



**2018: “Año de los Juegos Olímpicos de la Juventud”**  
**Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**  
Ministra: Dra. Ana María Bou Pérez

**Subsecretaría de Planificación Sanitaria**  
Subsecretario: Dr. Daniel Carlos Ferrante

**Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional**  
Directora: Dra. Laura Antonietti

**Residencia y Concurrencia de Psicopedagogía**  
Coordinadora General: Lic. Silvia Dubkin

**Hospital General de Agudos “Dr. Cosme Argerich”**  
Director: Néstor Hernández

**Área Programática**  
Jefa de Departamento: Dra. Teresa Batallán  
Jefa de División: Dra. Adriana Cillo

**Centro de Salud y Acción Comunitaria N°15**  
Jefa: Dra. María Elena Folini

**Ateneo General de la Residencia de Psicopedagogía**

***“Apostar a la Primera Infancia:  
propiciando encuentros desde un Centro de Salud”***

**Autoras**  
**Equipo de Psicopedagogía**  
Coordinadora: Lic. Fernández, Claudia  
Psicopedagoga de planta: Lic. Seijas Cabrera, María Soledad

Instructora de residentes: Lic. Martínez Etze, Natalia

Residentes:

Lic. Barsanti, Carla

Lic. Bel, Delfina

Lic. Bohm, Andrea

Lic. Delmonte, Guadalupe

Lic. Insausti, Julieta

Lic. Lemos, Carolina

Lic. Massa, Sofía

Lic. Pastorino, María Eugenia

Lic. Ventura, Monique

**Noviembre 2018**

# Índice

---

✚ Introducción _____	2
✚ Dispositivo “ <i>Crecimiento y Desarrollo</i> ” _____	4
✚ Infancia _____	6
✚ Normativas y Programas vigentes en Primera Infancia _____	18
✚ Infancias pensadas desde la estrategia de APS _____	33
✚ Institución/es _____	40
✚ De instituciones y lazos sociales _____	45
✚ Intervenciones a partir del juego en un espacio de espera activa: <b>Crecer jugando</b> _____	56
✚ Reflexiones finales _____	71
✚ Bibliografía _____	74

## **Introducción**

---

Nuevamente nos encontramos presentando nuestro Ateneo General de la Residencia. Antes de adentrarnos en la temática que este año nos convocó a escribir, vale señalar que no fue del todo sencilla la tarea de dicha elección. Así fue que inicialmente surgieron algunos temas que nos hacían preguntas, pero sin embargo no terminaban de convocar a todo el Equipo.

Luego de un tiempo de intercambios, debates y reflexiones, finalmente aparece en escena la Infancia, y más específicamente la Primera Infancia. Este hecho no fue casual, sino que este interés, ahora sí compartido por el Equipo, deviene de pensar en el *Dispositivo de Crecimiento y Desarrollo* que tiene lugar en el Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 15, hace ya más de veinte años, y del cual desde sus inicios, las psicopedagogas han formado parte. Este dispositivo preventivo promocional, justamente, está destinado al trabajo con la primera infancia, puntualmente con bebés de 0 a 18 meses, y sus madres, padres, o adultos referentes.

Fue a partir de allí, que diversos interrogantes comenzaron a surgir. Interrogantes en torno al dispositivo mencionado, pero también muchos otros que exceden al mismo. Este Ateneo se constituye entonces en una oportunidad para indagar y reflexionar acerca de múltiples dimensiones y conceptualizaciones que entendemos vinculadas a la infancia, y a esos primeros tiempos en la vida de un sujeto. Sabemos que las vivencias y experiencias que un niño tenga en sus primeros años, dejarán huella a lo largo de su vida. Y en ese sentido, consideramos que las intervenciones que se realicen tanto con los niños como con sus madres, padres, o cuidadores en ese tiempo, cobran una singular importancia, ya que tendrán efecto sobre el desarrollo del bebé con un cuerpo y un aparato psíquico en constitución.

Algunas de las preguntas que surgieron al interior del Equipo, y que guiarán este escrito son las siguientes: *¿Qué es la infancia? ¿Y la primera infancia?, ¿Cuál es el contexto en el que*

*transcurren las infancias actuales?, ¿Cuáles son las políticas públicas en torno a la Primera Infancia?, ¿Tienen las instituciones la capacidad de subjetivar y crear lazos?, ¿Cómo se interviene desde la estrategia de Atención Primaria en Salud?, ¿En qué consiste el Dispositivo Crecimiento y Desarrollo del CeSAC N°15?, ¿Cómo son los primeros aprendizajes que se dan en el marco del mismo?, ¿Qué sucede allí con los vínculos? ¿Y con el juego?, ¿Qué ofrecen estos espacios a los usuarios (bebés, madres, padres)?, ¿De qué intervenciones hablamos cuando nos referimos a aquellas que se realizan en los primeros tiempos de la vida de un niño?, ¿cómo son las intervenciones que tienen lugar en el dispositivo?*

Los invitamos a compartir este trabajo, en el que realizaremos un recorrido que intentará esbozar sólo algunas respuestas posibles a las inquietudes planteadas, realizando para ello una articulación teórico-práctica, tomando diversas experiencias surgidas del trabajo realizado en el CeSAC.

## **Dispositivo “Crecimiento y Desarrollo”**

---

El espacio de “Crecimiento y Desarrollo”, o familiarmente llamado “Niño Sano” se crea en el año 1995 a partir de una inquietud por parte de profesionales, generada a partir de la observación en las consultas pediátricas. Las mismas eran destinadas, con frecuencia y en su mayoría, a la excesiva demanda de atención a niños por enfermedad por lo que, como consecuencia, se hallaban inconvenientes en el seguimiento periódico de los mismos al ser vistos únicamente en dichas circunstancias.

Al mismo tiempo se consideró necesaria la intervención de profesionales de diversas disciplinas a fin de lograr una atención integral, a partir de que las consultas requerían enfoques que trascendían lo pediátrico, como dudas explícitas de los padres sobre “la crianza”, el reconocimiento de dificultades en la puesta de límites, en la circulación de la información dentro de la familia, etc. Por un lado, muchas de estas cuestiones se reiteraban demasiado en las consultas y por otra parte, surgía pensar que las mismas, de poder abordarse en forma anticipada u oportuna, facilitarían su resolución. Es así como se diseñó un espacio grupal y eminentemente preventivo, coordinado actualmente por profesionales de Pediatría, Psicología, Psicopedagogía, Nutrición, Enfermería, Fonoaudiología, Odontología (han participado también psiquiatras, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales).

El propósito del dispositivo es el acompañamiento a las familias respecto a la crianza de niños entre el nacimiento y los 18 meses de vida, no sólo desde un lugar de escucha, sino también otorgando “voz” y “acción”. Al mismo tiempo se propicia el seguimiento referente al crecimiento y desarrollo de los niños. El criterio que se considera para la agrupabilidad de las familias es la edad de los niños, quienes se incluyen, en general, antes de los tres meses de vida.

Cada uno de estos grupos concurre a este dispositivo, durante el primer año, una vez por mes y luego, hasta el año y medio, cada dos meses.

Cada encuentro mensual se organiza a partir de tres momentos: En primer lugar, se realiza un *taller* que gira en torno a diversas temáticas referentes a la crianza. Estas han surgido originalmente de las inquietudes de los primeros grupos de padres y actualmente se encuentran planificadas de acuerdo al momento vital de los bebés de ese grupo. Algunos de ellos son: alimentación (lactancia, alimentación complementaria, alimentación familiar), vacunas, prevención de accidentes, primeros auxilios, juegos y juguetes, límites, saberes populares en salud, sexualidad, fiesta de egresados. A partir de disparadores lúdicos, se apunta a construir y reconstruir saberes, resignificar experiencias, generar lazos, acompañar en la constitución de filiaciones, vivencias, sensaciones.

En segundo lugar, continúa la atención dentro del *consultorio interdisciplinario* donde se realiza el seguimiento respecto del crecimiento y desarrollo del niño y, en un ambiente de cierta privacidad poder profundizar en la singularidad de cada familia.

Por último, un *espacio de juego vincular* entre padres e hijos que se genera en forma simultánea a la consulta de modo que la espera a ser atendidos sea activa.

El equipo de profesionales, además, agrega a estos tres momentos una *reunión previa* donde se realiza una evaluación del encuentro anterior, se comparte información sobre las familias, y se recuerda y de ser necesario se adapta al grupo del día la planificación del taller que se llevará a cabo en el encuentro. Caben destacarse, a su vez, aquellas reuniones mensuales donde se evalúa el espacio en general, se revisan y actualizan las planificaciones de los talleres, se elaboran nuevos, y se llevan a cabo capacitaciones de interés en común entre los integrantes del equipo.

# **Infancia**

---

*“Pensar y nombrar la infancia representa un acto político en un espacio de disputa aún no clausurado”. (Redondo, s/f)*

Ubicarnos como profesionales que trabajamos con niños nos lleva necesariamente a pensar en ¿Qué es la infancia? ¿Y la Primera Infancia? ¿Hay alguna diferencia entre ambos términos? ¿Por qué se habla de infancias en plural? ¿Qué sucede con las infancias en el contexto actual?

En este sentido, creemos necesario pensar qué ideas tenemos sobre qué es la infancia y sobre qué es un niño para nosotras, ya que desde nuestra posición y conceptualización produciremos diferencias y efectos en relación a nuestras ofertas e intervenciones.

Para arribar a una conceptualización, creemos necesario desarrollar brevemente la historia de estos términos, ya que consideramos que en ciertos discursos se vislumbran significaciones sobre la infancia de diferentes momentos históricos, y poner en juego las diferentes acepciones sobre la misma nos permitirá pensar las infancias en la actualidad.

## **Comenzando a escribir la historia...**

Según Pereira (2011), Philippe Ariès sostiene que la categoría infancia es un invento de la modernidad junto con la aparición de la familia nuclear y el sistema escolar. En la Edad Media no había una distinción entre niño y adulto, considerándolo al niño como un “hombre en miniatura” y la niñez no estaba considerada como una etapa de la vida de los individuos. Ésta surge en los albores de la Europa moderna cuando las familias burguesas exigen que sus hijos se educaran de una forma determinada con el fin de prepararse para su desempeño individual como futuros adultos y, sobre todo, como futuros ciudadanos.

En este sentido, según Cheli (2011) Lewkowicz señala que la infancia como institución, como representación, como saber, es producto de instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos. Tanto la familia como la escuela son las instituciones encargadas de cumplir con los roles de disciplinamiento que el Estado necesita para garantizar la ciudadanía de los niños, lo que permitirá insertarse en una sociedad como adultos “normalizados” (p. 127).

Niños que antes de la Modernidad eran considerados como adultos pequeños, comienzan a tener un lugar cada vez mayor, encontrándonos con niños cada vez más pequeños asistiendo a instituciones formales o no formales siendo asistidos por adultos dentro y fuera de las familias. Sin embargo, Minnicelli (2017) nos pone en aviso sobre la perspectiva de Dolto, quien considera que *“si bien la Modernidad instituyó la diferencia entre adulto y niño, los imaginarios de infancia moderna no resuelven la posición simbólica del niño en la cultura como sujeto del lenguaje”* (p. 46).

Cullen (2017) realiza una analogía entre los llamados bárbaros y la infancia, tomando en cuenta la mirada moderna acerca de la ciudadanía. La palabra “bárbaro” etimológicamente significa *“el que no habla, sino que hace ruidos como gorjeo”*, y eran los considerados fuera de la polis, por lo tanto no eran ciudadanos. El niño en la infancia no habla, y por lo tanto, desde esta perspectiva histórico-social, no es ciudadano, sino que tiene que ser protegido por éste.

En este sentido, Amaya (2010) plantea que en la actualidad los discursos biologicistas cristalizan el significado de la infancia, el cual reniega de las transformaciones culturales y las representaciones sociales al considerar a la infancia como un hecho dado, inmutable y ahistórico,

a la manera de una entidad o esencia de la naturaleza humana, con un supuesto carácter claramente universal.

Este discurso se basa en la concepción del niño como ser naturalmente inferior a la existencia del adulto, que requiere de asistencia, resguardo, instrucción, concibiendo al niño como ser incompleto y desprotegido que depende del adulto. Esta naturalización provoca prácticas desubjetivantes porque fija un destino, sellado por los adultos, quienes le atribuyen características y funciones específicas.

Desde una mirada crítica a estos constructos históricos, Cullen (2017) sostiene que la infancia es acontecimiento; el ciudadano acontece, es nuevo y a su vez, la ciudadanía misma por la infancia se convierte en acontecimiento, rompiendo la ilusión de lo siempre igual a sí mismo.

La infancia es acontecimiento ciudadano, político, y lo es porque la infancia son los recién llegados, que llegan al espacio público no solo abriendo sus fronteras, moviendo la frontera del espacio público que se pretende congelado, moviendo el supuesto peso inmovible o borrando el supuesto horizonte de una mirada congelada, sino en tanto otros, en cuanto otros (p. 238).

La única forma de llegar a ser es estando, y si hay algo que nos enseña la infancia es que es prioritario el estar al ser (...) estar es estar de pie, estar preparado para la marcha. El infante está preparado para la marcha, aunque esté acostado, llorando, o lo que fuere. La infancia nos enseña la posibilidad de tener experiencia... (p. 239). Y es la primera infancia, el tiempo de la experiencia y en lo que está todo por jugarse, pequeños y pequeñas con promesas de futuro, preparados a transitar diversos caminos siempre en compañía de un Otro que esté dispuesto a alojarlos y a ubicarlos en lugar de bebés, de interlocutores válidos, de aquellos que modifican cada ambiente que los recibe.

Lo que nos enseña la infancia es el intento de convertirse en sujeto elocuente e histórico, es decir, apoderarse de los códigos de la lengua y convertirse en sujeto que habla y que puede cambiar la historia (p. 240).

## **Conceptualizando la infancia o la(s) infancia(s)**

Minnicelli (2017) propone pensar el término *infancia* como significante, lo cual implica que la misma será definida desde la posición subjetiva del hablante, al considerar que, por su multivocidad, ocupa un lugar diferencial en la producción de sentido singular y colectiva sujeta al entramado argumentativo subjetivo que le da soporte. En este sentido, los niños están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de cada época generando diferentes decires sobre la infancia.

Esta autora (2017) en su libro “Infancias en estado de excepción” afirma lo siguiente:

*“En cada tiempo socio-histórico, las nociones de infancia, niñez, de niños y niñas se encuentran subordinadas a las controversias presentes en los enunciados filosóficos, educativos, legislativos, médico, religiosos y, sobre todo, a las creencias y ficciones que se formule una comunidad determinada sobre los niños y las niñas” (p. 41).*

Frigerio (2006) señala que la palabra infancia remite casi de manera inevitable a una etapa de la vida, a una edad, período al cual se lo carga de características. “*Las disciplinas inventaron diferentes conceptos para ese momento: infans (sin palabras), “recién llegado”, “pequeño del hombre”, “niño”, se volvieron casi sinónimos” (p. 331).* Por otro lado, esta autora afirma que a lo largo de la historia ha habido una mutación en la idea de qué es la infancia y sostiene que esta

transformación está relacionada con la mutación de las representaciones sobre las edades de la vida, las representaciones y prácticas familiares y las transformaciones sociales propias a cada tiempo y contexto.

Por otro lado, Pereira (2011) concibe a la infancia como un proceso en el que el otro tiene un papel fundante en la constitución de la vida del pequeño, y al salir éste cada vez más tempranamente de las fronteras del hogar hacia otras instituciones secundarias, las mismas ofrecen una segunda oportunidad en la producción de la subjetividad (p. 5).

