de salud, educación, cuidado, etc. que procuren el desarrollo saludable. Desde este punto se considera, entonces, al aprendizaje como indicador de salud, y por lo tanto el abordaje debe comprender al servicio local de salud.

Remarcando el carácter integral y complejo, se concuerda con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), la cual plantea a la salud como el estado de bienestar de equilibrio psico-bio-social, es decir, no es únicamente la ausencia de enfermedad. A su vez, Galende (1997) complementa esta definición planteando la complejidad de la salud, entendiéndose como un campo de fenómenos que no se reducen a las políticas públicas ni a la experiencia individual, sino en el entrecruce de todas las variables. En complemento, la Municipalidad de Rosario (1997) aporta una visión dinámica de la misma, donde la salud se entiende como un recurso para la vida cotidiana más que una meta final.

De acuerdo a estas conceptualizaciones, resulta interesante considerar cómo se efectúa en la provincia de Santa Fe. La salud pública se divide en tres niveles descentralizando la atención; el primer nivel corresponde al servicio denominado Atención Primaria en Salud donde toma como referencia el conjunto de centros de salud ubicados en zonas periféricas de la ciudad. Desde esta red, se considera la elaboración de políticas públicas en salud que respondan a la promoción y construcción de entornos saludables y de calidad de vida de los sujetos (Municipalidad de Rosario, 1997) donde el aprendizaje, objeto de estudio de la psicopedagogía, encuentra su función respecto a los aspectos físicos, económicos, sociales y culturales de los sujetos.

Retomando a Azar (2017) se hace referencia a que el ámbito en el que se desenvuelve el psicopedagogo/a está establecido por las parcelas del campo social definido por los ámbitos educativos y de la salud mental, es decir, el de los agentes sociales en tanto aprendientes. Dentro de estos, se reconocen

diferentes campos como espacios posibles de incumbencia psicopedagógica. Entonces, se interpreta que la promoción de entornos saludables de aprendizaje es una de las tareas precisas de la psicopedagogía. Entendida como aquella que se ocupa de las características del aprendizaje humano, la disciplina permite analizar cómo aprende un sujeto, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, como reconocerlas y tratarlas, que hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes significativos (Müller, 2001). Cada sujeto, en su interacción con el medio, constituye modos particulares de encuentro con los otros y con el mundo que lo rodea. Estas modalidades singulares de aprender, según Quiroga (2009) posicionada desde la psicología social, dependen de una historia, evolución y trayectoria de aprendizajes. Es decir, en una multiplicidad de experiencias se irá construyendo una matriz de aprendizaje, que es singular y subjetivante, desde el inicio de la vida. Es por esto que el estudio se focaliza en la primera infancia, entendiendo la necesidad de construir bases sólidas en este periodo para el desarrollo de aprendizajes, que no se puede pensar sin la participación activa de los cuidadores en estos procesos. UNICEF (2016) establece la importancia de que los cuidadores tengan información sobre las prácticas de crianza y cuidados de calidad para el desarrollo infantil temprano.

No se debe olvidar que los cuidadores son parte del contexto del infante. Dabas (2000) plantea que el contexto social retroalimenta las percepciones de la realidad y va creando signos, señales e indicadores a través de los cuales los niños y las niñas van aprendiendo a construir el mundo y a actuar con él. Por lo tanto, la interacción con el medio, que incluye siempre a otras personas, resulta clave para que el aprendizaje se produzca. Es desde esta perspectiva que se afirma que el aprendizaje se produce en la red social y a través de ella, poniendo foco en las condiciones sociales y en el papel que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje, múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida (Juárez, 2012).

Diseño metodológico

Enfoque metodológico y diseño

Para el presente proyecto de estudio se parte del enfoque cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad y estandarización. Se selecciona éste debido al interés en indagar, comprender y profundizar las representaciones y experiencias desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri et al., 2010). A su vez, el alcance del estudio descriptivo (Sabino, 1992). Por otro lado, se elabora un diseño de investigación de campo de tipo no experimental (Sabino, 1992) ya que no se tiene la intención de controlar variables; y transversal, es decir, se indaga en un momento y lugar determinado (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes

Para la investigación se toman como participantes a padres, madres, tutores o cuidadores, que tengan a cargo, al menos, un/a niño/a entre 0 y 3 años de edad y asistan a un centro de salud de una zona periférica de la ciudad de Rosario. En primer lugar, se tendrá como primer contacto el/la profesional a cargo del Proyecto de Desarrollo Infantil (para niños y niñas de 0 a 2 años) llevado a cabo en un centro de salud. A partir de esto, junto con el/la profesional se invitará a 10 cuidadores que participen del mismo a realizar las entrevistas. Por lo dicho, el muestreo es de tipo no probabilístico (Hernández Sampieri et al., 2010) debido a la necesidad de dar cuenta de la complejidad del fenómeno en estudio.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos a utilizar para la recolección de datos son la entrevista semi estructurada construida para el estudio y, por otro lado, la observación (Ander-Egg, 2003), la cual se realizará de manera grupal en el espacio de taller. Luego se hará la entrevista individual dirigida por los siguientes ejes: primeros aprendizajes, acompañamiento adulto, desarrollo del niño/a, seguimiento profesional, asistencia al Centro de Salud, interacción niño-adulto, variables contextuales.