Siguiendo con la misma línea, Enright (2016) piensa a la infancia como tiempo de constitución de un sujeto de deseo, de construcción, de armado y de apropiación. Y es tiempo de juego. La infancia acontece en la posibilidad de juego, pensando al juego como condición de la misma, en tanto sitúa al niño, hace al niño y le permite hacerse como tal.

Coincidiendo con Bustelo<sup>1</sup> (2012) podemos pensar a la infancia como devenir abierto, con una historicidad que coloca al pasado no como lo que fue, sino en función de futuro como re-encantamiento del mundo. Pensamos a la infancia desde el ser hoy y no sólo desde el llegar a ser.

Desde el Equipo pensamos a la infancia más allá de un tiempo cronológico de la vida de un sujeto, sino como constructo socio-histórico, cultural, político y subjetivo. Por lo tanto, utilizaremos el término **Infancia(s)** considerando la heterogeneidad en los modos de vivir y transitar la infancia así como los diversos sentidos al pensar la infancia.

---

<sup>1</sup> Bustelo Graffigna, Eduardo: Mg. en Ciencia Política y Administración pública. Master of Science en Política y Planificación Social.

Por otro lado, en la consulta de diversos textos, no encontramos con claridad una definición sobre Primera Infancia ni una uniformidad de criterios para establecer qué edades marcan su comienzo y su fin. Hay quienes afirman que esta etapa comienza con el nacimiento del bebé hasta los 3 años del niño y otros hasta los 5 años.

Algunos autores están de acuerdo al ubicar a la Primera Infancia como la primer etapa en el ciclo vital de un individuo, y nosotras agregamos, que es el periodo de los primeros tiempos del sujeto en constitución, donde debe haber un Otro que habilite los primeros vínculos, aprendizajes y juegos ya que consideramos que los primeros años de vida constituyen un período fundamental en la consolidación de la actividad psíquica del ser humano. En este sentido, el sostén de los adultos no se limita a la satisfacción de las necesidades físicas del bebé sino, por sobre todo, a ofertar los recursos afectivos suficientes como para promover la complejización de la actividad psíquica que propiciará su desarrollo. Es por esto que consideramos el acompañamiento de los adultos significativos de los niños, como eje fundamental en el dispositivo de “Niño Sano”.

## **Y si hablamos de infancia... ¿Hablamos de niño y de juego?**

Suele ser recurrente escuchar y pensar “si hay niño, hay infancia”, no obstante, Maciel (2017) nos interpela al preguntarse si es posible que un niño no pueda habitar la infancia, es decir, si se puede pensar en niños sin infancia ya que se suele pensar naturalmente que por el hecho de ser niño se está transitando necesariamente la infancia. Este autor plantea que puede ocurrir que el niño no sea reconocido en un lugar infantil y quede ubicado en el lugar de objeto. Por ejemplo, el maltrato, el abandono, el abuso infantil, justamente, anulan la condición infantil y arrebatan la infancia. En estos casos son niños expuestos, sin este lugar simbólico protector que es la infancia.

Amaya (2010) propone el concepto de *la expulsión social de la infancia*, pensando en los niños que mendigan en la calle con destinos fijados y de los cuales no se espera nada. Niños sin voz y sin derechos, despojados de su estatuto de sujetos. Este autor continúa planteando:

*“El despojo a niños y niñas de su infancia también se materializa en la explotación laboral: los niños trabajadores de los “países en vías de desarrollo” superan los 250 millones (según la Organización Internacional del Trabajo), recibiendo “sueldos” irrisorios o bien siendo sometidos a condiciones de esclavitud” (p. 43).*

Siguiendo con esta idea, Minnicelli (2013), sostiene que son tiempos de los derechos de niños, niñas y adolescentes; tiempos de protección integral y del interés superior del niño. *“Pero también estamos en la era del consumo que puede devorarse los derechos, la protección integral y cualquier interés en las nuevas generaciones” (p. 13).*

Asimismo, Amaya (2010) plantea que la creciente preponderancia del mercado transforma la promesa de “un futuro ciudadano” a un actual consumidor, produciendo *una infancia mercantilizada*, interpelada al cumplimiento de desempeños adultos y de un supuesto control del consumo. Este autor lo piensa como un significativo encubridor del abuso contemporáneo que se efectúa sobre los niños, cancelando las necesidades infantiles e instalando la subjetividad del consumidor.

Podríamos pensar entonces, que si bien son tiempos de derechos y protección por las infancias, asimismo, la infancia, en muchas ocasiones, está expulsada, desamparada y es objeto de consumo, vulnerando los derechos del niño de habitar una infancia protegida, donde la infancia acontezca en la posibilidad de juego. En este sentido, Enright (2017) plantea que un

niño “*es niño porque hay una dimensión de juego que lo sostiene como tal: que lo define y que lo produce, produciendo su infancia*” (p.51). Esta oportunidad de prácticas subjetivantes donde se habilite y se sancione el juego, reconociendo al niño como sujeto infantil y concibiendo al niño habitando la infancia, es a lo que apostamos con nuestras propuestas e intervenciones en la clínica y en todas las ofertas preventivas promocionales que brinda el CeSAC, como el dispositivo de “Niño Sano”.

## **Infancias hoy: una mirada al contexto**

Desde el enfoque interdisciplinario no sería posible comprender las infancias en el contexto actual dejando por fuera factores sociales, económicos, familiares, culturales o geográficos que atraviesan a los seres humanos en sus primeros años de vida, que van moldeando y constituyendo grupos infantiles diversos.

Por otro lado, acordamos con Montobbio (2013) al sostener que hace a una posición ética suponer que todo niño necesita de adultos para ser niño y que debemos pensarlo y definirlo en referencia a un ambiente que lo sostiene.

En los últimos años se observa en nuestro país un empobrecimiento de diversos sectores de nuestra sociedad en los cuales poder sobrevivir pasa a ser la razón de ser de la existencia. Cada vez más personas viven en territorios inciertos con pocas posibilidades de acceder a ciertos derechos fundamentales de todo ser humano.

Tomando los aportes de Moise (2007) podemos pensar que vivimos en una época de intensas transformaciones, las cuales tienen un impacto sobre nuestras vidas, por la aceleración y

extensión que las caracteriza y por las formas que asumen sus efectos en las prácticas y vivencias sociales.

Esto provoca incertidumbre, una característica propia de estos tiempos, donde podríamos pensar que los anclajes subjetivos registran un carácter de precariedad y relativa inconsistencia, que demanda necesariamente búsquedas de estabilización.

Asimismo, la desocupación y la distribución de la riqueza, no van en la dirección de una mayor justicia social y de un más amplio acceso a los bienes materiales y culturales, produciéndose una marginalización que tiene como corolario inevitable el aumento de la violencia social (Moise, 2007). Este individualismo, propicia la violencia social, generando una ruptura de los lazos sociales.

Según Unicef (2015) Argentina ha realizado grandes avances en materia de marcos legales y políticas públicas para la protección de los niños y niñas, incluso desde el embarazo. Sin embargo, persisten importantes desafíos en materia de cuidados para la primera infancia. En Argentina, el 32% de los niños y niñas de entre 0 y 4 años accede a servicios educativos y de cuidado, ya sean los que brinda el sistema educativo formal público y privado, como los que dependen de áreas de Desarrollo Social y los que son gestionados por ONGs, organizaciones comunitarias o fundaciones.

Asimismo, sostenemos que el nivel de educación alcanzado por los adultos a cargo de un grupo familiar, su inestabilidad laboral, la posibilidad de acceder a obra social y la fragilidad de los vínculos sociales de contención, impactan sobre las condiciones de vida de todo el grupo conviviente y determinan múltiples modos de crianza y trayectorias vitales diversas que conmueven la forma de jugar, compartir, comunicarse, aprender, conmovearse y demostrar o

sentir afecto de los niños dentro de la familia o en otros ámbitos. También impactan sobre las prácticas de crianza de los adultos a cargo, que serán más o menos flexibles, más o menos desafiantes, que permitirán mayor o menor despliegue autónomo.

Creemos que el proceso de industrialización mundial que impulsó a muchas familias a radicarse en grandes ciudades, y la búsqueda de trabajo por parte de ambos padres, hace imprescindible pensar en el cuidado de los niños más pequeños. Observamos que las familias llevan adelante estrategias de conciliación: reparten tareas entre los miembros de la familia (generalmente delegando tareas hacia otras mujeres); recurren a las redes comunitarias en establecimientos públicos o privados. En muchos casos, los niños son dejados con “cuidado inadecuado” (solos o con otro niño menor de 10 años) pero en el mejor de los casos, encuentran la solución en la institucionalización de los niños desde muy temprana edad, la cual deriva en diferentes oportunidades de socialización para toda la familia pero, a la vez, constituye un nuevo desafío para el lazo social exigiendo a los niños a armar vínculos con otros.

La escuela, como institución, amplifica las relaciones entre pares y adultos y pone a prueba a los niños así como a toda la familia, al solicitar dar sostén a la inclusión. En este caso muchas escenas que antes se preservaban a la vida íntima salen a la luz en la institución escolar, de salud u otras al tomar carácter público. Ese desplazamiento a la esfera pública va activando la mirada de algunas disciplinas sobre esos primeros años de vida y dando ocasión a entrevistas, señalamientos y diversas intervenciones profesionales.

Sin embargo, Unicef (2015) plantea que la posibilidad de desarrollar actividades o de acceder a servicios de cuidado de calidad es diferencial en cada grupo social y región del país. Esto quiere decir que, en la actualidad, los sectores con menores ingresos siguen siendo los más

desprotegidos, y el cuidado al que un niño recién nacido tiene acceso está determinado no por el derecho sino por la inserción laboral de sus padres, la provincia en la que viven y la situación socioeconómica del hogar que habitan.

En este marco de desigualdad, la situación de la infancia es preocupante y requiere de políticas públicas que den cuenta de las complejidades de los actuales escenarios en donde se desarrollan nuestros niños y sus familias.

Según Pereira (2011), el arrasamiento que las crisis económicas producen se profundiza en la población que asiste a los efectores de salud pública y sostiene que ello *“comprometería la disponibilidad de los adultos para la asistencia temprana, material y simbólica de sus pequeños, amenazando la constitución psíquica y el buen desarrollo orgánico de los niños”* (pág. 4).

Por lo tanto, creemos necesario pensar en dispositivos que alojen a las familias tempranamente, ya que acordamos con Cardarelli y Waldmann (2006) al señalar que es necesario involucrar y acompañar a las familias en la crianza y educación de sus hijos, debido a que las influencias más significativas provienen de ellas.

En tal sentido, sostenemos que como trabajadores de salud debemos tener en cuenta la complejidad de la época y ser posibilitadores de nuevas oportunidades y nuevos comienzos, propiciando encuentros subjetivantes, alojando al otro y ayudando a tejer tramas de sostén que sujeten al niño y a sus padres.

Más aún, siguiendo con las ideas de Moise (2007), sostenemos que toda sociedad debe tramitar y dar algún tipo de respuesta favorable a la tarea psíquica de otorgar y hallar sentido.

Distintos modos de inclusión social, lugares de pertenencia que constituyan modos en que la significación del ser se arme, coherentizando su aspecto múltiple y fragmentario.

## **Normativas y Programas vigentes en Primera Infancia**

Como Equipo sabemos que existen Normativas y Programas sobre Primera Infancia, a nivel nacional y local. Pese a esto, surgieron algunos interrogantes sobre cuáles eran específicamente estos programas y por qué fueron pensados para dicha franja etaria, si se efectivizan en todos los CeSAC de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, si se garantiza el derecho y acceso a todos los niños y niñas, y cuáles se llevan a cabo en nuestra sede de base.

Es a partir de estas inquietudes que comenzamos a buscar las normativas específicas para poder interiorizarnos y reflexionar sobre ellas. Haremos mención de aquellas que consideramos pertinentes para responder nuestras inquietudes, y necesario conocer, para luego poder compartirlas con el resto de los equipos de la Residencia.

Para comenzar con este recorrido, tomamos los lineamientos de La Constitución de la Nación Argentina en su artículo número 75, inciso 22, el cual dota de jerarquía constitucional a diversos instrumentos internacionales de Derechos Humanos, incluyendo a la Convención sobre los Derechos del Niño. La mencionada Convención, que fuera aprobada por Ley N° 23.849, establece en su artículo número 3, inciso 2 que *“...los Estados Parte se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas...”*. El punto número 7 de la Observación General señala que: *“A la luz del artículo 3 de la Convención, los Estados Partes deben garantizar que en todas las actividades y programas relacionados con los niños, ya sean llevados a cabo en instituciones para la primera infancia públicas o privadas, el*

*interés superior del niño sea una consideración primordial. Los Estados Partes deben velar porque las instituciones, servicios y entes responsables del desarrollo de la primera infancia se ajusten a las normas de calidad establecidas por las autoridades competentes, particularmente en cuanto se refiere a la seguridad, la salud, la cantidad y la idoneidad del personal, como asimismo la supervisión por parte de personas competentes”.*

Por su parte, La Ley Nacional N° 26.061, tiene por objeto la Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y el disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. El citado cuerpo legal entiende, en su artículo número 3, por interés superior de la niña, niño y adolescente, la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías que a ellos se les reconoce, entre los que se encuentran el derecho a una buena calidad de vida, educación, salud, como así también, a obtener los beneficios de la seguridad social. El marco normativo e institucional en su Título II, de “Principios, Derechos y Garantías”, establece una serie de derechos vinculados a la vida y el desarrollo de todas las niñas y todos los niños. Entre ellos se pueden identificar el derecho a la vida, a la salud y a la educación en un sentido amplio, donde se involucra a los Organismos del Estado, la familia y la sociedad como actores que deben asegurar el pleno desarrollo de la personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna. En su artículo número 6, de la “Participación comunitaria”, señala que *“La Comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes”.*

Asimismo, en el artículo número 7, se establece que “... *la familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías...*”, y que “...*los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad...*”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo número 22, manifiesta que “*Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la Niñez y Familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as establecidos en la Ley 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de Desarrollo Social, Salud y Educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales*”.

La Ley Nacional N° 26.233 de Promoción y Regulación de los **Centros de Desarrollo Infantil** (CDI) tiene por finalidad promover y regular dichos Centros como espacios destinados a la atención integral de la primera infancia, con el objeto de brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando, orientando y coadyuvando en su rol, a las familias desde una función preventiva, promocional y reparadora. Dicha norma instaura a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, como autoridad de Aplicación del citado régimen, quien deberá, en el marco del Consejo Federal de la Niñez, Adolescencia y Familia, elaborar los planes requeridos

para la aplicación de la Ley, cuya implementación estará a cargo de los órganos administrativos de protección de cada jurisdicción, según lo establecido por la Ley N° 26.061.

La Ley N° 26.233, en su artículo número 2, define que: “*Se entenderá por Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta cuatro años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas*”. En el artículo número 4 de esta ley se establecen los principios rectores de los Centros de Desarrollo Infantil: la integralidad de los abordajes; la atención de cada niña y niño en su singularidad e identidad; la estimulación temprana a fin de optimizar su desarrollo integral; la igualdad de oportunidad y trato; la socialización e integración con las familias y los diferentes actores del nivel local; el respeto a la diversidad cultural y territorial; el desarrollo de hábitos de solidaridad y cooperación para la convivencia en una sociedad democrática; y el respeto de los derechos de niños y niñas con necesidades especiales, promoviendo su integración. Todas las adecuaciones y adhesiones legislativas a nivel provincial han sostenido los principios y el espíritu que ha alentado su aprobación a nivel nacional, existiendo en el ámbito del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, un fuerte compromiso de las autoridades de aplicación a nivel provincial para el cumplimiento de las mismas.

Respondiendo a la ley mencionada precedentemente, se creó la Comisión de Promoción y Asistencia de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios, en el ámbito de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, que tiene por objeto coordinar el trabajo interjurisdiccional en materia de los aspectos logísticos, administrativos y organizativos y todo otro que resulte pertinente para la preparación y

organización de los Centros de Desarrollo Infantil, así como determinar y propiciar las medidas y actos que resulten necesarios para el cumplimiento del objeto señalado.

En el año 2016 se decreta el “Plan Nacional de Primera Infancia”, como herramienta para garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de cuarenta y cinco días a cuatro años de edad inclusive, en situación de vulnerabilidad social en pos de favorecer la promoción y protección de sus derechos, que será instrumentado en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social. El plan tiene por objetivos, la promoción y fortalecimiento de espacios de cuidado y abordaje integral de niñas y niños en su primera infancia, que garanticen una adecuada y saludable nutrición, así como la estimulación temprana y promoción de la salud, propiciando condiciones de participación activa en el ámbito familiar y comunitario que faciliten el proceso de crianza y desarrollo de niños y niñas, promoviendo el fortalecimiento intrafamiliar y comunitario.

Actualmente las provincias de Buenos Aires, San Juan, Mendoza, Catamarca, Santiago del Estero, Corrientes, La Rioja, Tucumán, Misiones, La Pampa, Neuquén, Tierra del Fuego, Santa Fe, Chaco, Chubut, Córdoba, San Luis, Entre Ríos, Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires firmaron el acuerdo, y tienen en vigencia dicho plan.

El Marco institucional de los Centros de Desarrollo Infantil, resolución Ministerial N° 3891/11, señala que *“un eje central en las políticas de inclusión dirigidas a la niñez, es la que nuestro país sostiene en materia de Primera Infancia. Desde el nacimiento hasta los cuatro años se conforman los principales procesos de desarrollo nutricional, emocional, social y motriz de los seres humanos. Y, aunque son las familias las responsables de la crianza de sus hijos y las naturales proveedoras de cuidado, afecto, estímulo y valores a los niños pequeños, de acuerdo a su cultura, es obligación del Estado garantizar el acceso a servicios de calidad y cantidad para*

*que los niños logren los mayores y mejores niveles de desarrollo personal”*. En ese documento se avanza ya sobre las condiciones de los CDI, los estándares básicos de funcionamiento y los principios de las políticas de primera infancia impulsadas por el Estado nacional.

Lo que sucede con un niño o una niña en sus primeros años de vida tiene una importancia fundamental tanto para su presente como para su futuro. Garantizar el cuidado y la educación de la primera infancia es esencial para que los niños y las niñas ejerzan el conjunto de derechos de los cuales son titulares.

## **Actualidad de las instituciones en Argentina: Nación y CABA**

### **Dispositivos para Primera Infancia en Nación**

- **Primera Infancia - Acompañamos la crianza**: se trabaja en el fortalecimiento de las capacidades de crianza de las familias en situación de vulnerabilidad.
- **Centros de prevención y recuperación de la desnutrición infantil**: están destinados a cuidar que todos los niños accedan a una alimentación sana, equilibrada y suficiente para garantizar su desarrollo cognitivo y emocional.
- **Programa de acompañamiento familiar - “HIPPY - Aprendiendo en casa”**: se trabaja con las familias para fortalecerlas en su rol de cuidado y mejorar las condiciones del desarrollo infantil. En 2009 fue incorporado a la Argentina a través de AMIA. En 2011, se extiende a 90 familias identificadas por Centros de Primera Infancia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A través de la articulación con el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, el programa está presente en Barracas (CPI El Alfarero), en Bajo Flores (CPI Abrakadabra, La Hormiguita Viajera y Pamperito) y en Ciudad Oculta (CPI

Donde Brilla el Sol). Cada año, más de 100 familias con niños/as entre 2 y 5 años participan de HIPPY en la Ciudad.

Para llevar a cabo el programa, cada localidad tiene una/o o dos coordinadores/as profesionales quienes se ocupan de capacitar, guiar, sostener y acompañar al equipo de tutores/as. Los tutores (en general, mujeres) son personas que provienen de los mismos barrios en los cuales tiene incidencia el programa y, muchas veces, han sido madres/padres que participaron anteriormente junto a sus hijos/as. Justamente esta pertenencia y conocimiento del territorio hace posible un mejor vínculo con las familias. Los tutores acercan a las familias cuadernillos de actividades, para que los padres/madres realicen con sus hijos/as. Los cuadernillos se organizan en base a las distintas áreas: literatura, prácticas del lenguaje, exploración del ambiente, desarrollo corporal y motriz, arte y expresión y actividades lúdicas. Los de 4 y 5 años incorporan el uso de las letras y de matemática. A través de un guión claro y sencillo, se orienta a los papás/mamás para que puedan comprender las consignas de juego. Los cuadernillos están acompañados de libros de cuentos. Se busca así generar entre adultos y niños/as un encuentro placentero y fundante con la literatura.

- **Jugando Construimos Ciudadanía:** se encarga de brindar capacitaciones y acercar a las diferentes instituciones materiales didácticos para enriquecer las experiencias lúdicas de los más chicos. Apoya a diversos Centros Integradores Comunitarios, juegotecas, bibliotecas y centros de infancia de todo el país con kits de juegos, juguetes e instrumentos musicales producidos por emprendedores de la Economía Social.

## Dispositivos para Primera Infancia en CABA

Nos propusimos conocer qué dispositivos reales existen actualmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para responder a dichas políticas públicas y planes nacionales. En la realización de esta búsqueda, pudimos saber que la mayor parte de los programas dependen del Ministerio de Desarrollo Social. Por otro lado, muchos de estos dispositivos son llevados a cabo de manera tercerizada, por lo que su gestión no depende directamente del Ministerio sino de organizaciones privadas.

Entre los dispositivos vigentes encontramos los siguientes:

- **Red de los primeros meses:** garantiza asistencia médica y la entrega de una ayuda económica a madres de recién nacidos (0 a 12 meses), y mujeres embarazadas en situación de vulnerabilidad social que pertenezcan al Programa Ciudadanía Porteña Con Todo Derecho.

Promueve el desarrollo de embarazos saludables en aquellas madres que más lo necesitan y contribuye a prevenir, detectar e intervenir de inmediato ante casos de nacimientos prematuros, bajo peso o problemas respiratorios, que son las principales causas de mortalidad infantil.

- **Centros de Primera Infancia:** Sus objetivos son brindar los elementos básicos para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, afectivas, psicomotrices, de juego, recreación y socialización para el sano desarrollo de los niños, niñas y su entorno; crear un espacio propicio para la estimulación temprana con niños y niñas de cuarenta y cinco días a dos años inclusive, y la formación y adquisición de hábitos con niños y niñas de tres a cuatro años; brindar contención y asistencia a las familias para facilitar el proceso de crianza y

desarrollo de los niños/as, creando condiciones de participación activa que fortalezcan los vínculos intrafamiliares; brindar información y contención a las embarazadas en situación de vulnerabilidad social, sobre aspectos fundamentales de cuidado del embarazo, el parto y los primeros meses de cuidado de su hijo, con miras a fortalecer los vínculos entre madre e hijo. En la actualidad hay 72 centros de primera infancia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- **Centros de Desarrollo Infantil (CeDI)**: son establecimientos preventivos de proyección social que atienden a niñas y niños desde los cuarenta y cinco días a los tres años. Brindan un ambiente de protección, confianza y seguridad, y promueven el desarrollo de la primera infancia a través de la estimulación, las actividades educativas y lúdicas, como así también del acompañamiento a las familias. Hay 21 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El eje del trabajo es la prevención. Se realizan actividades referidas al desarrollo psicopedagógico, la promoción de la lectura, el juego y el desarrollo artístico y recreativo. Cada CeDI tiene una impronta que lo diferencia según sean las características de la población que atiende. La prestación del servicio es permanente durante el año. Se promueve la estimulación y el desarrollo de la primera infancia, acompañando a cada familia en la crianza de los niños/as.

- **Centros de Acción Familiar (CAF)**: son establecimientos que buscan promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes mediante su inclusión en espacios institucionales de socialización, a través de talleres participativos culturales, educativos, lúdico-expresivos, recreativos y deportivos, reforzando el rol de la familia en su proceso de desarrollo. Por esta razón, realiza intervenciones en identidad, salud, nutrición,

educación, dinámica familiar y comunitaria, trabajo y economía familiar, habitabilidad y acceso a la justicia. Además, promueve el desarrollo del capital humano y social, y el desarrollo de capacidades que permitan a las familias resolver de manera autónoma sus necesidades. Sus destinatarios son niñas y niños desde cuarenta y cinco días hasta doce años de edad, adolescentes, jóvenes y sus familias. Actualmente hay 7 en CABA.

- **Juegotecas:** son espacios educativos de juego para niñas y niños entre dos y trece años de edad. Se proponen encuentros de 2 horas por cada grupo etario, 2 o 4 veces por semana, en un contexto institucional y con un equipo interdisciplinario a cargo. Las actividades desarrolladas tienen como objetivo el despliegue lúdico a través de diversas experiencias creativas-expresivas con una perspectiva de participación activa de niños, niñas y sus familias en la propuesta a desarrollar.

## **Instituciones en toda Argentina**

En las distintas jurisdicciones del país coexisten diversos formatos institucionales para la primera infancia: salas cuna, jardines de infantes oficiales y no oficiales, centros de primera infancia, entre otros. Estos niños son alojados en formatos institucionales muy diversos, que ponen distinto énfasis en tres funciones centrales a su tarea: cuidado, enseñanza y crianza (CEC). Algunos espacios se enfocan en enseñar saberes y habilidades a través del juego y de preparar a los niños para la escuela primaria. Otros, en cambio, se centran en cuestiones ligadas al cuidado y la crianza, tales como la alimentación, el sueño y la higiene (Cardini et al, 2018).

A su vez, cada tipo de institución depende de una organización específica, principalmente de los Ministerios de Educación y Desarrollo Social, organizaciones de la sociedad civil y

organizaciones comunitarias. Esto influye, a su vez, sobre el peso que le otorga cada una al cuidado, la enseñanza o la crianza.

En un país fuertemente atravesado por la inequidad como la Argentina, las disparidades de los formatos institucionales mantienen y refuerzan las desigualdades socioeconómicas existentes. Esta inequidad socioeconómica se refleja también por la inequidad de género. Los quintiles más pobres suelen tener una mayor proporción de mujeres en muchos casos, como jefas de familia. La dificultad que tienen estas familias para acceder a instituciones de CEC recarga a estas mujeres y empeora sus posibilidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo.

## **Desafíos para las políticas públicas para la primera infancia**

El gran desafío que tienen las políticas públicas que abordan la primera infancia es pensar integralmente las funciones de crianza, enseñanza y cuidado. De esto, se desprenden dos grandes desafíos para garantizarles a todos los niños el acceso a sus derechos: por un lado, el desafío de desarrollar la coordinación intersectorial y la colaboración estratégica entre áreas para lograr un enfoque integral que supere la fragmentación entre las modalidades de intervención actuales (Cardini et al, 2018). Por otro, la necesidad de expandir la cobertura y aumentar la calidad de la oferta. Para eso último es fundamental delinear estándares comunes que guíen y orienten a todos los espacios que brindan CEC para la primera infancia.

Las diversas políticas dirigidas a esta franja etaria deben partir siempre de la pregunta acerca de los efectos de las acciones programadas para contribuir al cuidado, enseñanza y crianza, y deben estar orientadas a garantizar la equidad desde el inicio de la vida (Cardini et al, 2018).

## **Primera infancia en Argentina: situación actual**

Según un estudio, la Argentina de hoy presenta niveles de pobreza infantil altos y superiores a los niveles de la población general, lo que se conoce como infantilización de la pobreza. Dado que los primeros años de vida de los niños y niñas son claves para su desarrollo, es de suma importancia que el Estado garantice la protección integral para esta población.

### **Infantilización de la pobreza**

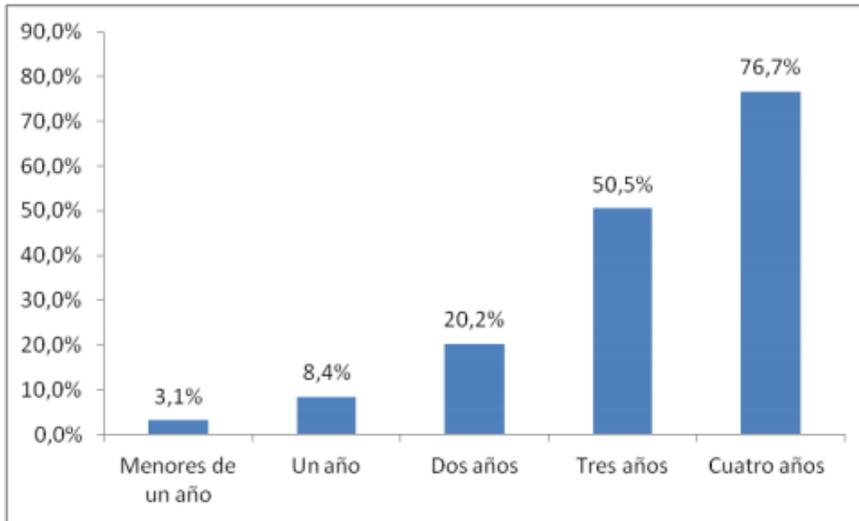
Los datos más recientes para la Argentina muestran que el 31% de la población es menor de dieciocho años y un 8% de la población total tiene entre cero y cuatro años (Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010). Como fue mencionado, la Argentina presenta un desbalance etario de su bienestar. De acuerdo con datos del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, un 26,2% de los niños entre cero y cuatro años era pobre en 2013, mientras que el 10,8% de la población total se encontraba en esta situación. Ello quiere decir que casi uno de cada tres niños que nacen en la Argentina lo hacen en situación de pobreza. Los datos de indigencia indican que un 6,5% de los niños de cero a cuatro se encontraban en esta situación, mientras que estos niveles descienden al 4,2% en el total de la población (Filgueira, 2015).

Ante esta situación, indagamos qué sucede en los sistemas institucionalizados de cuidados de Primera Infancia y Educación Inicial, y pudimos acceder a la siguiente información a través de CIPPEC<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

**Gráfico 5. Asistencia a centros de cuidado infantil y educación inicial por edades simples, en %**



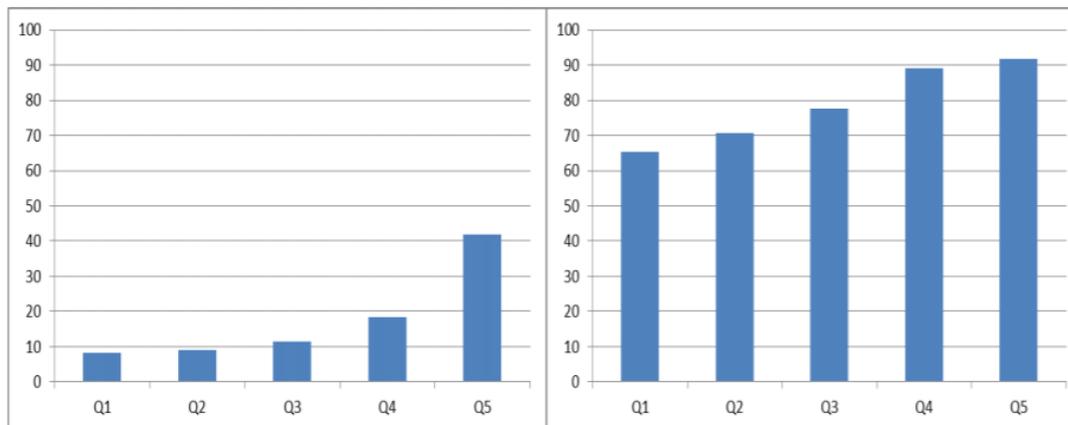
Fuente: CIPPEC, sobre la base de Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y UNICEF, 2013.