Procedimientos

El contexto delimitado para la investigación es una zona periférica de la ciudad de Rosario, que es considerada socialmente como un sector vulnerable. El estudio parte del ámbito de la salud tomando como referencia un Centro de Salud ubicado en dicha zona. Con respecto a la recolección de datos, en primer lugar, se contactará al director/a del Centro de Salud y a los profesionales a cargo de un taller para cuidadores (ya existente en el mismo) con la intención de solicitar la participación como observadoras. Luego, se seleccionarán junto con el/la profesional diez cuidadores de acuerdo a los criterios mencionados en la población elegida; y se les pedirá un contacto para enviar el consentimiento informado. Se harán observaciones durante los encuentros del taller y luego, se concretarán una serie de entrevistas semiestructuradas individuales, que serán grabadas en audio con previa firma del consentimiento informado de los participantes.

Tratamiento de datos

El tratamiento de los datos se realizará desde un enfoque cualitativo, utilizando como técnica el análisis de contenido (Rodríguez Sabiote, 2003). La misma consiste en la búsqueda de los ejes principales de significado presentes en los datos (Rodríguez Sabiote, 2003). Siguiendo a este autor, el criterio de segmentación de unidades de contenido pensado con respecto a las entrevistas es el gramatical. Por otro lado, con respecto a la categorización de análisis se optará por uno de tipo mixto, teniendo en cuenta que si bien se parte de determinadas categorías teóricas a su vez, se construirán nuevas. A partir de ésto, las categorías de análisis propuestas como punto de partida en función de los objetivos del proyecto son: experiencias entre cuidador-niño/a, creencias sobre desarrollo infantil y representaciones sobre los aprendizajes.

Resultados esperados

Se infiere que las representaciones de los cuidadores van a encontrarse afectadas negativamente de acuerdo a los factores contextuales; ya que la prioridad estará en el orden socioeconómico y por lo tanto la atención y el acompañamiento a los primeros aprendizajes quedarán subordinada a éste.

Cronograma

		MESES (año 2023)											
		Ene	Feb	Mar	Abr	Ma y	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
A C T I V I D A D E S	Búsqueda bibliográfica	X	X	X									
	Escritura del marco teórico		X	X	X								
	Elaboración de las entrevistas y criterios de observación				X								
	Observación grupal				X	X							
	Entrevistas y observaciones individuales					X	X						
	Desgrabación de entrevistas						X						
	Análisis de datos						X	X					
	Escritura de la metodología								X				
	Escritura del resumen y agradecimientos											X	

Fecha estimada de entrega de Tesina: Agosto 2023

Referencias

- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Córdoba: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Libro digital, PDF
- Beltrán Espitia, J., Mejía Loaiza, E. y Conejo Carrasco, F. (2020). Factores que potencian la autorregulación y el aprendizaje significativo en Primera Infancia. *Nodos y Nudos*, 6(48), 2619-6069. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/11098/912>
[3](#)
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura*. Paidós.
- Bravo, Y., Delgado-Noguera, M. y Eraso, J. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo, *Pediatría*, 41(3). https://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/pediatria/vp-413/creencias_actitudes_practicas/
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En E. Dabas (Ed.), *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión.
- Dabas, E., Bin, L., Diez, A. y Waisburg, H. (2000). *Tratamiento psicopedagógico: red institucional en el ámbito de la salud*. Paidós.
- Davis, M. y Wallbridge, D. (1981). *Límite y espacio. Introducción a la obra de D. W. Winnicott*. Amorrortu.
- De la Cruz, M., Scheuer, N. y Huarte, M. F. (2007). La autorización de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados: ¿Desesperanza aprendida? En *Aprendizaje, sujetos y escenarios - Investigaciones y prácticas en psicología Educativa*. Novedades Educativas.

- Donini, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Flores Aguilar, J. M. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. *Revista "Ciencia y Tecnología", Escuela de Postgrado UNT, 9(4), 101-117.*
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/pgm/article/view/426>
- Gago-Galvagno, L. G., Clerici, G.D., Elgier, A. M. (2020). ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La asignación universal por hijo en el contexto. *Revista Psicología UNEMI, 4(007), 8-20*
<https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1104/1120>
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Holtz, P. y Rodríguez Duncan, U. (2021). *Surgimiento de los hitos comunicativos necesarios para el desarrollo del lenguaje oral y la exposición a las pantallas en niños de 0 a 3 años que concurren a los jardines de infantes ubicados en la zona sur de la ciudad de Rosario durante el año 2021*. (Tesina). Universidad Nacional de Rosario.
<http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/22164>

- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (11), 86-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220002>
- Juárez, M. P. (2012). *Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos*. Universidad de Buenos Aires.
- Lay Lisboa, S. L. y Montañés Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), 304-316. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752013000300006
- Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Municipalidad de Rosario. (1997). *Redes en Salud (Rosario)*.
- Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019) *Cuidado para el Desarrollo Infantil. Adaptación para la región de América Latina y el Caribe*. UNICEF, Panamá, ISBN: 978-92-75-31974-1. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/201910/03_CDI_Manual_Participante_SP_WEB.pdf
- Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Para cada niño, el mejor comienzo. Primera infancia 2016-2020*. UNICEF.
- Palacios, J. (1999). Psicología Evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo I, Alianza.
- Panisse, Z. H. (2017). *Las representaciones sociales sobre la paternidad de adolescentes en situación de vulnerabilidad social*. (Tesina). Universidad

Nacional de Río Negro.
<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/1164/1/Panisse-2017.pdf>

Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K. y Pillajo, A. (2020). Primera infancia: estudio relacional de estilos de crianza y las funciones ejecutivas. *Gnosis*, 5(1), 61-78.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2016/2473>

Quiroga, A. (2009). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Cinco.

Ramírez Merchán, M. Z. y Rivera Reyes, G. C. (2015). *Control de esfínteres como necesidad fisiológica básica en los niños de 2 a 3 años*. (Tesis). Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/14363>

Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. y Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000200009

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*.

Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En Dueñas, G., Kahansky, E. & Silver, R. (Eds). *La patologización de la infancia III*. Noveduc.