Al dividir la población por edades, se logra observar una amplia cobertura solamente en la edad final de esta etapa de la primera infancia (cuatro). Aún es muy baja la cobertura en dos y tres años e insignificante en niños de hasta un año.

**Gráfico 6. Asistencia de niños y niñas de 0 a 2 años y de niños y niñas de 3 y 4 años a centros de cuidado y educación inicial, por quintil de ingresos per cápita familiar**

Niños y niñas de 0 a 2 años

Niños y niñas de 3 y 4 años



Fuente: CIPPEC, sobre la base de ENAPROSS, 2014.

Por otro lado, al observar estos datos por grupos socioeconómicos, las diferencias son notorias. Este nuevo análisis permite establecer las coberturas por quintiles para el tramo de cero a dos años y para el tramo de tres y cuatro años. Las mayores diferencias se observan en la franja etaria de cero a dos años, donde varía notoriamente el número de niños con acceso a un centro de cuidado y educación inicial según el nivel socioeconómico (Filgueira, 2015).

Estas disparidades se encuentran también en una dimensión territorial. Entre 2011 y 2012, por ejemplo, la asistencia a centros de desarrollo infantil en todas sus modalidades, para niños entre cero y cuatro años era del 61,7% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero apenas del 15,5% en el Noroeste Argentino (Cardini et al, 2018).

Cómo hemos mencionado anteriormente, desde el Estado Nacional, se diseñaron diversos planes y políticas que abordan la problemática. La Ley 26.061 de 2005 impulsa un Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes como una política interministerial que evite la fragmentación sectorial y jurisdiccional de políticas. Además, el Programa Nacional Primeros Años (2005) compromete a los ministerios de Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo, y Justicia y Derechos Humanos de la Nación, a aunar recursos y desarrollar acciones integrales para acompañar y fortalecer a las familias en la crianza de niños y niñas de cero a cuatro años. Y la Ley 26.233 de 2007 regula y promueve los Centros de Desarrollo Infantil. Sin embargo, estas iniciativas presentan hoy, varios años después de su puesta en marcha, un desarrollo aún muy incipiente (Cardini et al, 2018).

Por su parte, el Plan Nacional por la Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación cuenta con propuestas pedagógicas específicamente diseñadas para el Nivel Inicial, que se considera como una unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas entre cuarenta y

cinco días y cinco años, siendo obligatorios los dos últimos años (a partir de la sanción de la Ley 27.045 en diciembre de 2014 que establece la obligatoriedad de la sala de 4 años y el deber del Estado de universalizar la sala de tres años). Los objetivos del Plan consisten en fortalecer y afianzar la inclusión educativa, al ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los cuarenta y cinco días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria (Cardini et al, 2018).

## **Infancias pensadas desde la estrategia de APS<sup>3</sup>**

Nos parece importante como trabajadoras de un Centro de Salud, tomarnos un momento para reflexionar acerca de la infancia dentro del marco de la Atención Primaria de la Salud. ¿Qué significa pensar la infancia desde la APS? ¿El dispositivo de Niño Sano se encuentra enmarcado dentro de esta estrategia? ¿A qué nos referimos cuando desde el equipo hablamos de “Niño Sano”? ¿Qué implica recibir a un niño y su familia sin “aparentes dificultades” para acompañarlo en su crecimiento y desarrollo, a diferencia de trabajar con un niño y su familia cuando la dificultad ya se encuentra instalada? A partir de estos interrogantes, es que se intentarán abordar los siguientes apartados.

El documento de Posgrado en Salud Social y Comunitaria (2007) señala que la APS propone dar una respuesta “integral” a los problemas de salud. Esta integralidad supone trabajar en pos del alivio del sufrimiento cotidiano de las personas, pero a su vez contempla aquellos aspectos dirigidos a la prevención y promoción de la salud: “(...) *la APS requiere ser integral porque la realidad misma de la salud y la enfermedad es “integral” y porque su fin último es “integral”*” (p.146).

La APS está compuesta por diversos y variados elementos. A los fines de este escrito, los mismos no serán mencionados en su totalidad, sino que priorizaremos aquellos que consideramos más pertinentes y que se encuentran en estrecha relación con el Dispositivo de Niño Sano.

---

<sup>3</sup> Atención Primaria en Salud

En primer lugar, pensando al concepto de **accesibilidad** en relación con los Servicios de Salud, podemos tomar los aportes de Comes et al. (2007) quienes señalan que la misma es considerada como: *“una relación entre los servicios y los sujetos en la que, tanto unos como otros, contendrían en sí mismos la posibilidad o imposibilidad de encontrarse”* (p.202). Lo que estos autores plantean es que no se puede pensar a la accesibilidad de manera fragmentada, es decir separando a los sujetos de los Servicios de Salud, sino que la misma es producto de la interrelación entre ambos actores. Al decir de los autores: *“los servicios son productores de discursos que se entraman en representaciones y prácticas de la población dando como resultado distintos modos de acercamiento y utilización”* (p.203).

Es interesante también mencionar que desde esta perspectiva se piensa a la accesibilidad como la posibilidad de eliminar ciertas “barreras” que se pueden interponer entre los sujetos y los Servicios de Salud. Pensando en relación al dispositivo de Niño Sano, consideramos pertinente reflexionar acerca de los conceptos de “barreras geográficas”, “económicas”, “administrativas” y “simbólicas”.

Según Comes et al. (2007) las barreras geográficas hacen alusión a la imposibilidad de acercar los Servicios de Salud a la población por algún problema geográfico, ya sea un accidente geográfico o una barrera construida por el hombre.

Cuando se habla de barreras económicas, las mismas hacen referencia a la dificultad de acceder al Sistema de Salud por falta de dinero, por ejemplo para acceder a transportes o a la compra de medicamentos.

Las barreras administrativas tienen que ver con las dificultades en relación a la organización misma de los Servicios de Salud, por ejemplo en lo relacionado con los horarios de atención y los turnos.

Por último, Comes et al. (2007) hacen referencia a las barreras culturales pensando en la brecha que puede existir entre los valores culturales de la población y de los profesionales que trabajan dentro de los Servicios de Salud. Pero luego, a partir de los aportes de Samaja, la redefinen como barrera simbólica, teniendo en cuenta que también el imaginario social y las representaciones pueden convertirse en barreras.

A principios del año 2018, el dispositivo de Niño Sano ha comenzado a funcionar dentro de la Institución “Isauro Arancibia”. La misma es una escuela que recibe niños, niñas, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de calle o de extrema vulnerabilidad. Posee un sistema de enseñanza abierto e inclusivo, que busca modificar las realidades de las personas que asisten, brindándoles educación, apoyo y contención.

Tradicionalmente, el dispositivo de Niño Sano se lleva a cabo dentro del CeSAC N°15, pero a partir de una estrecha relación que se ha ido construyendo con el correr de los años, y el pedido de las maestras de jardín de infantes de dicha Institución, se comenzó a pensar en implementar una estrategia diferente para abordar a la población que asiste al Isauro Arancibia. De esta manera y rompiendo con los cánones tradicionales del dispositivo, se realizó un análisis de contexto, donde se decidieron priorizar estrategias acordes a las necesidades del colectivo de la escuela. A partir de esto, y a modo de “prueba piloto”, el dispositivo de Niño Sano se trasladó hacia el Isauro, modificando así su funcionamiento habitual, debiendo pensar cada taller de

forma singular, ajustando los mismos a las distintas edades de los niños asistentes y pensando de forma específica en las necesidades particulares de esta población.

De esta manera, y siguiendo con los lineamientos de la APS, se buscó principalmente achicar las variadas barreras que impedían que la población del Isauro, a pesar de estar a pocas cuadras, pueda acceder al Centro de Salud, brindándole a la misma recursos “in situ” para poder acercar un derecho básico como lo es la atención integral de la salud. Esto surge a partir de nuestro diagnóstico de situación, a partir del cual pudimos pensar que, muchas veces poblaciones como la del Isauro pueden sentirse poco alojadas institucionalmente cuando por ejemplo, la institución ofrece consultas en horarios puntuales, con condiciones para sacar los turnos o retirar insumos, etc. (barreras administrativas). A pesar de considerarnos un Centro de Salud “amigable”, ciertas lógicas propias del sistema de salud y alejadas de la dinámica cotidiana de personas que no cuentan con las mínimas estabilidades básicas para la subsistencia, pueden constituir también barreras simbólicas que los hacen percibirse ajenos a nuestras propuestas.

Asimismo, teniendo en cuenta que otro elemento básico de la estrategia de APS se corresponde con las **acciones intersectoriales**, podemos pensar que el trabajo realizado entre el CeSAC N°15 y el Isauro Arancibia responde a este lineamiento. Como lo menciona la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2010): *“las acciones intersectoriales se necesitan para abordar los determinantes de la salud de la población y para crear relaciones sinérgicas con los actores y sectores”* (p.17). Este documento sostiene la necesidad de crear vínculos estrechos entre las áreas públicas, para que luego los mismos puedan tener un impacto sobre la salud y sus determinantes.

La APS tiene como sello distintivo dos elementos que se relacionan entre sí: la **orientación familiar y comunitaria** y los **mecanismos activos de participación social**.

Si pensamos en la orientación familiar y comunitaria, creemos que el dispositivo de Niño Sano se encuentra enmarcado dentro de este lineamiento. El documento de la OPS (2010) hace referencia a que un Sistema de Salud basado en la APS no tiene como foco principal la perspectiva individual, sino que emplea la perspectiva de salud pública: *“la familia y la comunidad son consideradas como el foco primario de la planificación y de la intervención”* (p.16)

Siguiendo en esta línea, la participación social es un elemento fundamental para construir una estrategia de salud basada en la APS. Pensamos a las familias de Niño Sano como parte activa del taller, siendo ellas quienes, en parte, guían y direccionan el desarrollo del mismo. Si bien existe una planificación para cada taller, es importante destacar que la misma queda sujeta a los interrogantes que vayan surgiendo en cada uno, siendo ésta flexible y permeable de ser modificada. Además de pensar a la participación social como un eje central del dispositivo de Niño Sano, consideramos que también lo que se intenta lograr es la construcción y potenciación de redes entre los profesionales y los miembros de la comunidad que participan de los talleres y fundamentalmente entre ellos mismos.

Dabas (1998) define a la red social como un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Considera que se trata de un sistema abierto el cual, a través del intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos, posibilita la potencialización de los recursos que estos poseen. A la vez, promueve la creación de alternativas para la resolución de problemas o para la satisfacción de necesidades. De esta manera, cada

miembro se enriquece por medio de las múltiples relaciones que cada uno desarrolla optimizando y fortificando sus aprendizajes, al ser éstos socialmente compartidos.

El dispositivo de “Niño Sano”, es inherente a este proceso de construcción colectiva. Su abordaje no puede pensarse sino desde este lugar que posibilita el fortalecimiento de las redes sociales tanto para con sus miembros como para con los profesionales.

Un aspecto importante en este proceso de construcción es explorar todas las voces y perspectivas de los miembros. Dar lugar al surgimiento de propuestas alternativas, posibilitando modos alternativos de describir y encontrar soluciones. Es preponderante hacerlo en el conjunto ya que puede expresar un punto de vista que de otro modo no existiría, al mismo tiempo que puede modificar el propio. Poder reconocernos en nuestros puntos comunes respetando las diferencias y enriqueciéndonos con lo que ellas aportan, implica un desafío diario.

Es por ello que, partiendo de la premisa de que la realidad se construye en la interacción de los grupos sociales, consideramos que la intervención en red y el efecto de red constituyen una modalidad participativa en tanto que los miembros de la red comprendan que el problema de un individuo es el de un grupo atrapado en las mismas contradicciones.

Cerca del año de vida de los niños, las familias se han ido encontrando en los grupos alrededor de diez veces (sin contar si se conocían del dispositivo del curso preparto y/o de otros del CeSAC). Suele ser un momento donde se hacen evidentes distintas situaciones propias de cada grupo que pueden ejemplificar lo que venimos desarrollando:

Para ese momento, suele darse el taller de Alimentación familiar cuyos objetivos generales son:

- ✓ Favorecer la incorporación del niño a la mesa familiar

- ✓ Sensibilizar acerca de la alimentación saludable para toda la familia
- ✓ Reflexionar acerca de los momentos de la comida como oportunidades de encuentro y comunicación familiar.

A partir de alimentos de juguete, las madres arman por grupos las cuatro comidas, consensuándolas según lo que hacen en sus casas. Se comparten recetas, lugares del barrio donde comprar más barato y ha sucedido que, en épocas de auge de las ferias comunitarias algún grupo organizó compras conjuntas.

Por otra parte, el primer cumpleaños de los niños suele ser un evento familiar, para el cual muchas veces se hace partícipe a otras familias compañeras del grupo.

Además, las redes sociales (facebook, grupos de whatsapp, etc.), han favorecido la comunicación y el vínculo más allá de los encuentros mensuales en el CeSAC. Así, al llegar al taller y hacer el primer momento de intercambio más espontáneo sobre cómo estuvieron desde el último encuentro, varios comentan lo que ya han conversado entre ellos durante el mes que no concurrieron: inquietudes, preguntas, vivencias, salidas compartidas, etc. Descubrir que esto sucede, nos permite evaluar positivamente el cumplimiento de parte de los objetivos del dispositivo.

## **Institución/es**

---

*“No hay sociedad sin ley. No hay sociedades sin instituciones, ni instituciones sin sujetos. Sociedades, instituciones y sujetos se construyen mutuamente, se influyen, se modelan” (Frigerio, Diker, 2003).*

El presente apartado intenta hacer una aproximación teórica sobre el término *Institución*, ya que este concepto ha tomado fuerza a lo largo de este proceso de escritura, debido al importante rol que pueden cumplir las instituciones en el desarrollo de las subjetividades.

Según la Real Academia Española (2017) el término institución tiene varias acepciones similares, que hacen referencia a un establecimiento o fundación, es decir se define como cosa establecida o fundada, refiere a la creación, edificación de un organismo de carácter benéfico, social, político o cultural.

El Licenciado Cristian Varela<sup>4</sup> (2013) concibe a la institución como una forma particular que se pretende estable, destinada a dar forma a la vida en comunidad y al sujeto social.

A través del tiempo, se han ido modificando los alcances del término, haciendo referencia no sólo a lo edilicio sino implicando una red simbólica, productora de subjetividades. Ya no resulta suficiente pensarla como un objeto externo al sujeto, sino como una formación social que se ubica en la interacción entre el adentro y el afuera, cumpliendo una multiplicidad de funciones. (Markwald, 2013)

---

<sup>4</sup> Cristián Varela es Licenciado en Psicología (UBA), Doctor en Educación (UNTREF-UNLa). Profesor regular e investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Lanús. Profesor invitado en la Universidad de París VIII e investigador asociado de la Red ALEC de la Universidad de Limoges. Especializado en el estudio y análisis de instituciones, es consultor de diversas organizaciones.

El Licenciado Gustavo Melera<sup>5</sup> (2013), sostiene que las instituciones acompañan a los seres humanos desde sus orígenes. Las mismas pierden legitimidad sin un grupo de personas que las sancione como formas sociales necesarias, ya que son creadas con un objetivo, respondiendo a una necesidad, al tiempo que ellas acompañan e influyen en la formación y cambios que se producen al interior de esas sociedades. Se establece una relación de reciprocidad e intercambio constante entre las subjetividades y las instituciones, donde los límites se vuelven difusos. Como menciona el Licenciado Melera (2013):

*“Desde el campo de la Psicología Institucional se planteará entonces que la función de las instituciones no se reduce a un sostén o apuntalamiento psíquico, sino que esas mismas configuraciones psíquicas son el producto de una multiplicidad de producciones institucionales” (p. 4).*

Asimismo, Melera continúa expresando que en el vocabulario el término Institución alude a formas sociales más o menos cristalizadas, pero centra la atención en la actividad ante todo reproductiva que la institución realiza, cuyo objetivo estará vinculado al soporte de, o engranaje para, el desarrollo de prácticas y procedimientos. Así, puede concluirse que un determinado régimen de prácticas requieren de un establecimiento para realizarse, como serían los hospitales o centros para las prácticas de salud, o las escuelas para la educación, pero éstos se verán atravesados por estas prácticas, que trascenderán sus muros, para situarse por encima de ellos. La institución aparece así reducida a una mera función reproductiva, como pieza de un dispositivo social-histórico más amplio que la comprende, el cual a su vez responde a determinado programa. Retomando conceptos desarrollados por Foucault, Varela (2013) afirma que se deja entonces de lado la dimensión institucional, para centrar el interés

---

<sup>5</sup> Lic. Gustavo Melera: Licenciado en Psicología. Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

en el nivel de las acciones pautadas que en su interior se realizan, así como en el programa al que responden.

Cuando se habla de instituciones no se las puede pensar como algo estático, fijado, porque como ya se ha mencionado éstas responden al contexto en el que son creadas y sostenidas, y a la necesidad para la que fueron creadas, es decir éstas están en constante cambio, regulando, ordenando. Cumplen la función de acotar, sancionar y al tiempo que son sancionadas.

Podríamos pensar qué es lo que vislumbramos respecto de la institución a la que pertenecemos (CeSAC N°15), específicamente en relación al dispositivo de Niño Sano.

Si realizáramos el ejercicio de tomar distancia y reflexionar acerca de los espacios que habitamos de forma cotidiana, podríamos comenzar a observar las instituciones y los espacios por los cuales transitamos desde otras perspectivas, atendiendo a cuestiones diarias sobre las cuales no reparamos.

Si nos centramos en el dispositivo Niño Sano, del cual formamos parte, sería posible afirmar que la práctica desarrollada al interior de este espacio trasciende a la institución, desde el momento que una madre puede compartir lo abordado dentro de los talleres con sus amigas, o implementarlo en la crianza de otro de sus hijos.

El trabajo realizado en los talleres se considera que responde a objetivos preestablecidos, que se van adecuando a las familias que conforman el grupo. Siempre teniendo en cuenta las características de quienes coordinan, los profesionales que acompañan, que en conjunto con los usuarios de la salud irán configurando las particularidades del dispositivo.

En todas las épocas las instituciones tienen características particulares que responden al contexto en el que fueron creadas y sostenidas, éstas se van modificando, adaptando de

manera constante. Consideramos pertinente reflexionar y preguntarnos, ¿cuáles son las particularidades de nuestra institución? Como institución, ¿su práctica responde a la demanda del contexto en el que se encuentra inmerso? ¿La misma funciona como una institución subjetivante? Estas y otras cuestiones han ido surgiendo a lo largo de este proceso de escritura, y al momento de pensar al CeSAC N° 15, y en especial al dispositivo de Niño Sano.

Consideramos que como expresa De la Aldea (2009) en los últimos tiempos hemos estado transitando un creciente y continuo desvanecimiento del principio unificador del Estado, y estos cambios tan radicales traen consigo consecuencias tanto en el plano de las estructuras sociales, políticas, educativas, de salud, y sobre todo influye en las subjetividades instituidas.

Las instituciones antes conectadas, ordenadas con ciertas jerarquía, quedan ahora desligadas, libradas, debiendo recurrir a otros principios en su búsqueda de nuevos fundamentos y sentidos. Sin un Estado que regule y ordene, estas advienen aisladas, fragmentadas, sin una articulación simbólica.

Frente a esta situación las mismas funcionan como entes desconectados, que recurren a generar sus propias reglas, creando así sujetos particulares, adaptados y formados para poder habitar y transitar en ellas.

Las instituciones históricamente fueron productoras de subjetividades y de pertenencia de sus miembros. Pero la desaparición del Estado como referente máximo encargado de proteger simbólicamente, ha dejado un vacío que las instituciones debieron ocupar, convirtiéndose en “máquinas” proveedoras de identidad de forma más absoluta.

En el contexto actual la ausencia tan fuerte del Estado ha generado un sentimiento de desamparo, orfandad, desvalimiento.

Ulloa (1969) sostiene que la institución es un reflejo dramatizado del entorno, ésta deja de manifiesto el contexto sin ser consciente de ello. Existe una continuidad evidente e inevitable entre la institución y el medio, convirtiéndose así la institución en una metáfora de la sociedad, en un recorte representativo de lo social.

Una particularidad que destaca Ulloa es que el modo de trabajar propio de esa institución también será determinante en la reproducción de lo social y en los modos de relacionarse, ya que en ésta las relaciones que se establecen no son entre personas, sino entre actores sociales o sujetos institucionales. Estas categorías estarán determinadas por lo que la gente hace y por el lugar que ocupa en la institución, los sujetos se vincularán entre sí desde esos imaginarios que se van constituyendo.

Es en relación a esto que las instituciones son eficaces, funcionales, en la medida que son realizadas, actualizadas por los actores que las efectúan sin conciencia de estar haciéndolo. La subjetividad está instituida por la cultura y por el lenguaje, de modo que no somos conscientes de su proceso de construcción, del mismo modo que no percibimos la influencia de la institución en esa constitución.

Por último, tomando los aportes de Castoriadis (en De la Aldea 2009), podemos pensar a las instituciones como redes socialmente sancionadas -formal o informalmente- por reglas y dispositivos que encarnan las significaciones de una sociedad.

## **De instituciones y lazos sociales**

---

*“Constituir lazos, tejer y forjar tramas junto a otros, es lo que dota de sentido a nuestro existir”.* (Kaplan, 2018, p.9)

Habiendo ya realizado una introducción a las instituciones, consideramos oportuno el reflexionar sobre las posibilidades de las instituciones de ser productoras de subjetividad, deteniéndonos en los diversos modos en que los lazos sociales pueden tejerse y entretorse con las instituciones.

Sosteniendo que el niño no es sin el otro, tomando los aportes de Barbagelata (2018) podemos pensar que en distintas épocas el lazo se muestra de diferentes maneras; en la actualidad asistimos a profundas transformaciones de las estructuras familiares, fraternales e institucionales que repercuten en todos los contextos.

Una de las características del lazo se vincula con la **inconsistencia**, punto en sí mismo paradójico, que implica un punto donde enlaza pero al mismo tiempo separa. Es un espacio, un entre, algo que permite movimientos. En el entre, en el espacio que une y separa hay una ligadura y desligadura en varios sentidos. Con los semejantes, y con aquello que constituye un espacio de filiación. Un lazo vertical que supone el paso de las generaciones, y de la cultura de una generación a otra.

Otra de las características del lazo, siguiendo con las ideas de Barbagelata (2018) se vincula con la **discontinuidad** del mismo, en donde en el paso de las generaciones se produce una encrucijada que señala ese punto de inconsistencia que es a la vez un lugar de discontinuidad.

Asimismo, la **imposibilidad** es otra de las características del lazo, lo cual implica que en los lazos sociales se torna imposible la plena comprensión y vida armónica, haciendo referencia a la

imposibilidad en el encuentro “pleno” con los otros, renunciando al goce pleno, condición de la sociabilidad y por otro lado, con un resto que genera sufrimientos y malestar.

Podríamos pensar, entonces, que el lazo construye sujetos. Sin lazo social no hay sujetos humanos. En palabras de Barbagelata (2018):

*“El lazo es efecto y causa de la obligación a la exogamia y al intercambio. El modo en que se estructura el “entre” los sujetos determina posibilidades y límites para ellos. Es en ese espacio donde circulan y se intercambian, objetos y bienes simbólicos” (p.6).*

Lewkowicz (2008), hace referencia al lazo social pensando al mismo desde las instituciones del Estado y sostiene que el Estado representa el lazo social desde el discurso. El ciudadano es el sujeto instituido por las prácticas propias de los Estados Nacionales: escolares, electorales, de comunicación. Desde estas prácticas se constituye el elemento que constituye el lazo. El ciudadano, entonces, se establece como el soporte subjetivo de los Estados Nacionales.

Asimismo considera:

*“Llamaré lazo social a la ficción eficaz de discurso que hace que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Y a la vez, a la ficción social que instituye los individuos como miembros de esa sociedad. (...) Y no depende de la voluntad individual: es el lazo quien instituye en una situación sociocultural el modo de ser hombre. El lazo entonces, es la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad” (Lewkowicz, 2008, p.56).*

## **¿Pertener para ser?**

Habiendo ya desarrollado lo que entendemos por lazo social, podemos empezar a pensar qué sucede y cómo se generan lazos con/en el CeSAC. La mayoría de las familias que se atiende en el CeSAC no lo denomina como “Centro de Salud”, sino que se refiere a éste como “La Salita”, podemos pensar que el nombrar al CeSAC de ese modo, marca una cierta impronta respecto a la cercanía y acogida que brinda el término.

Tomando los aportes de Moise (2007), desde el psicoanálisis, podemos pensar que la pertenencia es un sostén narcisista que ampara al sujeto. Pertener es sentirse sostenido-sujetado, da permanencia y estabilidad. La necesidad de pertenecer a un vínculo es inherente a la condición del ser. Coincidimos con Moise (2007), al pensar la pertenencia a “La Salita”, como una red de sostén virtual que puede dar lugar a una pertenencia más autónoma, a modo de un efecto aparentemente paradójico/dialéctico ligante-desligante: *“Sentirse perteneciente para poder individualizarse”* (p.92).

Antes de continuar adentrándonos en los vínculos que acontecen entre la institución y las familias, en relación dispositivo de Niño Sano, y partiendo de considerar a los dispositivos como intervenciones en sí mismos (tomando los aportes de nuestro Ateneo General de la Residencia del año 2015), consideramos oportuno el detenernos a pensar nuestras intervenciones.

## **¿Cómo intervenimos?**

Pensando nuestra intervención con las primeras infancias, desde la Promoción de la Salud, abordaremos la misma desde distintas aristas.

Comenzaremos a analizar el concepto de intervención y las lecturas que realizamos sobre la misma en las primeras infancias. Luego analizaremos qué tipos de intervenciones propiciamos desde la institución en pos de la construcción de la subjetividad. Asimismo, reflexionaremos respecto de las intervenciones llevadas a cabo con los adultos en tanto sostén de los niños y luego desarrollaremos las intervenciones que procuran preservar el lugar de la infancia, siendo el juego, los vínculos y los aprendizajes cuestiones nodales que sustentan nuestras prácticas.

## **¿Intervención temprana o intervención oportuna?**

A la hora de encontrarnos trabajando con la primera infancia, en el dispositivo de Niño Sano, es frecuente preguntarnos qué tipo de intervención es la que realizamos con estos niños tan pequeños. ¿Se trata de una intervención temprana?, ¿Hablamos de intervención oportuna?

En nuestra formación universitaria, la primera infancia era abordada principalmente en los hitos evolutivos del bebé. En la clínica psicopedagógica aquellos primeros aprendizajes de los niños que hoy se encuentran en diagnóstico psicopedagógico, son cuestiones que indagamos con los padres de los niños, con el fin de poder ir dilucidando cómo fue la historia de conquistas y aprendizajes de ese bebé en su momento.

Al estar insertas en el dispositivo de Niño Sano, es otro el tipo de intervención que realizamos, dado que no preguntamos por aquellos primeros aprendizajes, sino que son aspectos que vamos observando en los grupos de los niños, y las evoluciones que se van dando de un encuentro a otro.

Tomando los aportes de Stavchansky y Untoiglich (2017) podemos sostener que existe una diferencia entre la detección precoz y la detección oportuna. Las autoras sostienen que la intervención precoz es aquella que llega antes de que los sujetos se encuentren en condiciones de

hacer algo con eso; mientras que la detección oportuna instala las condiciones de posibilidad de un trabajo clínico/educativo que tome en cuenta la dificultad pero sin aplanarla, estando atentos a los devenires y posibilidades de esos niños pero sin ser clausurantes en un diagnóstico precoz. Siguiendo con las autoras sostenemos que:

*“Todo niño necesita un lugar en el cual ser alojado, un lugar libidinal y simbólico que lo entrama. El recién nacido nos plantea pura incógnita, no sabemos cómo será, en qué devendrá. Pero si ese espacio de interrogación rápidamente se obtura con una clasificación diagnóstica desde la cual se leerá todo lo que le ocurre a ese pequeño, lo más probable es que desde allí se constituya”* (Stavchansky, Untoiglich, 2017, p. 109).

## **¿Desde qué lugar pensamos nuestra intervención?**

Por otro lado, también nos preguntamos qué tipo de intervención es la que realizamos en el dispositivo. Coincidiendo con Alicia Fernández (2009), sostenemos que nuestra intervención persigue el objetivo de propiciar un espacio donde pueda operar la autoría de pensamiento de todos y cada uno de los participantes.

Asimismo, consideramos que todos los talleres del dispositivo de Niño Sano persiguen el objetivo de poder generar un espacio donde sea plausible el poder detenerse a reflexionar respecto a la crianza. Podemos ver esta cuestión reflejada en algunas de las evaluaciones que se les propone realizar a los padres en el último encuentro de Niño Sano (las cuales nos permiten conocer sus apreciaciones del dispositivo y los diversos aspectos a mejorar del mismo):

*“Es bueno poder compartir experiencias con otras mamás, se hace necesario”, “Quizás cuando escuchás hablar a otra mamá todavía no te pasó con tu bebé, pero me puede pasar en otro mes y recuerdo lo que ella compartió, vamos aprendiendo de lo que comparten otras mamás”, “Está bueno compartir lo que no podés compartir con tu marido; nosotras estamos todo el tiempo con nuestros bebés, no es lo mismo, ellos a veces te dejan de escuchar, acá es distinto, podés contar lo que te pasa con tu bebé y todas te escuchan porque les pasa lo mismo”*

Nos proponemos que nuestras intervenciones puedan generar “inter-versiones”, propiciando la resignificación de múltiples y nuevas versiones. Pensar, siguiendo las palabras de Alicia Fernández (2012) supone autorizarse a cambiar la realidad circundante, a cuestionar aquello que está, a transformarlo, a incluir modificaciones. La autora considera que lo que convoca y nutre el pensar es la generación de un espacio *entre*, entre enseñante y aprendiente, que transforme los hechos e informaciones frías en situaciones pensables, plausibles de ser interrogadas, significadas y modificables.

Sostenemos que el dispositivo de Niño Sano no realiza una *bajada de línea* en relación a la crianza, sino que, a partir de la reflexión conjunta, se busca llevar a cabo un diálogo circular donde la palabra se dé en un encuentro con el otro, haciendo a los padres partícipes de su propio saber, escuchando y posibilitando la ampliación o cuestionamiento de lo que otro padre trajo generando transformaciones que enriquezcan y potencien los saberes del grupo.

Asimismo, siguiendo con las ideas de Kaplan (2018), la experiencia con el semejante, el compartir el dispositivo con otros padres, puede ofrecer territorios de pensamiento fértil, para iluminar este encuentro entre un sujeto y otro, que siempre es otro. La autora sostiene que se requiere del educador una presencia ligera, el poder hacerse presente cuando no está ahí nos dice

algo de que el lazo sostenga un trabajo más allá de la presencia. *“Ligero y al mismo tiempo con peso específico es el arte de captar la ocasión y las circunstancias para hacerse presente, condiciones que sostienen toda inventiva del educador”* (Kaplan, 2018, p. 135).

En síntesis, coincidiendo con Pereira (2011), sostenemos que nuestras intervenciones intentan que *“con el nacimiento de un niño, nazcan una madre y un padre y que éstos le hagan, a su vez, como señala Merieu (1996), “un sitio al que llega””* (p.107).

## **¿Por qué pensamos que las instituciones subjetivizan?**

Podríamos entender, siguiendo con las ideas de Moise (2007), a la subjetividad formándose en el interior de las estructuras de relaciones sociales y culturales existentes, partiendo de considerar que la subjetividad se construye, y es un producto del sujeto y de su relación con los otros.

Minnicelli (2017) propone recuperar el valor de las instituciones en términos de la escritura de la ley en la configuración subjetiva. Hace referencia a la institución para designar la marca simbólica de la diferencia que inscribe al hablante en la legalidad del lenguaje. La institución será considerada como la dimensión legislada de la vida.

Consideramos al dispositivo de Niño Sano, siguiendo con las ideas de Minnicelli (2017) como una oportunidad de crear condiciones de posibilidad para alentar la escucha, la lectura y los intentos de desciframiento de los comportamientos infantiles en función de su singular relación con el universo simbólico-biográfico y colectivo que alberga e inviste.

Podemos pensar entonces, que instituir, implica crear condiciones de posibilidad, a través de ceremonias mínimas, como plantea Minnicelli (2013). Las ceremonias mínimas, son una

invención, no son naturales ni forman parte de la organización social e institucional normativizada. Las mismas dan lugar a otras ficciones, posibilitando hacer con lo dicho otros decires. Minnicelli (2013), le otorga a las ceremonias mínimas el carácter de invención, de creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes, lo cual implica necesariamente entender que el poder *hacer* se sostiene en los detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros.

Podríamos ilustrar esta cuestión con una viñeta acontecida en uno de los talleres de Niño Sano, de “Comunicación y Lenguaje”, cuyos objetivos son:

- ✓ Reconocer las distintas formas de comunicación de los bebés.
- ✓ Valorar la palabra como forma privilegiada de comunicación aún antes de que el niño la utilice.
- ✓ Consolidar diversos modos de vincularse con los bebés
- ✓ Detectar tempranamente signos de alarma ante dificultades en la comunicación
- ✓ Valorar escenas de la vida cotidiana como potenciadoras del desarrollo comunicativo de los niños.

En dicho taller, se conversaba con un grupo de padres, junto a sus niños, sobre el cantar canciones a los bebés, cuando los mismos aún no hablaban. La gran mayoría de los padres sostuvo que el cantarles era una manera de comunicarse con sus hijos. Luego se comenzó a charlar sobre cuáles eran aquellas canciones que cantaban, algunas madres referían cantar canciones que les cantaban a ellas cuando eran pequeñas, otras comentaban que cantaban las canciones que escuchaban en la radio, otra mamá contó que su beba se reía a carcajadas

cuando le cantaba canciones de reggaetón. Por último una madre expresó: *"yo le canto las canciones que me cantaban a mí en la Juegoteca<sup>6</sup>"*.

La presente viñeta nos permite pensar sobre las posibilidades de las instituciones de ser productoras de subjetividad. Por un lado, como refiere Stolkiner (En Pereira 2011), lo hacen porque son productoras de discursos y sentidos. Además, considerando que la infancia se constituye por otros que la habilitan como tal, podemos pensar que el haber transitado por la Juegoteca en esta madre tuvo sus efectos subjetivantes; al punto que hoy en día esta madre se ve posibilitada de crear condiciones de posibilidad a su niña, para que la subjetividad advenga, rememorando aquellos espacios que contribuyeron al desarrollo de su propia infancia. Podemos pensar que aquella ceremonia mínima, de algún coordinador del dispositivo, al haber ofertado canciones en la Juegoteca, permitieron hacer posible de lo dicho otros decires, proclives a que la infancia se instituya en esta madre y hoy pueda ofrecérselo a su hija.

## **De saberes populares y saberes colectivos**

Fernández y Ruiz Velasco (En León, y Zemelman 1997), reflexionan respecto del concepto de subjetividad en relación a los proyectos colectivos en el contexto actual (mundo fragmentado y orientado hacia el individualismo, con gran pérdida de los referentes y valores colectivos). Proponen el pensar en un proyecto colectivo que movilice y haga posible la intervención creciente de los sujetos para edificar su realidad y crear significaciones. Para ello, es imprescindible tolerar las diferencias, sin censuras ni marginaciones y permitir que todos los

---

<sup>6</sup> El objetivo de la Juegoteca es promover un espacio de juego y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo intelectual, afectivo y creativo.

actores puedan participar y puedan tener la oportunidad de resignificar su historia proyectándose hacia un futuro.

Las autoras sostienen que para que este proyecto colectivo sea posible, es condición esencial el respeto a subjetividades con distintos rasgos identificatorios, con raíces, historias y orígenes divergentes, y por consiguiente, con deseos, valores y necesidades culturales muy amplias.

Podríamos pensar cómo se ponen a jugar estas cuestiones en uno de los talleres de Niño Sano, que se denomina: “Saberes populares en Salud”

Los objetivos de este taller son:

- ✓ Conocer y rescatar los saberes y creencias populares de nuestra comunidad en relación a las prácticas de salud.
- ✓ Construir e implementar estrategias de intervención, a partir de ese conocimiento.
- ✓ Diferenciar las prácticas caseras nocivas de las inofensivas.

La dinámica del taller, suele comenzar con la siguiente pregunta disparadora:

*“¿Qué enfermedades conocen por las cuales no consultan al médico y qué prácticas realizan en casa para resolver estos u otros problemas de salud?”*

Este taller tiende a llevarse a cabo en los grupos cercanos al año de edad, fundamentalmente porque requiere de un proceso de construcción y conocimiento grupal, en donde se haya afianzado el conocimiento y la confianza entre familias y profesionales, a fin de que no se sientan juzgadas o interpeladas por sus mitos o creencias.

Entre las “enfermedades”, suelen hablar del empacho, la pata de cabra, el mal de ojo, el “susto”, la culebrilla, situaciones para las cuales se suele recurrir a curanderos o a personas (más

o menos directas) que de diversas formas han aprendido a curarlas. Resulta sorprendente para todos descubrir cómo se llama igual a sintomatologías diferentes y cómo según la procedencia de la familia o sus propias prácticas que vienen de generaciones anteriores, estos se resuelven de manera muy diferentes: desde distintos tipos de rezos hasta la peligrosa ingesta de té, etc.

A medida que los padres van compartiendo estas prácticas, se propone la circulación de la palabra y que todos puedan ir expresando sus ideas, preocupaciones o desacuerdos respecto a las creencias, y en conjunto, tanto coordinadores como padres, poder ir dilucidando cuáles de aquellas prácticas podrían ser nocivas para el bebé y cuáles no implican ningún riesgo en el niño.

Se pretende generar un espacio de intercambio, donde se superen barreras culturales y simbólicas, y los saberes de la comunidad puedan ser recuperados y utilizados como facilitadores de nuestro quehacer: trabajándolos, aclarándolos y enriqueciéndonos como equipo; respetando aquellas prácticas tradicionales que no causan daño en el niño.

Consideramos que el conocimiento tradicional y popular, de no ser reconocido y resignificado, actúa desde la oscuridad y el ocultamiento como obstáculo en el trabajo de construcción de los saberes y del vínculo con los profesionales y la institución.

En el siguiente apartado, compartiremos aquellas intervenciones que persiguen el objetivo de preservar el lugar de la infancia.

# Intervenciones a partir del juego en un espacio de espera activa: Creecer jugando

## “Espejito, espejito...”

*“Si a un niño le sacamos el juego, le arrebatamos la infancia”*

Dr. Jorge Fukelman<sup>7</sup>

En este apartado abordaremos diferentes aspectos constitutivos de la infancia tales como el **vínculo**, el **juego** y el **aprendizaje**. Frente a esta temática, nos hemos interrogado al interior del equipo: *¿Qué lugar ocupan los cuidadores en los primeros tiempos? ¿Por qué el juego como intervención en edades tempranas? ¿Es posible armar un juego vincular? ¿Qué relación tiene el juego con el aprendizaje?*

Consideramos que el hecho de que un bebé nazca sano, no garantiza un crecimiento y un desarrollo de igual manera. Una de las particularidades que poseen los niños entre 0 y 18 meses, niños usuarios del dispositivo de Niño Sano, es el estado de indefensión en el que se encuentran. Aquí aparecen en la escena los padres, los cuidadores, o quienes cumplen las funciones parentales.

Cuando un niño nace, aúna las historias de sus padres, las condensa. Llega al mundo en un momento determinado, en un contexto determinado. En él se proyectan los deseos, los anhelos, los fantasmas de éstos. Es decir, la historia del niño comienza mucho antes de su nacimiento al mundo. Es gracias a la presencia de este deseo, de estos anhelos que, mediatizado por el

---

<sup>7</sup> Jorge Fukelman, médico Argentino. Fundador, junto a otros psicoanalistas, del Centro de día para niños y adolescentes: “El Lugar”.

contacto, la mirada, la voz, el juego, las caricias, se irá construyendo el cuerpo del bebé. Es decir, el juego abre una enorme posibilidad, en la construcción del cuerpo del niño.

Piera Aulagnier (1977)<sup>8</sup>, sostiene que la madre, primer representante del Otro, ejerce una función de “prótesis” anticipadora de sentidos y significaciones, ofreciendo al infans la posibilidad de apropiarse de sus objetos. El bebé solo experimenta necesidades, aumentos o disminuciones de tensión; es el adulto, a partir de su propio aparato psíquico, de su propio deseo, quien traduce esta necesidad convirtiéndola en una demanda. *“La madre es capaz de volcarse hacia otro ser por un ‘trasvasamiento narcisista’ y en ese trasvasamiento el amor de los padres inviste al niño libidinalmente”* (Bleichmar<sup>9</sup>, 2000. p. 84).

Al principio, la criatura depende por completo de la provisión física aportada por la madre, ya sea en su vientre o por medio de los cuidados que presta al hijo una vez nacido. No obstante, el niño es dependiente e independiente a la vez. (Winnicott<sup>10</sup>, 1963).

Por un lado ubicamos todo lo que el sujeto hereda, incluyendo los procesos de maduración y tal vez también ciertas tendencias patológicas; todo ello tiene una realidad propia, y nadie puede alterarlo. Al mismo tiempo, la evolución de los procesos de maduración depende de la provisión ambiental. Cabe decir que el medio ambiente posibilita la marcha ininterrumpida de los procesos de maduración, pero no hace al niño; en el mejor de los casos, lo que hace es permitirle realizar un potencial. En palabras de Osterrieth<sup>11</sup> (2008) *“Parece bien establecida la necesidad de esta colaboración entre el organismo y el medio. Por ejemplo la posibilidad de ligarse afectivamente, de establecer lazos personales, es tributo de las experiencias que el niño vive en relación con quien ejerce la función materna”* (p. 37). Es decir, el niño no depende solamente de los factores

---

<sup>8</sup> Piera Aulagnier: Psiquiatra y Psicoanalista Italiana.

<sup>9</sup> Silvia Bleichmar: Doctora en psicoanálisis; Psicóloga y Socióloga.

<sup>10</sup> Donald Woods Winnicott: pediatra, psicólogo y psicoanalista inglés.

<sup>11</sup> Paul Osterrieth: neuropsicólogo belga.

hereditarios, sino también de las condiciones en que vive y en las que transcurre su desarrollo. *¿Pero qué sucede cuando el medio ambiente no es facilitador para el desarrollo y el crecimiento del niño? ¿Qué sucede cuando no hay un otro?* Untoiglich (2009) sostiene que cuando los primeros vínculos son inestables o deficitarios, el psiquismo del niño probablemente se constituya con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar posteriormente.

Coincidimos con Rivière<sup>12</sup> (1985) quien considera al sujeto como emergente de un **sistema vincular**, a partir del interjuego entre la necesidad y la satisfacción. La satisfacción de esa necesidad es eminentemente vincular en la medida que solo accedemos a ella a través de la experiencia con el otro. Esta experiencia es la base y fundamento de la subjetividad, en la medida que a partir de ella, el objeto se inscribe en el sujeto, configurando su interioridad. En palabras de Fukelman (1996): *“Se denomina niño, (...), a un sujeto que es reconocido por el Otro como niño, por la relación en la que se constituye la niñez en el juego”*.

El niño atraviesa diferentes momentos en la constitución de su subjetividad; tiempos lógicos en relación con su edad cronológica. Como se viene resaltando a lo largo del escrito, en dicha constitución intervienen tanto factores individuales como vinculares. Es necesario conocer los tiempos lógicos de la constitución subjetiva, para poder detectar cuando una adquisición no se ha logrado, se ha estancado o se ha transitado de manera deficitaria.

Fernando Osorio (2009) plantea que para que un bebé pueda devenir en un sujeto deseante es necesario que en un primer momento sea el objeto de satisfacción para el Otro materno. *“El bebé acepta este lugar de objeto y se deja alimentar, cuidar, proteger. Debe aceptar que su madre le da lo que “él necesita”, aún cuando no sea así completamente. (...) En este caso, esta*

---

<sup>12</sup> E. Pichón Riviere: Médico Psiquiatra Suizo

*adaptación es la alienación necesaria para la supervivencia del infans*". El niño contará con la posibilidad de advenir sujeto, si en la trama a la que llega, si en el campo materno hay un lugar vacío donde se lo espera.

En este primer tiempo es muy importante que el gran Otro pueda leer en el llanto de su bebé o en otras descargas motoras, un llamado, que le hace no a cualquier semejante sino a este Otro que cumple la función materna. *"Es la madre quien transforma esa exteriorización en algo que tiene intencionalidad y direccionalidad. Es la madre quien interpretando esa exteriorización como llamado, transforma ese llamado en demanda hacia ella."* (Osorio, 2009, pág. 29).

Pero es necesario que haya un momento de oscilación, donde este gran Otro no sepa todo el tiempo qué le pasa a su bebé. *"El no saber todo, todo el tiempo, hace que se genere una búsqueda hacia otros lugares"* (Osorio, 2009, p. 30).

Entonces, podemos decir que para que el bebé pueda constituirse como sujeto deseante deberá, en primera instancia, transitar la operación de perderse como objeto de satisfacción de la madre y completar esa falta, para que en un segundo tiempo pueda correrse de ese lugar.

Lacan (1973) utilizará, en su Seminario 11, una metáfora para pensar este momento que transita el infans en la constitución de su subjetividad, donde le ofrece a la madre su propia pérdida: *"¿Puedes perderme?"* sería la interrogación que le propondría; porque si pueden perderlo como objeto de su satisfacción, será sujeto. Esta es la operación de *separación*. Alienación y separación, como operaciones constitutivas de la subjetividad humana, le garantizan al sujeto un lugar donde alojarse primero -sometiéndose en su tiempo de indefensión- y, al mismo tiempo, la posibilidad de un movimiento de retirada. (Osorio, 2009, p. 23).

Como psicopedagogas y agentes de salud, inmersas en el dispositivo preventivo promocional de Niño Sano, podemos connotar el poder de la mirada en los primeros tiempos de vida como vía

de comunicación intersíquica, para sostenerse y ser sostenido por un otro. Una de las preguntas con las cuales se inicia cada encuentro en el dispositivo es *cómo estuvieron los bebés ese mes que transcurrió*; los papás y las mamás toman este espacio para contar cómo vieron a su hijo, qué cambios notaron, cómo se van entendiendo, a veces pudiendo leer qué necesita y otras compartiendo preguntas que surgen en el convivir día a día. Nuestra acción preventiva consiste en facilitar una sintonía relacional entre padres, cuidadores, y bebés: el desarrollo de la capacidad interactiva. *¿Es posible fomentar la interacción y el vínculo cuando no es portado de forma espontánea?*

Desde el dispositivo Niño sano se busca que los padres y madres puedan compartir desde sus propias experiencias con sus bebés. Si bien cada taller tiene una temática eje que intenta aportar diferentes conocimientos para el mejor cuidado del bebé, todos los profesionales allí presentes buscan que se propicie un espacio para la participación de los padres, teniendo un especial respeto por sus interrogantes, sus relatos, que son singulares y parten del encuentro íntimo entre esos padres y sus hijos. Sabiendo también, que las palabras, experiencias u orientaciones que cada padre tome de otros, la pondrá en práctica con un estilo propio, y eso, tomando las palabras de Daniel Calmels (2003), es lo mejor que puede pasar: *“El estilo es la forma particular en que cada uno hace algo. El estilo nos corre de la mecanización. Si las intervenciones fueran mecanizadas, todos haríamos lo mismo, de la misma manera, en el mismo momento y en el mismo lugar. Y el hecho curioso, es que el adulto frente al niño tiene una forma de mirar, una forma de escuchar, una forma de decir “chau”, de acariciar”* (p. 3).

Desde el lugar de los profesionales que piensan y llevan adelante el trabajo con padres y bebés, es necesario e importante correrse del lugar del saber absoluto, lugar de omnipotencia. No se trata de imponer un “modelo” ni de vínculo, de crianza, de comunicación. Reconocemos y

apostamos a lo que cada cual construye y aprende con su hijo y ofrecemos un espacio para registrarlo, para pensarlo. *“Cuando una madre interviene con un niño no podemos hablar de una intervención profesional. Lo mejor que le puede pasar es que intervenga a partir de su saber”* (Calmels, 2003, p. 8).

Siguiendo esta línea, tomamos una viñeta del Taller de Juegos y Juguetes donde un papá de un bebé de 6 meses, comentó que a él le gustaba hacer reír a su bebé cuando jugaba con él, pero se daba cuenta que su hijo a veces no se reía placenteramente sino que era más bien una risa *“histérica”*. *“Cuando estoy jugando con él y hablándole, se ríe mucho, entonces lo sigo haciendo, pero cuando veo que ya es una risa histérica, freno porque me doy cuenta que ya no la está pasando bien”*. Este papá pudo poner en palabras y compartir con el resto de los allí presentes, cómo él conocía los gestos de su bebé, su sonrisa y cómo se daba cuenta cuando su hijo jugaba y cuando ya no, lo que nos resulta significativo para pensar cómo se va construyendo esa relación entre ellos, cómo este bebé es mirado por su papá. *“todos tenemos cara, una cara al nacer, una cara orgánica. Y sobre esa cara construimos un rostro. Y en ese rostro hay algo muy importante que es la sonrisa (...) es la invitación a mirar al otro. La sonrisa nos indica que vale la pena conectarnos con los ojos de otra persona y la sonrisa lo que produce en la cara es un efecto de iluminación”* (Calmels, 2003, p. 4)

*“Jugando va conociendo al otro y se va conociendo,  
jugando va desarrollando su capacidad de percibir la realidad,  
jugando irá resolviendo los conflictos que le preocupan,  
jugando podrá ir haciendo las primeras diferenciaciones entre fantasía y realidad”*  
(Galperin, 1979)

A partir del rastreo bibliográfico en relación al juego, realizamos un recorte de algunos autores con los cuales coincidimos a la hora de entender al mismo en el interior del Equipo. En relación a esta temática, algunas preguntas que nos interpelan son: *¿Cómo juega el bebé/niño? ¿Puede jugar con diferentes objetos? ¿Juega solo? ¿Juega con su cuerpo? ¿Cómo se acerca al mundo que lo rodea? ¿Explora el mundo?*

Como se mencionó anteriormente, el dispositivo de Niño Sano cuenta con un espacio llamado “Crecer Jugando” que se lleva a cabo mientras las familias que han participado del taller son llamadas por los pediatras para realizar el control. Se busca entonces, que la espera, se transforme en una espera activa con el objetivo de ofrecer un espacio vincular para los padres, madres, y sus bebés, en el cual a través del juego, se trabajan distintos aspectos del desarrollo de los niños, promoviendo la socialización y la progresiva autonomía.

Si bien uno de los principales objetivos del dispositivo de “Crecer Jugando” responde a la oferta de un espacio vincular para que a través del juego se promueva el desarrollo de los niños, no resulta siempre sencillo que esto ocurra (porque los padres no vienen directamente a ello, porque jugar requiere cierta disposición, tiempo y espacio particulares, etc.). Sin embargo, desde nuestro rol como psicopedagogas y agentes de salud, insertas en dicho espacio, se intenta propiciar (el juego vincular) un momento donde el vínculo y el juego como una de las formas posibles de vincularse sean protagonistas, pensando sobre ellos, vivenciándolo, compartiendo experiencias y recursos, etc.

*“El juego es una máquina de producir desarrollo”*

Fukelman (2011)

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior y teniendo en cuenta los aportes de Enright (2016), coincidimos con dicha autora al pensar a la infancia como tiempo de constitución de un sujeto de deseo, de construcción, de armado y de apropiación. Hablar de infancia es invocar al juego; por lo tanto, acordamos que la infancia es un tiempo de juego; pensando al juego como condición de la misma, en tanto sitúa al niño, hace al niño y le permite hacerse como tal.

Desde el psicoanálisis, tomamos aportes de Freud (1920) quien sostiene que el **juego** es fundamentalmente una actividad simbólica, en la medida que el niño repite situaciones que ha vivido en la realidad, resaltando de este modo la ficción del mismo. Sostiene que es el modo que utiliza el niño para dominar sus angustias frente a la separación con la madre. En palabras de dicho autor; *“Los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y de este modo procuran un exultorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación”* (p. 16) Es decir, postula el carácter elaborativo del juego.

Por otra parte, Winnicott (1971) se refiere al juego como un espacio intermedio de experiencia (entre el mundo interno y el mundo externo). Es decir, tanto Freud como Winnicott, resaltan el poder simbólico que posee dicha actividad lúdica. Siguiendo dicha idea, del espacio intermedio, Errazuriz (1989) sostiene que el espacio del juego no es únicamente una realidad psíquica interna, ni tampoco una realidad objetiva externa, participa de ambas. El niño reúne fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de su subjetividad.

Winnicott establece una relación entre el inicio de la simbolización y el objeto transicional. El empleo de éste es la primera utilización de un símbolo. Dicho objeto desplaza al primer objeto de relación, la madre o quien ocupe esa función, y precede a la toma de contacto con la realidad:

*“Los objetos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Esta primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite al bebé forjarse la ilusión de que lo que él cree, existe en realidad”* (Winnicott, 1971, p. 51)

En oposición Vigotsky (1988) dirá que *“el juego no es un rasgo predominante en la infancia, es el factor básico en el desarrollo, como ámbito para la apropiación y el dominio de los objetos, de los hábitos y de las aptitudes sociales El juego es pensado como instrumento del desarrollo de los niños antes que como productor de infancias”* (p.154).

A partir de los recortes seleccionados en relación al juego en la infancia, creemos que éste cumple una función central en el proceso de constitución subjetiva. Pensamos al juego como lugar de las infancias, porque, tomando los aportes de Gerber (2005), el juego hace al niño; y donde hay juego hay niño. El juego instituye a los niños en el lugar de infancia.

*“Jugar es hacer”* (Winnicott, 1971)

En los primeros años de vida este *hacer* tiene una condición particular; es un hacer que involucra al niño y al adulto en un vínculo corporal. El juego no es natural ni espontáneo ni viene inscripto en los genes: es de orden simbólico y requiere de un trabajo de construcción. No es sin la presencia de un adulto portador, del orden simbólico.

Daniel Calmels (2003) sostiene que para que las acciones de los niños se constituyan en juego se requiere de un acuerdo. En los juegos corporales, la presencia del acuerdo se expresa, por ejemplo, a través de una gama de matices no verbalizados, gestos, actitudes, posturas, semblantes, interjuego de tensiones y distensiones. Retomando esta idea del “hacer”, comprendemos que el “hacer” del adulto está en función del aprendizaje del niño, su accionar tiene un intencionalidad más o menos consciente, un objetivo, y una legalidad.

En un encuentro de Crecer Jugando en el cual se abordó la temática de Canciones con el cuerpo, indagando con las madres si le cantaban canciones a sus bebés, cómo eran esos momentos, etc., algunas mamás comentan que le cantaban o tarareaban alguna canción a su bebé, otras refieren que no, que les pasan las canciones de “La Granja” en la tele. Una de las mamás refiere que ella no le canta, se ríe como si le pareciera raro hacerlo y cuenta que lo pone a U., su hijo, frente a la tele, *“bien enfrente de la tele y él se queda mirando. Le encanta la tele.”*

Siguiendo esta línea, y pensando al juego en función a un otro, tomamos los aportes de Filidoro (2018) quien sostiene que el juego es juego cuando es reconocido por otro como tal. No es la acción la que define al juego sino el contexto. Y el contexto es el otro que puede o no revelar la dimensión lúdica presente en toda actividad humana. El contexto es una dimensión que se constituye por la mirada y posición del adulto; posición desde la que el adulto mira al niño constituyéndolo o no en posición de jugador. La mirada de los adultos es tan fundamental como la producción de los niños.

Fulkeman (2011) sostiene que *“el juego precede al niño; es un niño porque hay una dimensión de juego que lo sostiene como tal”* (De Gainza y lares, 2011, p. 19). El juego hace al niño y en ese anteceder está la responsabilidad del adulto, que antecede al niño. Es decir, la posibilidad de jugar la instituye el adulto, con su mirada, su posición. Y ello desde la primera

infancia o aún antes de que el niño nazca. Por lo tanto, teniendo en cuenta los aportes de Fukelman (2000) podemos decir que el juego, es el espejo en el que un sujeto puede ser reconocido y reconocerse como niño.

*“Nada al fin de cuentas es más contrario al riesgo que el juego.”*

Jaques Lacan (1958)

Lacan sostiene que en la esfera del juego, los actos se vuelven inofensivos. Es en el juego dónde está suprimida la relación con la verdad. Es decir, el juego no es “de mentira”, sino un juego. La supresión es un acto consciente, ¿pero qué se suprime?, se suprime la verdad dando lugar a un espacio y tiempo determinado, en un contexto determinado. En el juego se realiza el deseo “de jugando”. Es decir, el riesgo sólo advendría si el adulto no sancionara la acción como juego. Entonces el riesgo para el niño consistiría en que el adulto tome su juego, “de en serio”.

En palabras de Benveniste (1947):

*“Es pues el juego que determina al jugador, no al revés. El juego crea a sus protagonistas, les confiere un lugar, les da un papel; regula su mantenimiento, su aparición física, los hace incluso, según el caso, muertos o vivos. Todo se condiciona por el desarrollo del juego”.*

Al decir de Rozental (2017), no es el jugador sino el juego el que opera. Es en el espacio lúdico donde el jugador, tomado por las palabras o los silencios (de los) que padece, le da lugar a un juego del que, a priori, nada sabe.

A modo de síntesis, y teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, tomamos los aportes de Montobbio (2013) quien sostiene que: *“El jugar arma una trama simbólica, establece diferencias, lugares, instaure leyes. El jugar es aquello que ubica a los niños como niños”.*

Como se viene planteando durante el escrito y dentro del equipo interdisciplinario del dispositivo, el juego infantil no es una actividad que comprometa sólo a los niños, ya que *“para que el juego se desarrolle es necesario de adultos capaces de hacer lugar a que la infancia sea posible”* (Montobbio 2013, p. 58).

Por último y no por eso menos importante, acordamos con Daniel Calmels (2003) quien sostiene que *“dentro de la relación corporal entre el niño y su cuidador, las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizaje. El cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño. El cuerpo se construye en la relación con los otros”*.

### **Veo veo, ¿ME ves?**

Cuando se contempla o se sugiere el juego vincular entre el adulto y el niño, éste frecuentemente tiene un carácter prescriptivo: creemos importante hacer hincapié en los beneficios de la acción estimuladora del adulto hacia el niño. Estimuladora no sólo del desarrollo psicomotor sino también, de aprendizajes diversos. Como hemos resaltado anteriormente, nos parece importante tener presente la referencia de la sanción del otro, del adulto, de la cultura, que sanciona como juego el despliegue del niño.

Podemos pensar que cuando un bebé nace no conoce su cuerpo, su voz, sus movimientos, aún tiene todo por conocer sobre sí mismo. Y es en el momento de encontrarse con un Otro cuando empieza a descubrirse, por ejemplo cuando le cantan y juega con sus manos, el bebé mueve una mano, la mira, la va descubriendo, juega con su voz; cuando descubre la voz de su mamá, cuando reacciona ante la sonrisa de los demás. Es en estas escenas que el bebé va conociendo los diferentes instrumentos con los que cuenta y los va complejizando cada vez más.

*“La apropiación de los instrumentos está en directa relación con el interés, las ganas y los objetivos del protagonista. ¿Pero qué quiere decir esto?”*

*Un bebé de tres meses produce sonrisas, gorjeos, movimientos poco diferenciados de brazos y piernas, respondiendo entusiasmado frente a la visión de otros que lo miran; sin embargo, aunque utiliza diversas partes de su cuerpo al expresarse, no tiene noción de que “se está moviendo”. Su movimiento no le pertenece. Es el Otro, quien lo sostiene y lo ubica como interlocutor válido, el que le devuelve esta imagen: -“sí, el que sonríe sos vos, el que habla sos vos, el que me toca sos vos”; matriz simbólica a partir de la cual comenzará a vislumbrar algo que solo tomará significación en un segundo momento, cuando la formación de su Yo le permita reconocerse como diferente del resto del mundo. Solo desde esa posición, al reconocerse diferente, único, YO podrá registrar su cuerpo unificado, sus producciones, e ir apropiándose las” (Clase introductoria Curso FEPI 2018).*

Entonces, podemos decir que en un bebé ir conociéndose a sí mismo y apropiarse de sus instrumentos no tiene que ver sólo con ponerlos en movimientos sino con que haya un Otro que posibilite un lugar y que done sentido para que esto suceda.

Dentro del dispositivo de Crecer Jugando, conformado tanto por los niños, como por los cuidadores y profesionales de diversas disciplinas, la escena lúdica nos permite observar como cada adulto sanciona o no la posibilidad de jugar de un niño. No se trata de juzgar, sino de observar, leer para poder intervenir. Somos los adultos, en ese primer momento, quienes podemos sostener la escena para que el niño cree, invente, produzca, imagine; pero no siempre sucede esto. *¿Es posible forzar el juego vincular cuando no se da en forma espontánea? ¿Es posible intervenir?*

En palabras de Filidoro (2018), nuestras intervenciones producen observables. Siguiendo esta línea, Mokaniuk (2018), sostiene que existen momentos, en nuestro caso, en las actividades preventivo-promocionales, donde las decisiones que tomamos nos permiten construir nuevos

observables, apostar a otras posibilidades y hasta generar cambios en el otro (p.78). Observables que, según Öfele (2002), podemos construir a partir de ciertos patrones lúdicos que posee cada niño; cómo el niño comienza el juego, qué personas elige para jugar, qué estrategias utiliza y cómo finaliza el juego (p. 55). En la escena lúdica, ubicamos el despliegue del niño. A partir de las diferentes dimensiones que componen la complejidad de cada encuentro, podemos realizar inferencias y construir diferentes hipótesis acerca de la modalidad de aprendizaje de cada niño, la relación que posee con el otro y con los objetos de conocimiento, la posibilidad de sentir placer o no en la escena lúdica, acerca de su posibilidad de simbolización, acerca del devenir de su constitución subjetiva, los obstáculos que posee en relación al jugar, entre otras.

Hoy en día y teniendo en cuenta el contexto político social en el cual estamos inmersos, contamos en el CeSAC 15 con una amplia población de inmigrantes de países limítrofes y no limítrofes. Por lo tanto, específicamente dentro del dispositivo de Niño Sano, nos encontramos con diferentes modos de jugar propios de cada cultura. Escenas de la vida cotidiana se presentan en los espacios preventivos-promocionales y nos muestran diferentes modalidades de aprendizaje y vinculares. A su vez podemos observar adultos, que en ciertas ocasiones, se muestran pasivos o al margen del contenido o el tipo de juego que los niños eligen. Es recurrente ver a niños pequeños frente a diferentes pantallas tecnológicas, celulares, tablets. Es imposible negar cómo los medios de comunicación impactan fuertemente en estos tiempos. Y es por esto que frente a este contexto, nos preguntamos *¿Qué lugar ocupan los padres? ¿Y los profesionales? ¿Es posible incorporar estas nuevas tecnologías al espacio?*

Presentamos una viñeta de uno de los primeros talleres (lactancia) con bebés de dos meses, que ilustran escenas donde la tecnología se pone a jugar desde dos perspectivas:

Una de las mamás cuenta que a su bebé le encanta ver a Mickey, que se queda “*embobado*” mirando la tele, que es su programa favorito y se queda tranquilo. Ante este comentario, las profesionales intervienen abriendo una pregunta al resto de las madres: *¿qué piensan acerca del uso de las pantallas con bebés tan pequeños?*. Una mamá comenta que su pareja viaja por trabajo a otro país y que utiliza la video llamada para comunicarse con él. Cuenta que a su bebé le gusta poder ver y escuchar a su papá a través del celular.

Duek (2014) sostiene que *“pensar en estos nuevos juegos implicaría identificar formas también novedosas de vinculación y de interacción lúdica”* (p. 218). En relación a esto, creemos que por un lado es importante tener en cuenta la era digital y por el otro aún hoy en día nos encontramos en una etapa de transición. Actualmente los medios de comunicación y las nuevas tecnologías nos interpelan en nuestras prácticas. Y quizás sobre todo cuando se trata de intervenciones con niños tan pequeños.

Si la primera infancia se trata de tiempos de indefensión, y de tiempos donde está todo por jugarse, donde el vínculo con otros es fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, ¿se puede pensar el uso de la tecnología como una nueva forma de relacionarse? ¿Cuál es el límite entre usarla como medio para comunicarse o para acceder a la música o al arte, y usarla como fin en sí misma?

Existen diversos interrogantes que se ponen en juego en el uso de las tecnologías en primera infancia, pero creemos que como profesionales es fundamental estar por un lado, permeables a los cambios y, por otro, atentos, dispuestos a mirar, escuchar e intervenir cuando el momento lo requiera. Que apostemos a los espacios que alimenten la reflexión conjunta con la comunidad, espacios que subjetiven, que abran a nuevas preguntas y aprendizajes compartidos.

## **Reflexiones Finales**

---

La elaboración del Ateneo, nos propone hacer una pausa en nuestra tarea diaria, para poder indagar y reflexionar en torno a temáticas de interés para el Equipo, y poder pensarnos y repensarnos en nuestro rol como psicopedagogas en un Centro de Salud. El trabajo realizado este año, vinculado a las infancias y a las primeras infancias, nos impuso el desafío de poder ir más allá de la conceptualización de las mismas, y avanzar y esbozar algunas respuestas sobre diversas inquietudes que esta temática nos suscitó. Así fue que pudimos acercarnos, por ejemplo, al conocimiento de las políticas públicas actuales vigentes en nuestro país y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; indagar qué rol cumplen las instituciones al pensarlas a la luz de la infancia, y cuál es la función que ellas pueden desempeñar tanto con los bebés y niños pequeños, como con sus madres, padres, o adultos referentes; o pensar el lugar de las intervenciones con ellos.

Creemos que la apuesta al trabajo con la primera infancia, es por un lado una apuesta a futuro ya que el mismo dejará una marca, una impronta en el devenir de ese niño y sus padres, pero por otro lado, es también una apuesta al presente. Es una apuesta a ese sujeto que está en constitución, a ese lazo con otros que se está comenzando a forjar. Así, al decir de Cardarelli *“Los niños no sólo son futuro, sino, y fundamentalmente, presente para actuar en pos de su bienestar”* (2005, p. 26)

Como es sabido, y como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, la Primera Infancia es una etapa fundamental en la vida de una persona. Los cuidados necesarios, los vínculos seguros y sanos, la estimulación adecuada, las redes de contención, las instituciones subjetivantes, el juego, se vuelven especialmente significativos cuando de lo que se trata es de la crianza de un bebé o niño pequeño. Sin embargo, sabemos que ello no está garantizado para todos los niños y

en todas las familias. Frente a esta realidad, cobra relevancia el hecho de que el desarrollo integral de los niños sea un tema que ocupe lugar en la agenda del Estado. Desde el equipo, coincidimos con la autora antes mencionada al plantear que no existe posibilidad de equidad social sin una oferta suficiente y calificada de servicios integrales destinados a la infancia. Y que además, esto resulta crucial para los niños y niñas de sectores más pobres, y aquellos en una situación familiar y social menos favorecedora de un desarrollo saludable (2005, p. 25), y en ello, sin dudas, el Estado tiene un rol fundamental. Sin embargo, las políticas públicas actuales no alcanzan a toda la población por igual.

¿Y por qué considerar en este trabajo a las instituciones? Porque sabemos que éstas forman parte de la vida de los sujetos desde el primer momento. Fernández señala que *“El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones (...) que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como regulador social interno”* (1994, p. 65) A lo largo de nuestras vidas, transitamos por múltiples instituciones. En el contexto actual, en el cual el Estado no garantiza un sentido organizador a las instituciones, quedará del lado de cada una de ellas el sentido del que dote a quienes forman parte de ellas, a las prácticas que en su interior se lleven a cabo, y a quienes por ellas circulen. Pero esta *orfandad* del Estado, ofrece también la oportunidad, al decir de De la Aldea, de que *éstas puedan crecer sobre los propios pies y afirmarse como adulto libre y autónomo. Siendo esa la otra historia posible que se puede escribir*. En ese sentido, creemos que el dispositivo Crecimiento y Desarrollo que se lleva a cabo en el CeSAC, es una demostración de ello. Ya que el mismo se desarrolla gracias a una decisión institucional tomada desde hace muchos años hasta la actualidad, que apostó a atender a la salud

de un modo integral, destinando para tal tarea muchas horas de trabajo de muchos profesionales de la institución, superando el sólo control pediátrico de los bebés y niños, para abordar su desarrollo integral, y acompañar a sus madres y padres en la crianza.

Valoramos las intervenciones que tienen lugar en este espacio, por su potencial preventivo y como una co-creación de sentidos con el otro/los otros con quien se comparte una experiencia. Creemos que como trabajadoras de salud debemos tener en cuenta la complejidad de la época y ser posibilitadoras de nuevas oportunidades y nuevos comienzos, propiciando encuentros subjetivantes, alojando al otro y ayudando a tejer tramas de sostén que sujeten al niño y a sus padres, considerando además que la primera infancia es un momento donde la vulnerabilidad y el riesgo pueden ser altos, pero también los son en esta etapa del desarrollo, las oportunidades y la potencia que trae consigo todo aquello que recién se está iniciando.

Para terminar, y quizás en un intento de síntesis de algunas de las ideas propuestas a lo largo del Ateneo, compartimos aquel proverbio africano que dice “*Para criar un niño*<sup>13</sup> *hace falta una aldea*”, porque como plantea Libenson (2008), la crianza no debe ejercerse en soledad sino con otros (políticas públicas, instituciones, profesionales, familia, amigos, etc.), es decir en y con la “*aldea*” o la comunidad, ya que así es, como entendemos, que se construyen y constituyen las infancias.

---

<sup>13</sup> Nosotras agregamos: *o a una niña*

## Bibliografía

---

- Amaya, O. (2010). *La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 12, V3 (2010), pp. 23-53.
- Barbagelata, N. (2018). Sitio: FLACSO Virtual Curso: *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas* - Cohorte 17 Clase: **Clase 5: Exploración sobre el lazo social en nuestra época**.
- Bustelo Graffigna, E. (2012) *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. *Salud Colectiva*. 2012; 8(3):287-298. Recuperado de: <http://www.unla.edu.ar/saludcolectiva/revista24/v8n3a06.pdf>
- Calmels, D. (2003) *Juegos de crianza: intervenciones o interferencias*. *Educación en las Instituciones Maternales: una mirada sobre nuestras prácticas*. Conferencia dictada en CePA. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/jmaternales2c2003.php>
- Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J. y De Achával, O. (2018). *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. Buenos Aires: CIPPEC.8
- Cheli, M. (2011). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Propuesta Educativa Número 36 – Año 20 – Nov 2011 – Vol 2 – Págs. 125 a 129.
- Comes, Y.; Solitario, R.; Garbus, P.; Mauro, M.; Czerniecki, S.; Vázquez, A.; Sotelo, R.; Stolkiner, A. (2007) *El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios*. Anuario de investigaciones, vol. XIV. En: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943019.pdf>
- De la Aldea, E., (2009). *La violencia, las violencias: Reflexiones, experiencias e intervenciones*. Valparaíso: Sangría editores.
- Equipo de Psicopedagogía CeSAC N°15 (2015). Ateneo General de la residencia de Psicopedagogía: *Dispositivos e intervenciones: el saber en escena. La entrevista de admisión y co-terapia en el CeSAC N°15*.
- FEPI (2018). Curso Virtual *Abordaje interdisciplinario de los problemas del desarrollo infantil (niños de 0 a 6 años)*. Clase introductoria sin autor.
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A., (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- Filgueira, F. y Aulicino, C. (2015). *La primera infancia en Argentina: desafíos desde los derechos, la equidad y la eficiencia*. Documento de Trabajo N°130. Buenos Aires: CIPPEC.
- Filidoro, N., Enright, P., Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Filidoro, N., Calza, M. y otros. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas. Aprendizaje y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Entre Ideas.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Obras Completas, Tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. (2006). *Infancias. Apuntes sobre los sujetos*. En Terigi F. (comp). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires. Fundación OSDE/ XXI
- Gerber, R. (2005). *De juguete a jugador*. En Rozental, A. *El juego, historia de chicos función y eficacia del juego en la cura*. Buenos Aires: Noveduc
- Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- <http://www.amia.org.ar/Amia/index.php/content/default/show/content/187>
- <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/primerainfancia>
- <http://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ninezyadolescencia/ninez>
- León, E., Zemelman, H., (Comps.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Editorial Anthopos.
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Libenson, A. (2013). *Los nuevos padres*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Maciel, F. (2017). *Reflexiones: El juego como estructura de la infancia*. En *Curso Virtual de Postgrado "Lenguaje y estructura. Entramado que se ponen en juego en el aprendizaje"*. Hospital Alvarez. CABA.
- Markwald, D. Publicado por Francisco Mora activado (9 Septiembre 2013). *Sujeto-grupo - institución ¿Una relación posible?* Recuperado de: <http://procesogrupal.overblog.com/sujeto-%E2%80%93grupo-instituci%C3%B3n>
- Merela, G. (2013). *Instituciones y Subjetividades. Una mirada desde la Psicología Institucional Psicoanalítica*. En [www.psi.uba.ar](http://www.psi.uba.ar). Buenos Aires: CEP. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/039\\_psico\\_institu2/material/bibliografia/melera-instituciones\\_y\\_subjetividad.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/039_psico_institu2/material/bibliografia/melera-instituciones_y_subjetividad.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (2015). *Estándares de Inclusión para los centro de Desarrollo Infantil*. Recuperado de:

<https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/10/Estandares-deinclusion-COCEDIC-Consejo-federal.pdf>

- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Editorial Homo sapiens.
- Minnicelli, M. (2017). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Moise, C. (comp.) (2007). *Psicoanálisis y sociedad. Teoría y prácticas*. Buenos Aires: Continente.
- Montobbio, A. (2013). *Cuando la clínica desborda el consultorio: Salud Mental y Atención Primaria con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Organización Panamericana de la Salud (2010). *La Renovación de la Atención Primaria de la Salud en las Américas*. En [www.new.paho.org](http://www.new.paho.org) Recuperado de: [http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2010/APS-estrategias\\_Desarrollo\\_Equipos\\_APS.pdf](http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2010/APS-estrategias_Desarrollo_Equipos_APS.pdf)
- Osorio, F. (2009) *¿Qué función cumplen los padres de un niño?*, Buenos aires: Editorial Noveduc.
- Pereira, M. (2011). *Clase Introducción a la primera infancia. En curso “Primera infancia. Escenarios de intervención. Abordajes y conceptualizaciones”*. Punto Seguido.
- Pereira, M. (2005) *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. Buenos Aire: Editorial Noveduc.
- Programa de equipos comunitarios (2007). *Salud y sociedad*. En [www.msal.gob.ar](http://www.msal.gob.ar). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001026cnt-modulo%201\\_salud-sociedad.pdf](http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001026cnt-modulo%201_salud-sociedad.pdf)
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española: Edición del tricentenario*. España: RAE.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LnOUwtU>
- Schlemenson, S., Pereira, M., Di Scala, M., Meza, A., Cavalleris, S. (2011). *El placer de criar, la riqueza de pensar: Una experiencia con madre para el desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Stavchansky, L., Untoiglich, G. (2017). *Infancias entre espectros y trastornos*. México: Paradiso Editores.
- Ulloa, F. O. (1969) *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Revista de Psicoanálisis, N° 1, 18-21.
- Varela, C. (10 de Abril del 2005) *Institución de la ternura. Página12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-49399-2005-04-10.html>

- Varela, C. (2013). *La institución como forma social creadora de subjetividad. Trampas de la comunicación y la cultura*. Diciembre 2013, pp 165-171, ISSN 1668-5547
- Winnicott. D. (1971) *Realidad y juego*. España: Gedisa editorial.
- Zelmanovich, P., Minnicelli, M. (2012). *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*. *Propuesta Educativa* Número 37, 39-50. Recuperado de: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/63.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf)