



# huellas al andar

Reflexiones a  
partir de una  
experiencia de  
fortalecimiento  
en centros  
comunitarios de  
Fernando de la  
Mora para el  
desarrollo integral  
en la primera  
infancia

Fondo Canadá





# huellas al andar

Reflexiones  
a partir de una  
experiencia de  
fortalecimiento  
en centros  
comunitarios de  
Fernando de la  
Mora para el  
desarrollo integral  
en la primera  
infancia



#### FICHA TÉCNICA

**HUELLAS AL ANDAR.** Reflexiones a partir de una experiencia de fortalecimiento de centros comunitarios de Fernando de la Mora para el desarrollo integral en la primera infancia.

Edición:

VinculArte asociación civil  
San José 155, Dpto. 1 / Asunción - PARAGUAY  
Telefax (595 21) 22 4863  
vincularte@gmail.com - [www.cdia.org.py/miembro\\_vincularte.html](http://www.cdia.org.py/miembro_vincularte.html)

Ficha bibliográfica:

Claudia Ruiz Wiezell, Luis Claudio Celma y Patricia Ávila (2006): Huellas al andar. Reflexiones a partir de una experiencia de fortalecimiento en centros comunitarios de Fernando de la Mora para el desarrollo integral en la primera infancia. Asunción: VinculArte asociación civil.

La elaboración y el diseño gráfico de HUELLAS AL ANDAR han sido posibles gracias al apoyo del estado canadiense a través de Fondo Canadá.

Está autorizado el uso y la divulgación por cualquier medio del contenido de esta publicación, siempre que se cite la fuente tal como se refiere en la ficha bibliográfica. En caso de publicaciones se agradecerá el envío de un ejemplar a la dirección indicada.

La responsabilidad de las afirmaciones contenidas en esta publicación es exclusiva responsabilidad de VinculArte asociación civil y de sus autores y autoras, no refleja necesariamente la postura institucional del Estado de Canadá ni de la Municipalidad de Fernando de la Mora.

El uso de un lenguaje que no discrimine entre varones y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra organización, sin embargo, no hay acuerdo entre especialistas sobre la manera de cómo hacerlo en nuestro idioma. Se han buscado y practicado diferentes modos como la grafía "o/a" e incluso el recurso al arroba (@) para marcar la existencia de ambos sexos y de géneros diferentes al referirse a un grupo o sector de la población. Hemos optado por emplear en general y en la medida en que no sobrecargara el texto la mención a ambos géneros en todas las ocasiones en que se requiriera de ello.

## índice

3	Prólogo
5	Presentación
7	<b>ITINERARIOS desde la primera infancia</b>
9	La gestación
12	VinculArte. Codeni. Centros comunitarios. Convergencias.
15	El nacimiento (la propuesta)
17	<b>APRENDIENDO A CAMINAR</b>
12	Gateando (tres dimensiones de nuestro trabajo)
15	El ser. El hacer. El saber.
17	Poniéndonos de pie (y buscando el equilibrio)
12	El perfil de madre educadora. Mensajes para crecer. Proyecciones y prácticas.
15	Y ahora... ¡a correr!
17	El estar.
15	<b>PARA SEGUIR explorando</b>
17	Los derechos humanos
15	El enfoque de derechos humanos. Los principios. Los derechos de niños y niñas en la primera infancia.
17	La dimensión lúdica del aprendizaje
15	El juego en el niño y la niña. El lugar de los juguetes. El mercado del entretenimiento.
17	Las redes sociales
15	El enfoque de redes sociales. La familia en movimiento.
17	La acción de incidencia
15	Tornar visible para incidir. (Des)nutriciones
17	<b>DE RASPONES Y SONRISAS</b>
17	<b>ANEXO</b> (instrumentos de trabajo)



# prólogo

(Texto de prólogo)

Claudia Pacheco<sup>1</sup>

<sup>1</sup> **Claudia Pacheco** es psicóloga brasileña que reside en Paraguay, magister en educación por la Universidad de Kansas. Es miembro activo de VinculArte asociación civil, trabaja en Global...Infancia y en temas de educación inclusiva y primera infancia como investigadora y asesora del Ministerio de Educación y Cultura, del Banco Mundial y de Unicef. Forma parte de la Plenaria de la Coordinadora nacional por el desarrollo integral en la primera infancia – Conadipi. Ha sido fundadora de la Coordinadora nacional para la promoción de derechos de las personas con discapacidad – Conaprodís.



## presentación

Aprender a andar, aprender a caminar... es una acción individual que hacemos de niños y niñas, pero que precisamos para ello de las demás personas, desde el hecho de verlas caminar hasta el hecho de que nos sostengan, nos tomen de la mano, nos tengan paciencia hasta que nos dejen probar y caer y apoyen nuestra iniciativa.

HUELLAS AL ANDAR recoge nuestras reflexiones a partir de un tiempo de aprender a caminar, compartido con las madres educadoras de tres centros comunitarios en Fernando de la Mora entre junio de 2002 y septiembre de 2003, en el marco de un proceso diagnóstico y de Fortalecimiento pedagógico -este último financiado parcialmente por Fondo Canadá-.

Las cuatro secciones de esta publicación hacen referencias a momentos diferentes del aprender a caminar y dan cuenta de momentos distintos del encuentro entre personas de nuestra organización, de los centros comunitarios y de la municipalidad.

En ITINERARIOS desde la primera infancia (sección I) referimos a la gestación de este proceso en el encuentro entre las trayectorias vividas en VinculArte, la Codeni de Fernando de la Mora y los centros comunitarios participantes así como el nacimiento de la propuesta como consecuencia de este encuentro.

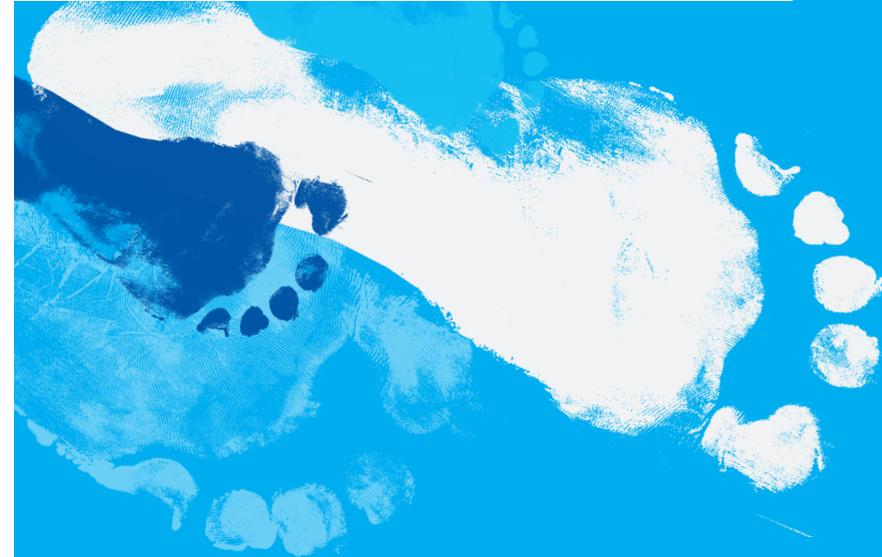
En APRENDIENDO A CAMINAR (sección II) recogemos, como el modo de gatear, tres dimensiones esenciales de nuestro trabajo que se concentran en las acciones de saber, hacer y ser.

Nos vamos poniendo de pie y buscando el equilibrio al relatar cómo construimos un perfil de madre educadora, cómo pronunciamos mensajes para crecer y cómo nos proyectamos para continuar.

El acto de correr se compagina en esta sección con el hecho de estar, el simple y difícil estar con uno mismo o una misma y con las otras personas en una situación determinada y en un lugar específico.

En la sección PARA SEGUIR explorando (III) visitamos nuevamente nuestras concepciones y enfoques de trabajo en relación con los derechos humanos (los derechos de niños y niñas lo son), con el juego, con las redes sociales y las familias y con la acción de incidir.

En la sección DE RASPONES Y ALEGRÍAS (IV) queremos compartir aquellos elementos que resultaron en aprendizajes que circularon entre quienes participamos de estos espacios de Fortalecimiento pedagógico.



**ITINERARIOS**  
**desde la primera**  
**infancia**



## I. La Gestación

El lugar desde donde nos aproximamos al trabajo con la primera infancia tiene que ver con nuestra propia experiencia, ya que es el lugar desde donde lo vivenciamos, lo construimos y lo vamos elaborando.

Esta aproximación se inicia en nuestras historias de vida: cada uno y cada una tuvo su primera experiencia de vida y de ser persona en su primera infancia, todos y todas hemos vivido esta etapa en nuestra vida.

### a. VinculArte

Varios de los miembros al momento de la fundación (2001) veníamos con una opción profesional en el ámbito de la educación inicial y explorando en nuestro desarrollo personal la línea del trabajo con el niño interior y la niña interior<sup>2</sup>.

En un trabajo conjunto entre nuestro grupo y Fundación en Alianza, cuando todavía VinculArte no había sido fundada, propusimos una experiencia con niños y niñas para explorar el desarrollo emocional. La planteamos inicialmente con familias conocidas por nosotros y nosotras, con el fin de ejercer un cuidado sobre la propuesta, pero con el interés cada vez más creciente de trabajar con familias cuyas condiciones económicas no les permitieran invertir en experiencias similares<sup>3</sup>.

Entre tanto, junto con la Consejería municipal por los derechos de niños, niñas y adolescentes (Codeni) de Itauguá<sup>4</sup>, y con el apoyo financiero del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en Paraguay (Unicef Py), realizamos un trabajo de desarrollo personal con niños trabajadores y niñas trabajadoras que habían participado del censo de esta dependencia municipal.

Posteriormente, con GLOBAL...Infancia presentamos a la Secretaría de Acción Social (SAS) una propuesta de proyecto sobre desarrollo personal que emprendimos en cuatro municipios del país -entre ellos Fernando de la Mora- a lo largo de dos años<sup>5</sup>, con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Con el fin de articular y sostener estas experiencias y otras que pudieran surgir, fundamos VinculArte en agosto de 2001.

<sup>2</sup> Cf. John Bradshaw (1993): Nuestro niño interior. Buenos Aires: Emecé; Jeremiah Abrahams – compilador (1993): Recuperar el niño interior. Barcelona: Kairós; John Bradshaw (1994): Creando amor. Buenos Aires: Planeta.

<sup>3</sup> El producto de este trabajo no se llegó a publicar pero se cuenta con la documentación del mismo en los archivos de VinculArte, bajo la denominación 'Registro 1998. CreSiendo Talleres de experiencias infantiles'.

<sup>4</sup> Itauguá es una localidad del área metropolitana de Asunción con amplios sectores rurales en su distrito. Las Codeni fueron creándose en diferentes municipalidades desde 1995 con apoyo de GLOBAL...Infancia. En 2001, el Código de la Niñez y la Adolescencia (ley 1680/01) recoge estas experiencias y establece que deben ser creadas en todas las municipalidades del país.

<sup>5</sup> Esta experiencia se desarrolló entre los años 2000 y 2002 en las localidades de Itá, Fernando de la Mora, Luque y Pedro Juan Caballero. Fue sistematizada y publicada en Luis Claudio Celma, Natalia González Rahi y Lirio Leticia Obando – coordinadores (2002): Jugar la realidad, tejiendo fantasías. Asunción: GLOBAL...Infancia y VinculArte.

### b. Codeni

En estas municipalidades ya estaban funcionando las Consejerías municipales por los derechos de niños, niñas y adolescentes (Codeni) a través de las cuales se fue articulando el trabajo y asegurando su sostenibilidad.

La Codeni de Fernando de la Mora había sido creada en (año de creación XX) y asumió como una de sus responsabilidades el acompañamiento a los centros comunitarios de educación inicial no formal presentes en la localidad.

### c. Centros comunitarios

A partir de dos programas sociales del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS), denominados "Mitāróga"<sup>6</sup> y Cebinfá<sup>7</sup>, entre los años (años... XXX) respectivamente, algunas comisiones vecinales en diferentes municipios del país empezaron la experiencia de promover espacios comunitarios de atención integral no formal a la primera infancia.

De esta manera, se respondía a madres y padres que, trabajando fuera de sus hogares, no disponían de los medios necesarios para el cuidado de sus hijos e hijas por terceros y a la falta de programas formales de atención integral. En los centros se incorporan a trabajar madres de la misma comunidad con el rol de educadoras, quienes reciben un pago en forma de contribución por su tarea.

En general, estos centros se organizaban en comunidades con familias cuyos ingresos económicos muchas veces no alcanzaban a cubrir las necesidades básicas de todos sus miembros.

*En principio, las experiencias previas existentes parecen indicar que es más conveniente que las personas que se encuentran al cuidado de los niños y niñas sean madres que pertenecen a la misma comunidad, debido a que ya están sensibilizadas y mejor dispuestas para un trato más humano con ellos. Sin embargo, esto solo no es suficiente, sino un punto de partida para poder seleccionar adecuadamente a madres cuidadoras e iniciar con ellas un proceso de formación permanente que les vaya permitiendo adquirir competencias profesionales adecuadas, en términos de conocimientos, destrezas y actitudes, para constituirse en referentes educativos para la formación de otras madres y familias, en sujetos educativos relevantes para la promoción social en el mismo barrio<sup>8</sup>.*

<sup>6</sup> Mitāróga es una expresión en guaraní que puede ser traducida como Casa del niño. Es una experiencia de atención comunitaria a la primera infancia impulsada por el MEC con el apoyo de Unicef.

<sup>7</sup> Cebinfá representa al Centro de bienestar de la infancia y la familia, unidad de trabajo de atención comunitaria a la primera infancia impulsada por el MSPBS.

<sup>8</sup> Miguel Ángel López Perito (2002): Diseño de Casas del Niño y la Niña. Asunción: AMAR Editorial. Pág. 17.

En Fernando de la Mora, en el 2002 funcionaban tres centros con once madres educadoras: Mitāróga Gotitas de amor, del barrio San Cayetano; Mitāróga Luz divina y Tierna sonrisa, del barrio Estanzuela; y el Centro educativo Abejita, del barrio Santa Teresa.

Si bien la población en estos centros es fluctuante, en ese momento se atendía diariamente en promedio a cien niñas y niños de entre seis meses y cinco años; el Centro educativo Abejita funcionaba en turnos mañana y tarde, los otros dos locales en horario continuado (de 6 a 16 hs. en Estanzuela y de 7 a 17 hs. en San Cayetano).

En los tres centros, el pago a las madres educadoras y un lote de materiales para el inicio del año se cubría a través del presupuesto de la Municipalidad, mientras que las comisiones vecinales se responsabilizaban del mantenimiento del local y de la renovación de la existencia de materiales didácticos. La leche proveída formaba parte de un programa social de la Gobernación del Departamento Central, mientras que otros costos se cubrían a través de las comisiones vecinales y del aporte de las familias usuarias (establecido conforme a su capacidad de pago, por ejemplo mil guaraníes por día).

Las madres educadoras son mujeres de la comunidad que traen consigo la experiencia de la maternidad y que, desde esta experiencia valiosa y maravillosa, realizan el cuidado de niños y niñas de otras familias en los centros comunitarios, mientras sus padres y madres van a trabajar.

Aun cuando el Ministerio de Educación y Cultura había asumido la responsabilidad en la capacitación de las madres, esta se realizó una sola vez en todo el año 2001. Por tanto, la Codeni gestionó el programa "Niños amigos de las guarderías comunitarias" con el fin de recaudar fondos e insumos para las mismas entre alumnos y alumnas de tres escuelas de nivel socio económico medio y alto (Dante Aligheri, Nuestra Señora de la Asunción y Sagrado Corazón de Jesús).

#### d. Convergencias

En contacto con la Codeni de Fernando de la Mora, encontramos una convergencia entre nuestras experiencias en materia de educación inicial y las necesidades y posibilidades que su titular describía acerca de las condiciones de estos centros comunitarios de educación inicial.

Acordamos entonces iniciar un proceso de acercamiento con las madres educadoras y sus prácticas educativas. Por lo cual, planteamos un Diagnóstico en los meses de julio y agosto de 2002 a través de una entrevista con la trabajadora social de la Codeni, cuatro sesiones de talleres con las madres educadoras y una visita de observación participante en cada centro.

En este proceso pudimos encontrar entre todos y todas tres aspectos comunes a los tres centros:

- un sentido comunitario del trabajo, expresado sobre todo en el discurso de las participantes;
- el compromiso compartido entre la municipalidad, la comisión vecinal, las familias usuarias y el grupo de madres educadoras en la manutención del centro, con matices particulares en cada uno;
- la escasa formación y orientación pedagógica recibida para la tarea que desempeñan las madres educadoras, lo que pudimos evidenciar en prácticas concentradas en el cuidado básico y el tiempo destinado al juego libre de niños y niñas.

Apreciamos poca interacción entre madres educadoras y niños y niñas desde el mismo mundo infantil en particular, sino más bien relaciones de personas adultas con niños y niñas en función de necesidades primarias a ser satisfechas.

Las madres al referirse a su tarea, hacían referencia a las acciones que desarrollaban (juegos, dinámicas, cuidado,...) sin llegar a fundamentar los modos en que lo realizaban, alegando escasa formación pedagógica para ello. Uno solo de los grupos planteó referencias a su persona como un elemento central de intervención educativa.

Nuestro trabajo con los centros se orientaba al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, principalmente de las madres educadoras. Nuestro aporte inicial como VinculArte apuntaba a apoyarles en la reflexión sobre sus acciones educativas y, con la información compartida, planteamos un proceso continuado de fortalecimiento pedagógico, financiado parcialmente por Fondo Canadá.

## II. El nacimiento

### (la propuesta)

La propuesta planteada se incluyó en el marco de la promoción de comunidades que se comprometían y organizaban para asegurar la atención integral al desarrollo en la primera infancia, de forma tal a complementar las acciones del estado -nacional, departamental y municipal-.

Para ello, se ha planteado fortalecer en el ámbito pedagógico a los centros comunitarios de educación inicial no formal en Fernando de la Mora, con lo cual nos propusimos favorecer:

- la capacitación de las madres educadoras en intervención socio educativa con niños y niñas en primera infancia.

- la activación de un sistema de apoyo entre las educadoras de los centros comunitarios.
- la promoción de un sistema de participación y compromiso efectivo de padres y madres en los centros comunitarios.

Como acciones concretas para este fortalecimiento, planteamos:

- **Talleres de capacitación con las madres educadoras de los centros comunitarios**

A través de veinte sesiones quincenales de taller de media jornada, propusimos un programa de formación que parte de las necesidades, intereses e inquietudes del grupo de educadoras y se orienta a mejorar su práctica educativa.

- **Acompañamiento pedagógico a la acción educativa de las madres educadoras en los centros comunitarios.**

Entre una sesión y otra de trabajo, uno de los formadores visita el centro y orienta en la planificación, ejecución y evaluación de su tarea pedagógica y en la implementación de las propuestas surgidas en los talleres de capacitación.

- **Sensibilización y concertación entre los miembros de la comunidad vinculados a los centros comunitarios.**

Los padres y las madres de niños y niñas asistentes al servicio del centro comunitario así como otras personas de la comunidad comprometidas con el mismo fueron invitados a participar de espacios de intercambio y orientación acerca de su rol en el centro comunitario y en la familia, a través de tres medias jornadas en cada centro.

Como VinculArte nos comprometimos especialmente en trabajar en torno a los saberes, el hacer y el ser de las madres educadoras, diferenciando pero no separando estas dimensiones, apuntando a favorecer su desarrollo.

En estas líneas de trabajo, la tarea se orientaría entonces a abordar el sentido del cuidado comunitario y el rol educador en la primera infancia, la utilización de recursos didácticos disponibles en la comunidad, la intervención educativa en una mirada integral y la perspectiva de los derechos de niños y niñas en su tarea.



## APRENDIENDO A CAMINAR

2

# I. Gateando

## (tres dimensiones de nuestro trabajo)

Desde VinculArte, nos planteamos un trabajo de aprendizaje en grupos, donde el valor de cada persona -de su ser, de sus ideas, de sus experiencias y de sus saberes- es tenido en cuenta y forma parte de los procesos del grupo.

Una forma de nuestro abordaje es partir de la experiencia de las personas, por lo cual proponemos situaciones en donde podamos vivenciar en forma espontánea nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, para luego conversar sobre ellos, tomar progresivamente conciencia de nuestros modos de estar y de actuar y, finalmente, ampliar nuestros conocimientos y tomar decisiones en torno a nuestra práctica.

Trabajamos entonces a partir de la experiencia que cada una de las personas trae. Tenemos en cuenta en nuestro trabajo tres dimensiones: el saber, el hacer y el ser. Estas tres dimensiones coinciden con las propuestas de diferentes posturas formativas humanistas<sup>9</sup>.

### a. El ser

En la dimensión referida al 'ser', nos asociamos al ámbito personal de cada participante. Se vincula entonces con sus actitudes, sus predisposiciones, prejuicios y su historia personal.

Entre las madres educadoras, trabajamos el ser mujer, el ser madre, el ser madre trabajadora, las vivencias que tuvimos en nuestra infancia y en nuestro crecimiento.



#### Volviendo sobre las huellas

Las experiencias que recordamos de nuestra infancia:

Jugaba con mi papá y mis hermanos.

Mi mamá me regalaba muñecas.

Mi papá me cuidaba.

Mi abuela estaba conmigo todo el tiempo.

<sup>9</sup> En el ámbito de la educación fueron recuperadas por el Informe Faure, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco), producido en conjunto entre especialistas de la educación de diferentes culturas del mundo en los años setenta y publicado bajo el título "Aprender a ser". En el ámbito de la psicología, hemos encontrado en Virginia Satir una aproximación desde la salud hacia las relaciones interpersonales y el desarrollo del potencial humano. Cf. Edgar Faure (1985): Aprender a ser. París: Unesco; Evelyn Caniza y Claudia Ruiz Wieszell (2003): "Mirando al desarrollo del potencial humano con los ojos de Virginia Satir". Memoria de licenciatura en psicología. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Me quedaba con mi hermano mientras mi mamá trabajaba.

Mi abuela no me bajaba.

Mi madrina me cuidaba.

Me paseaban en la sábana.

Me gustaba que me hablaran.

Una hermanita que desapareció.

Mi mamá me trataba otra vez como una bebé, me mimaba mucho.

Me compró mi mamá un andador y andaba detrás de mí.

Me compraba juguetes y yo tiraba.

Me cantaban para dormir.

Reconociendo estas dimensiones del ser, especialmente las propias vivencias en la infancia, las personas podemos recuperar los registros de nuestras experiencias personales y contactar también desde ellas con niños y niñas hoy.

En coincidencia con Piaget, entendemos que la construcción del conocimiento se realiza a partir de las experiencias que vamos viviendo y sobre las cuales vamos reflexionando. Es así que, resulta significativo tomar conciencia de estos procesos, pues inciden en forma significativa en nuestros modos de actuar y de relacionarnos.

### b. El hacer

En la dimensión del 'hacer' nos referimos a la práctica, esto es, no solo a las habilidades y destrezas, sino a las acciones que emprendemos en nuestro cotidiano como parte de nuestros roles. Entre las madres educadoras, nos concentramos en el actuar diario con niños y niñas, cómo trabajamos con ellos y ellas y cuál es el rol en tanto madre educadora (que integra las tres dimensiones).



#### Volviendo sobre las huellas

De 7 de la mañana los cuidamos dentro de la habitación hasta la hora de desayuno y media mañana, entreteniéndoles con juegos y pintura. Depende del tiempo, nos bajamos a jugar al parque. De 11 a 11:30 los baños para la hora del almuerzo y después descanso para hacer dormir a las criaturas.

Yo tomé un tubo de cartón de papel higiénico, lo forré la mitad con cinta adhesiva de color gris, luego corté dos cartones en forma redonda y corté un trozo de

hilo de atar. Los coloqué para la cabeza y como cabello lo coloqué el hilo. Marqué los ojos, la boca y nariz con marcadores. Le confeccioné una pollerita de papel plizadita de color bordó y los entablé en la cintura de la muñeca. Luego corté una cartulina formando las piernitas y pies. Ya la muñeca está hecha.

He notado que los chicos están muy acostumbrados conmigo. Les encanta que les diga que les quiero y que les abrace.

Las conciencias sobre el 'hacer' pueden ser diferentes y estar referidas a distintos tipos de actividades. Entre las madres promovimos que se tomaran el tiempo de explicitar sus modos de actuar, así fueron pasando de narrar los momentos de sus días a explicitar en forma detallada sus propias experiencias y a concretar en actos sus ideas y afirmaciones acerca de los vínculos que establecían.

### c. El saber

En la dimensión del 'saber' nos referimos a los conocimientos y las ideas, a los saberes y las creencias que sostienen nuestras prácticas e indagamos en torno a sus orígenes en nuestra historia personal, los fundamentos que tenemos para realizar diferentes acciones y los diversos desarrollos de estas ideas y experimentaciones en las ciencias.

Entendemos que todas las personas nos manejamos en función de un conjunto de creencias e ideas, a lo que llamamos un marco de referencia -normalmente poco explícito- pero que rige nuestros modos de actuar.

Consideramos que desde el lenguaje, las expresiones y las costumbres podemos explorar, problematizar y fundamentar procesos de cambio o de sostenimiento de esas prácticas, en función de desarrollar nuestro potencial y ayudar a otros y otras a que también lo hagan.



#### Volviendo sobre las huellas

Fue todo muy importante. Me ayudó mucho, porque no siempre se sabe todo. Lo que a mí en particular me gustó fue la importancia de la observación. Me gustaría profundizar más esta parte en otro momento.

Aprendí que el compartir con los niños, o tal vez jugando, (aprendemos) a estar seguros de nosotros (y) ellos de sí mismos.

Aprendí a saber cómo tratar a los niños y niñas según su necesidad y a tratar de buscar lo que les falta en lo afectivo, motriz y cognoscitivo.

El saber adquiere sentido cuando expresa las propias vivencias y cuando se vincula con ellas, es en ese momento en que se produce la conexión entre lo que vivo y lo que pienso cuando se activa la curiosidad y si esta se sostiene puede llevarme a continuar explorando y en esa exploración a aprender.

## II. Poniéndonos de pie (y buscando el equilibrio)

En los procesos que fuimos proponiendo desde el equipo y vivenciando en el grupo, cuidamos de tener en cuenta la integralidad de estas dimensiones. Entre estos procesos fuimos abordando varios aspectos que hacen al trabajo, entre ellos: el perfil de madre educadora, la actitud de observar y la elaboración de proyectos.

### a. El perfil de madre educadora

Nos propusimos trabajar en la construcción participativa de las características esperadas en la madre educadora, para lo cual veníamos recuperando las experiencias individuales de infancia (trajimos nuestras fotografías, juguetes y ropas de nuestra niñez, recordamos momentos y situaciones de nuestra infancia, ...).

Desde esta vivencia, propusimos que cada una respondiera a la pregunta '¿Qué es ser un niño? ¿Qué es ser una niña?'. Entendemos que el imaginario de niñez parte de la vivencia personal y que se constituye en un elemento esencial al momento de interactuar con niños y niñas.



#### Volviendo sobre las huellas

¿Qué es ser niña? ¿Qué es ser niño?

Tener corazón puro.

Ser juguetón.

Ser impredecible.

Real.

Ser feliz.

Pelear. Egoísta.

Inocencia.

Es vivir sin PREOCUPACIONES.

Ser travieso.

Ser sincero.

Ser niño es un amor.

LLORAR.

Energía.

Pudimos apreciar que la imagen de infancia compartida entre las participantes es idealizada en función de la alegría de esa etapa de la vida y de las pocas o nulas responsabilidades que se tienen en ella. Muy pocas personas refirieron en esta oportunidad a experiencias cercanas a la condición de violencia o de abandono que también sufren niños y niñas, incluso -tal como lo afirmarían en otros momentos- entre niños y niñas que asisten a los centros donde ellas se encuentran.

Con la inclusión de todas estas ideas, propusimos el siguiente paso: responder a la pregunta de '¿Cómo debería ser la persona educadora de este niño y esta niña?'. En función de las respuestas elaboramos juntos un listado de esas características.



### Volviendo sobre las huellas

El educador y la educadora:

Es cariñoso/a con los niños. Les da cariños, mimos, amor.

Entiende a los niños.

Tiene carisma. Es como un papá o una mamá.

Está capacitado/a.

Es comprensivo/a.

Es paciente.

Ama a los niños.

Respeto a los niños. Respeto su proceso y lo acompaña. Respeto su espacio.

Es como un niño. Se pone en su lugar. Juega con ellos. Habla con ellos.

Imaginativo/a.

Da libertad.

Atiende las necesidades de los niños.

Sincero/a en sus apreciaciones.

Sereno/a.

No es egoísta.

Enseña, guía.

Queremos resaltar las afirmaciones relacionadas con el amor a su tarea y en la necesidad de estar con niños y niñas. Sin embargo, como en las visitas las vimos concentradas en el cuidado básico y en la promoción casi exclusiva del juego libre, fuimos trabajando en el ejercicio de observarse a sí mismas.

Primero, señalando las características con las cuales se identifica cada una, para ir profundizando en torno a esas ideas, y luego, estableciendo aquellas con las cuales identifican a sus compañeras de trabajo, para buscar complementariedades en el cotidiano.



### Volviendo sobre las huellas

Yo como madre educadora me identifico con tener paciencia, ser amorosa y escuchar a los niños y a las niñas.

Lo que mejor me describiría es que soy serena, trato de ser sincera en mis apreciaciones, amo a los niños.

De mis compañeras pienso que es: capacitada, atiende a las necesidades de los niños y es paciente.

También diría, no sé si es una virtud o un defecto, que me siento impotente ante las necesidades del niño/a, sus necesidades económicas, psicológicas y otros.

## b. Mensajes para crecer

El lenguaje que utilizamos (las palabras, los gestos, los tonos de voz, las posturas,...) influye en el modo de relacionarnos, en las posibilidades de comunicarnos y en la construcción de nuestra personalidad y en la de la otra persona.

Como seres humanos estamos insertos en un mundo de usos y sentidos. Cuando usamos las palabras, les damos un sentido. No siempre el sentido que una persona atribuye a una palabra es el mismo que el atribuido por otra persona a la misma palabra.

Con el lenguaje realizamos acciones que pueden ser:

- los pedidos y las ofertas;
- las promesas;
- las afirmaciones y
- las declaraciones.

Con los **pedidos**, las **ofertas** y las **promesas** establecemos conversaciones para la acción, por ejemplo, ante un pedido de una persona, la otra debe realizar una acción (hacerle caso, postergar el cumplimiento del pedido o negarse a hacerlo).

Mientras que las **afirmaciones** son enunciados sobre una realidad emitidos por una persona. Estos enunciados requieren de la confirmación de la otra persona, si los acepta, podemos decir que son afirmaciones verdaderas, si los rechaza, se constituyen en afirmaciones falsas. Esto nos demuestra que toda afirmación requiere del otro, incluso el otro es más importante que la misma realidad a la que hace referencia la afirmación.

Finalmente, las **declaraciones** son proposiciones que generan un mundo nuevo, definen posibilidades que antes no estaban o que cambian el curso de los eventos por el mero hecho de hacer la declaración. Las declaraciones pueden ser válidas o inválidas y ello depende mucho de la autoridad que ejerce quien la emite.

Los juicios son una clase particular de declaración a la que somos especialmente adictos y que tendemos a fundar de cierta manera peculiar: refiriéndonos a otros juicios (nuestros o de terceros) o a partir de la observación de acciones recurrentes de otro en cierto dominio.

Fundar juicios adecuadamente es una condición de posibilidad para la vida social organizada y tiene especial relevancia en la vida de grupos y organizaciones<sup>10</sup>.

Cuando una educadora declara ante una niña que es lenta para aprender está habilitando un conjunto de posibilidades para esta niña y cerrando otras. Debido a su rol de autoridad esta declaración puede ser considerada válida por la niña, por sus compañeras, por sus familiares y por los otros educadores.

En cambio, cuando declara que es capaz de aprender a su propio ritmo y que necesita que se respete ese tiempo está creando un nuevo mundo posible para ella, su grupo, su familia. Porque al cambiar el lugar de la mirada no puede percibir una limitación sino una forma de aprender diferente a las otras conocidas y aceptadas.

Tipo de conversación	Acciones del hablante
Conversaciones para la acción	pedidos, ofertas y promesas
Conversaciones para crear posibilidades	afirmaciones y declaraciones

Entonces, podemos afirmar que las formas en que emitimos los mensajes y el posicionamiento que tenemos en la relación (compañeros, desconocidos, referentes, etc.) inciden en la construcción de posibilidades para la relación.

Esta distinción es fundamental para repensar en la identidad de las personas y las organizaciones en la coordinación de acciones; en el pequeño mundo, en el entorno inmediato.

Entendemos que uno de los roles más importantes y primarios del trabajo educador es la observación y para dar cuenta de esta utilizamos el lenguaje, emitimos declaraciones y afirmaciones acerca de lo que observamos.

Estas declaraciones pueden muchas veces ser juicios. Nos interesaba con las madres educadoras desde el principio abordar estas distinciones y trabajar desde la práctica de cada una.

<sup>10</sup> Heloisa H. Primavera (1993): 'Todo/nada, siempre/nunca, distinto/igual: acerca de redes sociales y participación' en: Elina Dabas y Denise Najmanovich (1995): Redes. El lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Paidós. Pág. 179.



### Volviendo sobre las huellas<sup>11</sup>

Al inicio del encuentro, solicitamos tres voluntarias para un ejercicio a quienes las invitamos a pasar fuera del salón de trabajo. Adentro dispusimos el espacio diferenciando un escenario y un auditorio. En el escenario colocamos tres sillas, una al lado de otra mirando todas hacia el público.

A las voluntarias les dimos como consigna, sin que escuchen las otras: 'Cuando entren, siéntense en una de las sillas y durante tres minutos hagan todo lo posible por no comunicar nada'. A las participantes que quedaron en el salón les indicamos que durante tres minutos iban a observar a las otras tres y registrar lo que pudieran ver.

Pasados los tres minutos, pedimos al auditorio que expresara lo que habían visto sobre qué estaban haciendo, qué les pasaba y qué sentían las voluntarias. Entre otras ideas, expresaron:

Ella se quiere ir a su casa.

Nada luego le gusta.

Está enojada.

Se ríe todo "de balde".

A ella no le importa nada de lo que pasa.

Ella está quieta mirando hacia lo lejos.

Está aburrida.

Tras anotar todas las frases a la vista de las participantes, invitamos a las voluntarias a que contaran qué sintieron durante la experiencia y al escuchar los comentarios de sus compañeras del auditorio. Algunas de las respuestas fueron:

Me molestó que me juzguen sin saber realmente lo que me pasa.

En realidad yo no estoy enojada, estoy nomás seria.

No siempre que una está callada y no mira a nadie, es que se quiere ir o no quiero estar.

Cuando todas las voluntarias compartieron, planteamos al grupo como pregunta '¿Qué cosas pueden notar o de qué cosas se dan cuenta a partir de esta actividad?'

Casi nadie dijo lo que estábamos haciendo, la mayoría solamente dijo lo que pensaba que nos estaba pasando.

Ninguna de nosotras le miró a las personas, solo se concentró en lo que creyó que pasaba.

<sup>11</sup> El ejercicio que se presenta a continuación fue elaborado a partir de los axiomas de la comunicación humana presentados en Paul Watzlawick y otros (1981): Teoría de la comunicación humana. Barcelona: Herder.



Lo que expresa el cuerpo no tiene el mismo significado siempre, puede significar varias cosas.

No se puede hacer algo que sea 'no comunicar'.

Con estas ideas, propusimos pensar en qué situaciones en la vida cotidiana suceden hechos similares, especialmente con niños y niñas con quienes trabajan. Pudieron identificar diferentes momentos como cuando entre dos niños se pelean, la separación la hace una de las madres educadoras y las sanciones las impone a partir de lo que ella cree que sucedió sin confirmar con los niños sus percepciones, sensaciones y sentimientos.

Tras identificar estos momentos y conversar sobre ellos, propusimos pensar '¿Qué se podría hacer para evitar llegar al juicio en primer lugar?'. Algunas ideas expresadas fueron:

Acercarse a niños y niñas (físicamente, ponerse en cuclillas para hablar de frente, probar si permiten que se les abrace, se les tome de la mano, ....)

Preguntar '¿pasa algo?', '¿hay algo que me quieras contar?'

Afirmar 'me gustaría escuchar lo que tenés para decir' o 'me gustaría escuchar tu versión' o 'contame vos cómo fue'.

Proponerles apartarse un momento del grupo o cambiar de espacio físico -ir al jardín, al pasillo, a la cocina, a la otra sala,...-

En este proceso fuimos notando los modos en que las expresiones afectan a nuestras relaciones y las responsabilidades que se derivan de nuestras afirmaciones y declaraciones cuando ejercemos un rol educador.

Teniendo en cuenta que todos los mensajes llevan consigo una carga afectiva que influyen en la estima del niño y la niña, es importante mantener siempre una comunicación clara con él y ella.

Conviene atender tanto a los mensajes verbales como a los no verbales que se transmiten así como a los que él y ella transmiten, analizando lo que está detrás de su comunicación, qué están queriendo comunicar, qué sentimientos están detrás de sus mensajes.

La interacción debe enfatizar el desarrollo del concepto de sí mismo como persona sexuada, querida y capaz. Aquí es muy evidente la relación entre el desarrollo personal y la comunicación, por eso es importante observar y evaluar los tipos de mensajes que están recibiendo niños y niñas en su ambiente familiar y si padres y madres son o no conscientes de los mensajes que están enviando a sus hijos e hijas. Así como en otros ambientes donde interactúan con personas adultas, principalmente.

En muchas ocasiones, es muy común escuchar expresiones como comparaciones, subestimaciones y menciones peyorativas.

- ¡Qué inútil sos, mi hijo, no toques más, voy a hacerlo yo!
- Sos igual a tu hermano, siempre andás enojado, ¿cómo no te parecés a tu hermana que es tan obediente?
- ¡Salí de acá sos muy chico, no vas a entender lo que hablamos!

Estas frases hacen sentir a las personas como inferiores, incapaces o malas, entre otras. Si se reiteran -en el discurso y en la acción- las personas pueden llegar a convencerse de que son realmente así, sobre todo si quien las emite es una persona de referencia para ellas (el padre, la madre, el cuidador, la madre educadora, etc.).

Otros mensajes, sin embargo, valoran al niño y la niña, le permiten tener el espacio que necesitan y a la vez sentir la cercanía de quienes le aman. La clave del desarrollo adecuado del niño y la niña se basa en la satisfacción de dos necesidades elementales: la necesidad de contacto y la necesidad de espacio, que permiten a la persona existir, sentir que es amada tal como es y que es respetada en sus decisiones y elecciones<sup>12</sup>.

Todo el tiempo estamos dando mensajes al niño y la niña, incluso cuando creemos que no es así, pues todo lo que hacemos es un mensaje para la otra persona, por lo menos lo recibe como un mensaje. Los mensajes que cada persona necesita recibir varían de acuerdo con la etapa del desarrollo en que se encuentra (su edad), la historia particular que tiene (su historia) y las características de su personalidad.

En general, todas las personas necesitamos de mensajes básicos como son:

- Te amo, te quiero.
- Yo te cuidaré y me ocuparé de vos.
- Podés confiar en mí.
- Te amo por lo que sos, no por lo que hacés.
- Te veo y te escucho ahí donde estás.
- Podés confiar en tu voz interior.
- Confío plenamente en vos, estoy seguro de que sos capaz / estoy segura de que sos capaz.
- Te impondré límites y me aseguraré que los respetes. Lo haré porque te quiero.
- Para mí, sos una persona única. Estoy orgulloso de vos / Estoy orgullosa de vos.
- Sos bella y hermosa, y acepto que seas mujer.
- Sos bello y hermoso, y acepto que seas varón.

<sup>12</sup> Cf. Miguel Ángel López Perito (2002): Diseño de la Casa del Niño y la Niña. Asunción: AMAR Editorial. Pp. 178 y 179.

Los mensajes no se transmiten solo a través de las palabras. Las acciones, los gestos, los movimientos son todavía más importantes que lo dicho. Incluso, importa más cómo recibe la persona el mensaje que la intención de quien lo emite.



### Volviendo sobre las huellas

Partimos nuevamente con las madres educadoras de las experiencias y vivencias de cada una, las invitamos a identificar los mensajes que ellas consideraban importante escuchar. Entre estos mensajes se encuentran:

Te quiero dar un abrazo.

Te quiero tanto. Te amo.

Sos hermosa. Sos mi muñequita.

Yo te voy a cuidar.

Sos muy buena en lo que hacés

Más que compañera y amiga, te considero mi hermana.

Vos valés mucho, cuidate.

Sos una buena madre.

Vengan a cobrar hoy.

Te amo por lo que sos, no por lo que hacés.

Confío plenamente en vos. Estoy segura de lo que sos capaz.

Te veo y te escucho ahí donde estás.

Con estos mensajes, les propusimos hacer una relajación corporal y una imaginación guiada, para luego en silencio ir escuchando cada uno de ellos y registrando las sensaciones y emociones que se producían. En general, compartieron el bienestar que les generaba y la importancia que efectivamente tienen los mensajes adecuados en la vida de cada persona.

Como propuesta para el período hasta el siguiente encuentro, les planteamos que se observaran a sí mismas y registraran actitudes y actos propios que pueden transmitir a niños y niñas mensajes de aceptación y valoración. Entre estas acciones manifestaron posteriormente:

Abrazos y caricias.

Decirle te quiero.

Decir palabras como: 'Hoy estás muy linda', 'Tu peinado está precioso'.

Jugar con ellos y arrastrarme en el suelo como ellos mismos. Esto les transmite a ellos el mensaje de amor y confianza que les tengo.

A mi parecer el mensaje que más transmito a niños y niñas del centro es el de la tía juguetona con la que pueden jugar, cantar, correr, gritar y saltar.

He notado que los chicos están muy acostumbrados conmigo.

En la misma línea, trabajamos con padres y madres de niños y niñas que asisten a los centros en función de temáticas que ellos consideraban importantes como los límites, la sexualidad y el juego como espacio de aprendizaje.

Con ellos y ellas recuperamos un listado de juegos que ellos habían practicado en su niñez, los fuimos jugando efectivamente entre los y las participantes y en forma posterior identificamos juntos las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que comprometen el juego y que posibilitan que niños y niñas las exploren, las desarrollen y las fortalezcan al participar en ellos.

Trabajamos entonces en torno a que uno de los espacios privilegiados de comunicación y educación entre padres, madres, hijos e hijas es el juego compartido.

Sus principales preocupaciones guardaban relación con la construcción de los roles masculino y femenino y de la vinculación amorosa y sensual entre las personas.

Abordamos con ellos y ellas sus preocupaciones sobre los juegos sexuales como el tocarse a sí mismo y misma y los besitos entre niños y niñas y sobre el momento en que se plantean las preguntas "de dónde venimos" y "cómo se hacen los bebés".

Habilitamos un espacio donde pudieran conectar con esos momentos, en especial con sus sensaciones, emociones e ideas, contar cuáles fueron sus experiencias y de qué manera lo fueron abordando.

Darse cuenta de que otros padres y otras madres viven similares situaciones y que puede cada uno y una abordarlas de maneras diferentes con diversas respuestas de sus hijos e hijas, fue reconocido por los y las participantes como un valor del encuentro pues veían que eran capaces de hacer frente a las situaciones y de que otras personas tenían una respuesta para su situación que no era la palabra sino la acción emprendida.

Esta es una forma de activación de la red social, pues se torna visible y actuando cuando lo que otros y otras traen puede ser útil a mi propia historia actual y lo que traigo puede ser utilizado por otros y otras, les pone frente a una pregunta nueva o a una forma nueva de mirar la pregunta<sup>13</sup>.

Con padres y madres también fuimos abordando la experiencia de los límites en la acción educadora y cuidadora. Los fuimos pensando como una forma de mensaje

<sup>13</sup> Se puede profundizar acerca de las redes sociales en la sección III de esta publicación y en Elina Dabas y Dense Najmanovich –coordinadoras (1995): Redes. El lenguaje de los vínculos. Buenos Aires: Paidós; Elina Dabas (1993): Red de redes. Buenos Aires: Paidós; Elina Dabas – coordinadora (2006): Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social. Buenos Aires: Ciccus.

que contiene y que, como tal deben promover hacia la protección ajustada, es decir, aquella que permite la seguridad para estar, explorar y ser en cada etapa, momento y situación de la vida.

Entre los mensajes, puede resultar el más difícil de todos en la actualidad pues debe compaginar el profundo respeto por la vitalidad en el niño y la niña, expresada en su curiosidad y su espontaneidad, y el adecuado cuidado firme que garantice su seguridad y que no obstaculice su desarrollo y su crecimiento.

*La creación de todo interior protector y delicado, apto para atender a las necesidades de lo nuevo, debe a su vez ser capaz de excluir decididamente las fuerzas hostiles del medio (...). No existe protección sin un lado suficientemente duro y excluyente como para aislar lo protegido del medio hostil.*

*(Sin embargo, cuando) el cuerpo desarrollado llega al lado duro de ese límite protector: la cáscara del huevo o la máxima dilatación del vientre materno (...) debe ir más allá del límite (...) exponerse a lo abierto, emerger del sistema protector y entrar en el sistema mayor.*

*En el parto o la ruptura del cascarón (...) comienza un nuevo ciclo: cachorro, polluelo y bebé deberán aprender a vivir en un medio mucho más vasto y radicalmente diferente del (anterior y será necesario un nuevo límite como el nido, la cueva o el hogar)<sup>14</sup>.*

En cada etapa de la vida de cada individuo es diferente el modo en que se expresa ese límite que contiene el afecto, el cuidado y el espacio necesarios para crecer. Entre las tensiones más fuertes del crecimiento se constituyen el espacio y el contacto, los seres humanos tendemos a buscar el contacto con otros seres humanos significativos y a la vez precisamos de un espacio vital propio -tanto físico y temporal como psicológico- en el cual podemos expresarnos y devenir sujetos individuales.

Los límites cuando están impuestos desde fuera deben considerar ambas necesidades y requerimientos en función de cada persona<sup>15</sup>.

### c. Proyecciones y prácticas

Esencialmente nuestro trabajo apunta a mejorar las prácticas a partir de la reflexión compartida sobre ellas y su confrontación con aquello que como sujetos consideramos y declaramos son nuestros ideales.

Evidenciar nuestras propias contradicciones nos significa reconocernos como sujetos en devenir, como personas en constante construcción en la interacción con otras personas y con el entorno en que nos encontramos.

<sup>14</sup> Eugenio Carutti (2003): Las lunas. El refugio de la memoria. Buenos Aires: Kier. Pp. 18 a 20.

<sup>15</sup> Para profundizar sobre las necesidades de contacto y espacio referimos a Merardo Arriola-Socol (2003): Dando paso a la vida. Asunción: En Alianza.

La propuesta ha sido transitar con las madres educadoras, y otros actores en torno a los centros comunitarios, las miradas y observaciones a las propias acciones cotidianas, a los discursos que se develan en ellas y a las posibilidades de acercarlas a modos que humanizan.

## III. Y ahora... ¡a correr!

### El estar

Mirando el ser, el saber y el hacer, nos fuimos dando cuenta de una acción significativa en nuestra tarea de apoyo al fortalecimiento de los centros y en la tarea educadora de las madres, el ESTAR.

En ellas, el hecho de estar cotidianamente con niños y niñas, estar en su corporalidad integral, en su mirada y con cada una de sus emociones en cada experiencia, representa el valor más importante frente a la posibilidad maravillosa de educar cuidando.

En nuestro equipo, el estar con firmeza sólida y con ternura solidaria con las madres, construir con ellas espacios de conversación y alejarnos (nosotros por nuestras actitudes aprendidas y ellas porque nos pusieron allí) del lugar del control y de la policía de su tarea, significa un estar para acompañar y que ayuda a crecer.

En esto se basa nuestro trabajo.

Creemos firmemente que los cambios en las prácticas sociales no se producen por escuchar ni por leer solamente acerca de las teorías y las propuestas y las experiencias de otros, sino por estar en la propia práctica en forma consciente y responsable.

Los conceptos se construyen en la experiencia y es "en lo concreto donde se encuentra lo complejo"<sup>16</sup>, allí se entran las historias particulares, las condiciones sociales, los miedos y las ilusiones de las personas.

No es fácil abrirse a ideas nuevas, pero todavía más difícil es abrirse y dejarse ver por una misma o por otras personas si hay cosas que funcionan bien y otras que tenemos que mejorar. Gracias a esta apertura de las madres educadoras y de los padres usuarios y las madres usuarias los cambios fueron posibles<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Frase de Dense Najmanovich en conversaciones de uno de los autores con ella.

<sup>17</sup> Algunos de estos cambios que fueron posibles se detallan en la sección IV.



## Volviendo sobre las huellas

Ángela Espínola, madre educadora<sup>18</sup>.

Les agradezco a quienes me han invitado a presentar mi experiencia. En realidad para mí no es un trabajo cuidar a esos niños y niñas, sino sencillamente es compartir, vivir con ellos una realidad todos los días. Para mí esos niños y niñas pequeños de 0 a 2 años viven cada uno su mundo, al cual yo personalmente, me introduzco y cada día me paso observando lo que ellos hacen con toda naturalidad.

Quiero decirles que yo simplemente les sirvo a ellos, compartiendo lo que hacen lo que quieren hacer, poniéndome a nivel de ellos, ese nivel que es totalmente bajito. A veces me siento con ellos, me acuesto en el piso, me ensucio, porque ese es su mundo y a mí me hace sentir muy feliz.

Observando su sinceridad, su pureza, su inocencia, agradezco a los padres que confían en nosotras, las madres educadoras. Para mí es grande ese compartir a diario con ellos, más aún, sabiendo que las madres dejan en mis brazos a esos pequeños para cuidarlos, así como ellas los cuidan en sus casas.

Es una experiencia maravillosa que no se puede expresar con palabras, y que se vive, se vive a diario. Nos sentimos protegidos porque sabemos que la Municipalidad de Fernando de la Mora podrá atender nuestros reclamos y darnos una mano.

La Secretaría de la Niñez de la Municipalidad de Fernando de la Mora nos acompaña y nos protege, también la CODENI, que es dependiente de la Municipalidad de Fernando de la Mora, nos hace sentir seguros porque ante cualquier problema recurrimos a ellos; problemas nunca faltan, porque los niños y niñas son varios y diferentes.

VinculArte es una organización compuesta por personas maravillosas que nos ayudaron a mejorar nuestra calidad de madres educadoras, nos dieron ese empujón para que podamos hacer alguna vez a la perfección nuestros servicios y nuestro trabajo con la niñez en las comunidades.

La Gobernación siempre nos ha apoyado enviándonos la leche vital para los niños y niñas para nosotros es importantísimo porque sabemos que ese es un líquido fundamental para el crecimiento de ellos sobre todo de los más pequeños.

Nosotros compartimos con la comunidad todas las actividades que realizamos y lo hacemos a través de la comisión "Mitã róga", denominada "Mitãguera Rehehápe" quienes se llevan la parte más dura del trabajo. ¿Por qué? Porque esta comisión se encarga de ver las necesidades materiales que en "Mitã róga" existen: se encarga de conseguir alimentos y materiales didácticos cuando faltan.

Estos niños y niñas a diario están trabajando y aprendiendo a través de un planeamiento que elaboramos juntas con las madres educadoras. Uno de los objetivos es que cuando cumplan los cinco años de edad, estén preparados para ingresar al pre escolar, manejando el lápiz, una hoja y teniendo noción de lo que es una escuela. Todo esto lo palpamos, lo vemos, lo sentimos; de hecho tenemos niños y niñas que pasaron al pre escolar emprendieron satisfactoriamente el año escolar.

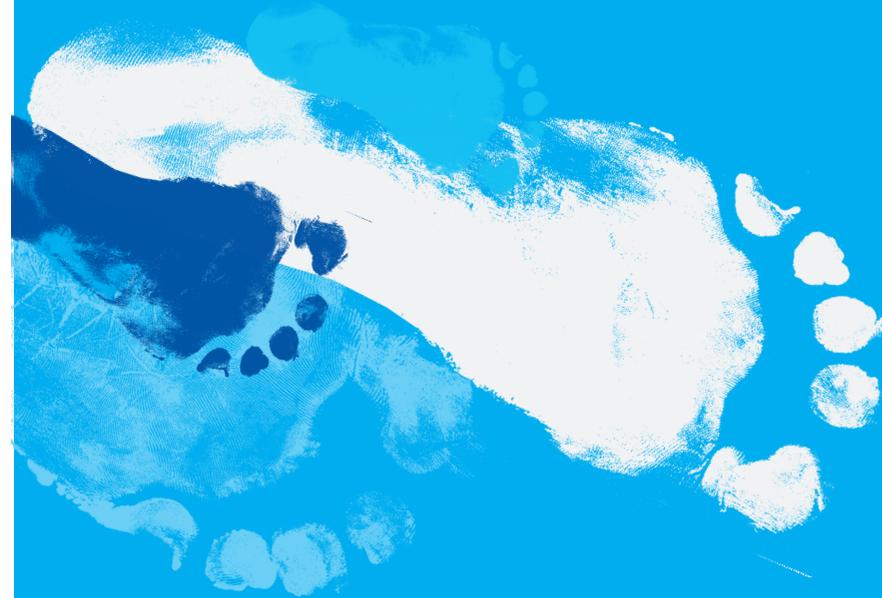
Mis compañeras educadoras, las madres colegas, son las que nos apoyan, nos apoyamos unas a otras en nuestras realidades, y luchamos para un mejor servicio y un mejor trabajo a favor de los niños y niñas.

Como es un Centro Educativo Comunitario es la comunidad, la que la sostiene. En años anteriores nos atrevimos a buscar padrinos, personas de buena voluntad que se acercan y dan un granito de arena para que a estos niños y niñas no les falte nada.

Me es grato el momento dar gracias a todos los que colaboraron, a los que nos empujaron, a los que nos ayudaron para que este proyecto siga adelante.

<sup>18</sup> Presentación en el espacio "Desarrollo infantil temprano. Experiencias de una responsabilidad compartida". III Foro Global de Infancia y Adolescencia. Publicado en: Memorias del III Foro Global de infancia y adolescencia. 2003. Por una cultura de responsabilidad. Asunción: Global...Infancia.

**PARA SEGUIR**  
**explorando**



En el trabajo emprendido en el tiempo del fortalecimiento pedagógico de los centros comunitarios, exploramos diversos lugares de trabajo, concepciones de mundo, configuraciones, ideas y creencias. Algunas reflexiones se fueron derivando hacia otras acciones emprendidas desde VinculArte en la promoción social y fueron alimentando nuevos procesos y reflexiones que se entrecruzaron, entramaron y vincularon de diversos modos.

En nuestra concepción del proceso de desarrollo comunitario adquiere relevancia la capacidad de la misma comunidad para generar espacios diversos para que sus miembros puedan desarrollar su potencial.

*El desarrollo comunitario es la búsqueda del propio potencial de la comunidad, con el fin de que se constituya en el espacio de apoyo para el desarrollo personal de sus miembros. En nuestro trabajo, nos concentramos en acompañar a los grupos en la construcción de su identidad, en el sentido de la participación y en su proyección<sup>19</sup>.*

Nuestros modos de abordar el trabajo con las personas, los grupos y las comunidades se orientan por un conjunto de enfoques acordados en la organización como son el enfoque de derechos humanos, el enfoque de redes sociales, el enfoque del trabajo en grupos y el enfoque de la complejidad; que se expresan en nuestra recuperación de los modos de interacción (vínculos) y de expresión (arte) entre las personas, los grupos y las comunidades<sup>20</sup>.

En este seguir explorando queremos recuperar ideas en torno al trabajo en el ámbito de la primera infancia, principalmente las asociadas al enfoque de derechos humanos, la dimensión lúdica del aprendizaje, el enfoque de redes sociales y las familias y la acción de incidencia.

## I. Los derechos humanos

### a. El enfoque de derechos humanos

El enfoque de derechos es un paradigma de trabajo en intervención, acción y servicios jurídicos y sociales en el cual se orientan las diferentes acciones y los diferentes procedimientos de trabajo<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> VinculArte asociación civil (2004): Planeamiento participativo. IDEAL o Marco referencial. Asunción. Párr. 76.

<sup>20</sup> Cf. VinculArte asociación civil (2004): Planeamiento participativo. IDEAL o Marco referencial. Asunción. Párr. 77-80 y 89-91.

<sup>21</sup> Para las diferencias entre “acción social”, “intervención social” y “servicio social”, cf. Miguel López Cabañas y Fernando Chacón (1999): Intervención psicosocial y servicios sociales. Un enfoque participativo. Madrid: Síntesis.

Por el enfoque de derechos se reconoce que las personas, por su condición de seres humanos, son sujetos sociales de derechos<sup>22</sup>.

*El enfoque de derechos (...) plantea la corresponsabilidad en el respeto a los derechos y la satisfacción de las necesidades y contempla las potencialidades y posibilidades de todas las personas y los grupos en este proceso.*

*Los derechos de niños, niñas y adolescentes se constituyen en el marco de referencia de este enfoque para nuestro trabajo, principalmente aquellos consagrados en los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales<sup>23</sup>.*

Intentando explicitar el enfoque de derechos en el ámbito del desarrollo integral en la primera infancia, procuramos una aproximación desde los ejes de la Convención sobre los derechos del niño<sup>24</sup>.

### b. Los principios

En primer lugar, los principios de la Convención pretenden asegurar el interés superior del niño y la niña, la universalidad de estos derechos y su integralidad.

- El **principio de la integralidad reconoce que todos los derechos** son equivalentes en importancia y que el cumplimiento de ellos no puede afectar sería y permanentemente al cumplimiento de los otros.

Entonces, debemos asumir el cuestionamiento por los derechos afectados en una situación determinada y aquellos que se verán afectados por las diferentes propuestas de solución.

- El **principio de la universalidad de los derechos** reconoce que corresponden a todos los niños y todas las niñas sin que deban restringirse en su reconocimiento por su edad, su género, el grupo cultural y étnico dentro del cual viven, la familia de procedencia, la calidad de su filiación, las creencias de sus familiares y del mismo niño y la misma niña, las capacidades y aptitudes individuales.

Entonces, debemos tornar posible el acceso de niños y niñas a los espacios y las oportunidades para el cumplimiento de sus derechos, modificando las condiciones sociales, tradicionales, políticas y culturales en las instituciones y en nuestras relaciones.

<sup>22</sup> Cf. Pedro Nikken (1994): “El concepto de derechos humanos” en: Pedro Nikken – compilador (1994): Antología básica en derechos humanos. San José de Costa Rica: Instituto interamericano de derechos humanos. Pp. 9-27; Jorge Valencia Corominas (1999): Derechos humanos del niño en el marco de la doctrina de la protección integral. Lima: Rádda Barmen y Acción por los niños.

<sup>23</sup> VinculArte asociación civil (2004): Planeamiento participativo. IDEAL o Marco referencial. Asunción. Párr. 91 a.

<sup>24</sup> La Convención sobre los derechos del niño fue aprobada en 1989 por la Asamblea general de las Naciones Unidas, fue firmada por Paraguay y ratificada por ley 57/1990, con lo cual es ley nacional. Se puede acceder a su texto completo en el sitio de la CDIA: [www.cdia.org.py/leyes/CDN.pdf](http://www.cdia.org.py/leyes/CDN.pdf).

- El **principio del interés superior del niño y la niña** establece como eje primario en la toma de decisiones aquello que redundará en mayor beneficio para el niño y la niña. Esta premisa conlleva altas dificultades de implementación cuando no se tienen en cuenta las condiciones del entorno cultural del niño y la niña.

Entonces, es un llamado a tener en consideración el entorno cultural dentro del cual se genera la atención, la protección, la promoción y la defensa de los derechos frente a las mejores posibilidades para que niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades en seguridad y libertad<sup>25</sup>.

Plantearse estos principios en el ámbito del desarrollo integral en la primera infancia nos lleva a explorar la centralidad del niño y la niña en las políticas públicas, la visibilidad de aquellos y aquellas que se encuentran en este período de vida sin detrimento de los otros grupos de edad y la importancia de asegurar todos los derechos sin prevalencia de uno u otro, más que con fines de inclusión.

### c. Los derechos de niños y niñas en la primera infancia

En segundo lugar, en la Convención se suelen agrupar los derechos en cuatro grandes categorías: la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación. Nos resulta muchas veces sencillo comprender las tres primeras categorías en relación con niños y niñas en la primera infancia.

En relación con los **derechos a la supervivencia**, como la garantías para la vida y el pasaje de una etapa de crecimiento a la siguiente, entendemos que debemos garantizar la vida, la identidad, el ambiente saludable, la lactancia, la nutrición, la vida familiar y la salud de niños y niñas. La movilización ciudadana en torno al combate a la desnutrición y la asignación de fondos públicos directos hacia ello es una demostración de estas buenas intenciones<sup>26</sup>. En relación con los **derechos a la protección**, que procuran asegurar la integridad biológica, psicológica, social y cultural en el crecimiento y el desarrollo de niños y niñas, aseguramos el cariño y el afecto así como protección contra maltratos, abusos, formas de explotación y exposición a condiciones peligrosas. Vemos con buenos ojos que se sancione a quienes maltratan a niños y niñas, principalmente en aquellas formas que nos escandalizan, pero todavía estamos acostumbrados y acostumbradas a no ver otras formas más toleradas de violencia como los desalojos de familias enteras de ocupaciones de tierra, la expulsión de comunidades indígenas -incluidas niñas y niños- por el desmonte y la exposición de niños y niñas como criadi-

<sup>25</sup> Cf. Philip Alston y Bridget Gilmour-Walsh (1997): El interés superior del niño. Hacia una síntesis de los derechos del niño y de los valores culturales. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

<sup>26</sup> Cf. Desirée Masi: 'Demos vida al presupuesto. Acciones de la sociedad civil para mejorar el uso de los recursos públicos' y Juan Carlos Yuste: 'Paraguay ¡Sin excusas contra la pobreza!' en Luis Claudio Celma y Dora Cristaldo Raskin (2005): Un Paraguay con todas y todos, ¿cómo lo hacemos posible? Asunción: Global...Infancia. Pp. 41-44 y 215-216.

tos y criaditas a formas de esclavitud lejos de sus familias. En relación con los **derechos al desarrollo**, que promueven el despliegue de todas las potencialidades y capacidades de niños y niñas en sus culturas y en interacción con otras, nos resulta adecuado asegurar educación, tiempos para el juego, participación en actividades culturales, disponibilidad de tiempo libre, descanso y actividades de recreación.

Ya en estas tres categorías primeras ingresan cuestionamientos a los modos de asegurar la protección y de posibilitar el desarrollo que se originan evidentemente en modelos de sociedad que orientan la acción de los y las agentes sociales.

Cuando queremos ingresar al ámbito de los derechos a la participación en la primera infancia, la cuestión se vuelve más compleja aun que en las otras categorías. Nos remitimos aquí al concepto de "infans", del cual se origina el término infancia, como carente de voz y de palabra, lo que habilita a pensar acerca de la no-participación, expresada en los modos de permanente violencia y exclusión del niño y la niña en esta etapa. Como ejemplo, algunas prácticas culturales como:

- "el cigarro", que consiste en envolver al niño o la niña en los primeros meses de vida en una tela impidiéndole movimientos y por tanto desarrollo de sus articulaciones, en la creencia de que se le está ayudando a crecer con huesos fuertes y muchas veces procurando evitar la molestia al cuidador o la cuidadora de prestar atención al niño o la niña;
- las conversaciones de adultos que excluyen a niños y niñas ("no te metas, estamos hablando entre los grandes, son cosas de adultos");
- las llamadas a silencio en el niño y la niña y la escucha del adulto, sin retorno ("callate y escuchame", "no me conteste");
- los horarios fijados para la alimentación y el sueño (la siesta, por ejemplo) ignorando los ciclos fisiológicos individuales de niños y niñas.

En la búsqueda de experiencias de participación, fuimos viendo en nuestro trabajo con los Mitârôga cómo niños y niñas podían expresar sus intereses cuando las madres educadoras habilitaban espacios y oportunidades para tomar decisiones en conjunto e incluso para disentir con las propuestas que se realizaban. Encontramos también diversas investigaciones<sup>27</sup> que muestran la participación de niños y niñas en la acción del cuidado ya desde temprana edad -semanas y meses de vida-.

Nos orientamos por un concepto de participación que incluye a la persona en la toma de decisiones sobre los aspectos y las cuestiones que le interesan y le afectan.

Entonces, este concepto de participación es aplicable a cualquier rango de edad, solo que esas cuestiones son diferentes en cada rango y los modos de expresar

<sup>27</sup> Cf. Carolina Arnold: "¿Están siendo los niños más pequeños alejados del Movimiento de Derechos de los Niños? La importancia de los programas de desarrollo de la niñez temprana para asegurar los derechos de los niños"; Priscilla Anderson: "Pueden los niños más pequeños ejercer sus derechos?"; Tina Hyder: "¿Puede un niño de cinco años ejercer influencia sobre el gobierno? La participación de los niños durante sus primeros años" en: Revista Tribuna Internacional de los Derechos de los Niños Volumen 15 N° 3 Septiembre de 2002 ¿Niñez temprana sin derechos? Pp. 14-23.

acuerdos y desacuerdos varían de una edad a otra así como los pedidos, las propuestas y los cuestionamientos.

El rol cuidador y educador debe ser el de estar atento a estas cuestiones y a los modos de expresión propios de la edad y particulares de cada niño y niña. Entre las madres educadoras hemos encontrado quienes afirmaban reconocer entre los llantos de niños y niñas de pocos meses de edad aquellos que comunicaban hambre, necesidad de ser cambiados y dolor o incomodidad. Esta es una forma en niños y niñas participan en el propio cuidado y en la interacción con las cuidadoras.

## II. La dimensión lúdica del aprendizaje<sup>28</sup>

### a. El juego en el niño y la niña

La infancia, el juego y el juguete forman parte del desarrollo social de la persona, y son sociales tanto por su origen y su contenido como por su significación. El juego es una de las actividades más significativas de la niñez y el juego se constituye en el espacio de aprendizaje por excelencia pues es el espacio de vida de niños y niñas.

Entonces, el derecho al juego no es el mero derecho a la recreación y al esparcimiento, sino un derecho esencial en función de su alcance entre niños y niñas. Jugar es necesario para su desarrollo físico, intelectual, social y cultural.

El juego es la fuente de aprendizaje, que estimula la acción, la reflexión y la expresión. Es la actividad por la cual niños y niñas investigan y conocen el mundo que les rodea, se diferencia de él y de las otras personas, identifican los objetos, las personas, los animales, las plantas e incluso sus propias posibilidades y limitaciones.

El juego es el instrumento a través del cual, como personas, estructuramos progresivamente nuestra construcción de la realidad, comprendemos ese mundo de interacciones que generamos y aprendiendo en él.

Cuando el niño y la niña juegan, experimentan vivencias diferentes relacionadas con el éxito o el fracaso de sus acciones en medio del juego, a la vez, vivencian experiencias provenientes de sus historia personal, construyendo su identidad y conquistando su independencia y su interdependencia. Todo esto ejerce un efecto en sus emociones y sentimientos.

<sup>28</sup> Mercedes Camperi (1998): Leer, escribir y despertar. Asunción: Editorial en Alianza. Luis Claudio Celma, Rosanna Gebhardt, Natalia González Rahi y Lirio Leticia Obando (1999): CreSiendo taller de experiencias infantiles. Registro 1998. Asunción: María Reina taller pedagógico. MATERNAL, Revista de Maestra Jardinera (2000-2001): Artículo: La importancia del juego y el juguete en los niños. Buenos Aires - Argentina.

En el trabajo con las madres educadoras y con padres y madres de niños y niñas que asisten a los centros, hemos confirmado las distancias que imponemos las personas adultas -por modos aprendidos sobre cómo ser adultos- frente al juego. Recuperar los juegos de la propia infancia ha sido una tarea que favoreció a padres y madres ponerse en el lugar de sus hijos e hijas hoy y buscar nuevos modos de acercarse.

Por otro lado encontramos maneras en que introducimos a niños y niñas en esta distinción entre juego y realidad y entre juego y trabajo en diferentes expresiones. El riesgo más alto se refirió en este campo al condicionamiento del juego al "buen compartimiento" ("si te portás así, no te doy permiso para jugar"). De este modo, un derecho está supeditado al cumplimiento de una responsabilidad, cuando que el ejercicio de los derechos es el que posibilita la asunción de responsabilidades.

### b. El lugar de los juguetes

Cuando el niño y la niña juegan, experimentan vivencias diferentes relacionadas con el éxito o el fracaso de sus acciones en medio del juego, a la vez, vivencian experiencias provenientes de sus historia personal, construyendo su identidad y conquistando su independencia y su interdependencia. Todo esto ejerce un efecto en sus emociones y sentimientos.

Todo objeto utilizado para jugar es un juguete, sin que necesariamente haya sido construido o concebido como tal.

En el trabajo con las madres educadoras, ha sido muy importante la ubicación de los juguetes en el espacio del centro, de forma tal que se encuentren accesibles para niños y niñas y que generen condiciones seguras y responsables para su uso.

Abordamos con ellas cuestiones como la selección, la visibilidad, la accesibilidad y el uso responsable del juguete.

Desde VinculArte promovemos que el lugar mejor para ubicar los juguetes es situándolos en el mayor espacio posible en el suelo, con un sitio especial para guardarlos (cajón, rincón de los juguetes, repisas a poca altura), accesibles a niños y niñas y bajo su responsabilidad de guarda y cuidado.

Creemos que es posible acostumbrarnos con niños y niñas en el orden y el cuidado de los juguetes, y es importante que puedan ver cómo se los guarda cuando ya no se los usa y que la persona cuidadora verbalice esta acción al momento de hacerlo ("Ahora voy a guardar los juguetes, porque ya no los usamos", "Podemos guardar juntos los juguetes").

La accesibilidad ha de permitir a niños y niñas utilizar los juguetes en la medida en que lo deseen, permitiéndoles libertad de acción y selección individual. Juguetes ubicados al alcance de niños y niñas ayudan al desarrollo de la autono-

mía y a la manifestación particular de su inteligencia, en la misma medida en que las necesidades e intereses se refuerzan por la actividad lúdica libre.

En el proceso de uso de los juguetes, consideramos importante etiquetar y clasificar en forma adecuada los materiales, pues:

- favorece el desarrollo de hábitos de orden;
- promueve ejercicios constantes de clasificación (una de las bases esencial del pensamiento matemático);
- promueve el ejercicio de la lectura, los carteles con nombres de los materiales en la caja o estante permite identificar las funciones del lenguaje escrito y la utilidad de la lectura;
- facilita el mantenimiento de los juguetes porque se dispone de información oportuna sobre su estado y sobre su disponibilidad.

Algunas ideas que fuimos trabajando y construyendo con ellas fueron abordadas en textos producidos en forma conjunta.



### Volviendo sobre las huellas

Acordamos organizar los juguetes teniendo en cuenta estos criterios:

#### Accesibilidad y visibilidad.

Lo que niños y niñas ven, a medida que se van desplazando por el espacio, es lo que forma sus ideas y planes a la hora de realizar una actividad. Por eso, intentamos que los juguetes y materiales de juego estén a la vista y al alcance de niños y niñas, salvo los que encierran algún grado de peligrosidad o fragilidad cuando son utilizados sin el acompañamiento de una persona adulta.

Si los juguetes no están a la vista y al alcance de niños y niñas, siempre las personas adultas les tendremos que alcanzar los juguetes. Perdemos así la posibilidad de desarrollar su autonomía y que tome sus propias decisiones sobre la actividad que va a realizar.

#### Clasificación y etiquetaje.

En el lugar en el que se encuentran ubicados los distintos materiales, elegimos poner códigos o etiquetas para que, una vez utilizados, el mismo niño y la misma niña puedan devolverlo a su lugar de origen. Estos códigos deben ser conocidos por todo el grupo y comúnmente aceptados.

Por ejemplo, podemos dibujar unos lápices de colores en la etiqueta y escribir en ella "Lápices de colores" o colocar en diferentes cajas etiquetas que indiquen los colores de lápices o crayolas que se guardan en ella. Todo depende de cómo nos organicemos.

También podemos ordenar en cajas con etiquetas que contengan los diferentes tipos de juguetes, por ejemplo, "una casa" para los juguetes de rol de hogar (plátitos, cucharitas, vasitos, etc.) y el texto "Para jugar a la casita" o "Juguetes de la casita" u otro texto.

## c. El mercado del entretenimiento

No olvidemos nunca que, más allá del interés que despiertan los variados juguetes que ofrece el mercado, la mayoría de niños y niñas se divierte con objetos cotidianos a los que nadie les daría importancia.

Junto con los juguetes, en el imaginario del juego entran también los personajes fantásticos que surgen de los cuentos y relatos. Estos cuentos y relatos formaban parte de la tradición oral y posteriormente escrita en nuestra sociedad. En los últimos ochenta años los soportes audiovisuales (el cine y la televisión) y las tecnologías interactivas (los juegos electrónicos e Internet) se han constituido en los nuevos canales para la llegada de cuentos y relatos con narraciones y personajes que no siempre las personas adultas comprendemos ni toleramos.

Las acciones de mirar televisión y jugar con videojuegos se extienden en la población alcanzando a diferentes sectores socioeconómicos y cada vez a niños y niñas de menor edad, por lo que resulta importante tener en cuenta aquellas narrativas -con sus personajes incluidos- a que están expuestos niños y niñas y con las cuales pueden identificarse y entusiasmarse<sup>29</sup>.

Desde VinculArte no promovemos negar el acceso a estas narrativas y sí planteamos que pueda hacerse -como en los otros espacios de cuentos y juegos- en forma acompañada con personas adultas para conversar sobre lo que vemos, escuchamos y sentimos. Asimismo, planteamos que es importante promover juegos y acciones en diferentes modos (ver televisión, leer libros de cuentos, jugar en el patio, jugar juegos de mesa, pintar...).

<sup>29</sup> Cristina Corea (2002): "Buenos y malos modelos: un esquema educativo agotado" y (2003): "¿Qué hacen los chicos con la tele?" en: Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004): Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós. Pp. 185-200.

### III. Redes sociales

#### a. El enfoque de redes sociales

El enfoque de redes sociales es concebido en VinculArte como una concepción del trabajo de abordaje a partir de las experiencias de encuentro y desencuentro entre las personas y las organizaciones con las cuales interactuamos.

*El enfoque de redes sociales nos permite comprender que los seres humanos estamos relacionados entre nosotros a través de vínculos que nos anteceden y pueden fortalecerse al activarse en la resolución de problemas que vamos enfrentando.*

*En nuestro trabajo, el apoyo y el fortalecimiento de las redes sociales pasa por tornarlas visibles y mantener el intercambio y el movimiento a través de ellas, respetando el proceso de las personas en ellas y potenciando sus posibilidades de acción<sup>30</sup>.*

Entendemos a las redes sociales como una metáfora para comprender una forma de organización propia de los seres humanos caracterizada por su espontaneidad, su presencia permanente a través de las relaciones interpersonales y su configuración en torno a necesidades, problemas y desafíos<sup>31</sup>.

*(Las redes sociales implican concebir) un proceso de transformación permanente tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a)sincrónicamente. Podemos pensarla como un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico que, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo (...) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para fortalecer la trama de la vida. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos<sup>32</sup>.*

Los aprendizajes circulan entonces entre quienes participan de las redes. En el trabajo con los padres y las madres de niños y niñas que asisten a los centros comunitarios pudimos ver la importancia del espacio conversacional como un lugar donde activar estas redes y posibilitar que estos aprendizajes circulen y se constituyan en oportunidades para otros y otras.

<sup>30</sup> VinculArte asociación civil (2004): Planeamiento participativo 2004-2008. Ideal o Marco referencial. Asunción. Párr. 91 c.

<sup>31</sup> Cf. Patricia Ávila y Luis Claudio Celma (2004): Un mundo de emociones y colores. Relato de las experiencias de desarrollo personal con niñas y adolescentes de Kuñatai Róga y reflexión con personas que trabajan directamente en la prevención del trabajo infantil doméstico en Paraguay. Asunción: OIT y VinculArte. Pág. 13.

<sup>32</sup> Elina Dabas (2006): "Redes sociales y restitución comunitaria. ¿Quién sostiene a las familias que tienen que sostener a los niños?" en: Elina Dabas – compiladora (2006): Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social. Pág. 54.

Las preocupaciones en relación con el castigo físico estuvieron muy presentes en esos encuentros y fueron las experiencias narradas por los mismos padres y las mismas madres participantes las que posibilitaron ir encontrando diferentes formas de marcar los límites para contener a niños y niñas antes que castigarlos.

Asimismo, entre las madres educadoras, al plantearse los desafíos y los cuestionamientos entre ellas, nuestro rol apuntaba a escuchar e invitar a escucharse mutuamente a fin de encontrar en las respuestas de las otras nuevas oportunidades de buscar respuestas a las propias preguntas.



#### Volviendo sobre las huellas

En el encuentro la madre coordinadora de uno de los centros planteó como problemática que varias madres traían al centro a sus hijos e hijas con "escoriasis" (considerada contagiosa) pero por normas con el Centro de salud no debían recibirles ese día y solo podían hacerlo cuando estuvieran "curados".

El problema se presentaba para ella cuando la madre explicaba que no tenía con quién dejar al niño y tampoco podía llevarlo a su lugar de trabajo, que por eso lo traía al centro y que ahora quedaba sin cuidado.

Preguntamos desde el equipo si en alguno de los otros centros sucedía algo similar, a lo que la madre coordinadora del segundo centro afirmó que habían tenido esa experiencia y que su problema había sido cómo decir que no a un niño -y a una familia- siendo que el centro está justamente para que no dejen solos a sus hijos ni los tengan que llevar a sus lugares de trabajo donde los podrían exponer a riesgos.

Preguntamos entonces qué hicieron frente a eso. La madre coordinadora explicó que recibieron al niño y una de ellas fue hasta el laboratorio farmacéutico con el que suelen trabajar, planteó la situación y pidió que le dieran 'algo' para el tratamiento. El laboratorio les donó la emulsión para tratar a todos los niños y todas las niñas y a ellas mismas, lo cual, en sus propias palabras, les sirvió como prevención.

Les propusimos entonces que se imaginaran qué hubiera pasado si solo se lo aplicaban al niño que manifestaba los síntomas. Dijeron que entonces corrían igualmente riesgos los otros niños, las niñas y ellas mismas de adquirir el parásito y desarrollar la "escoriasis". Insistimos entonces en que se concentraran en las sensaciones del niño identificado y de los otros niños y las niñas si solo él hubiera tenido el tratamiento.

Una de las madres educadoras dijo que se dio cuenta de que no solo habían logrado prevenir que tuvieran el "parásito", sino que también evitaron que el niño identificado se sintiera "segregado".

Luego, la madre coordinadora del primer centro dijo que era muy fácil para las otras porque tenían al laboratorio, pero ella no lo tenía. Empezamos a trabajar en cuáles eran sus recursos disponibles y aquellos con los que solía contar y aquellos con los que no.

Lentamente, fuimos trabajando en torno a la idea de que el “problema” no era tanto “la queja de la madre” y su contradicción con “la instrucción del centro de salud” sino el dejar o no que el niño se quedara en el centro.

La activación de las redes sociales implica actuar y pensar de otro modo, vivir al modo de las redes sociales implica verlas, descansar en ellas y mover la acción a través de ellas. Cuando en un grupo se torna visible la red de interacción entre sus miembros y las de estos con otros sujetos de su entorno se potencian las posibilidades y mejoran las oportunidades de actuar en conjunto.

El proceso de fortalecimiento pedagógico acordado acababa en septiembre de 2003, las madres educadoras empezaron a buscar formas de mantener el vínculo entre sí como una manera de apoyarse mutuamente<sup>33</sup>.



### Volviendo sobre las huellas

En uno de los últimos encuentros habíamos planteado una Feria de talentos, donde las madres educadoras “mostraban su gracia” con habilidades que fueron desde introducir toda la mano en la boca hasta cantar y bailar... en un contexto donde nos interesaba trabajar en torno a reconocer las capacidades y habilidades de cada una.

Desde esa Feria, las madres educadoras propusieron seguir encontrándose para aprender juntas lo que cada una tenía más desarrollado. Así, organizaron un cronograma de actividades de integración gerenciado por ellas mismas entre octubre y diciembre.

Los encuentros se orientaron a enseñar y aprender cocina -cómo elaborar pan dulce, comida a base de soja y menú para la Navidad-, baile -pasos básicos en danza paraguaya y ritmos regionales y manualidades -decoración de salas y adornos navideños-.

## b. La familia en movimiento

El lugar del niño y la niña en la primera infancia nos lo imaginamos en la familia, forma parte del imaginario social y cultural, incluso expresado en la legislación vigente en los países occidentales, hasta en la misma Convención sobre los derechos del niño<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> En la sección IV (De raspones y alegrías) detallamos los factores que incidieron en el tiempo posterior al proceso de Fortalecimiento.

<sup>34</sup> Cf. Convención sobre los derechos del niño (arts. 8 a 10).

La concepción básica predominante de la familia se refiere al grupo de personas nucleadas por relaciones de parentesco, con predominio de la naturaleza biológica, alrededor de la forma monogámica y heterosexual, sobre la cual recae la responsabilidad del cuidado, la crianza y la socialización de niños y niñas.

Es notable cómo se desconoce o se olvida que esta modalidad de pensar la familia tuvo su origen en el código napoleónico, promulgado en 1804, que la instauró como un modo de asegurar, entre otras cuestiones, la herencia y la propiedad sobre la tierra. Esta concepción ha llevado a concebir a un tipo particular de familia como la “forma natural” en la que se organiza la sociedad, por lo cual también se percibe como “natural” que esta deba hacerse cargo del sostén de los más jóvenes<sup>35</sup>.

Esto conlleva entre otras cosas, que para muchas familias -principalmente las expuestas a condiciones de alta vulnerabilidad o las configuradas sobre estructuras débiles- terminen siendo presionadas a ejercer roles que les resultan superiores a sus capacidades y oportunidades.

Entonces, se van dejando fuera de los programas sociales a aquellas que no responden a este modelo -madres solteras, pobres o con hijos e hijas de varias parejas- y no se tienen en cuenta vínculos afectivos fuera del parentesco, aun cuando contribuyan efectivamente al desarrollo de la persona y a su contención.

Sin embargo, el concepto de familia por los mismos modos en que se están viviendo se encuentra en cambio, emergen nuevos modos de ensamble y estos están cada vez más extendidos y visibles, por lo que no nos podemos permitir el lujo de no verlos, de dejarlos de lado a la hora de pensar en la niñez y la adolescencia, de pensar en la primera infancia<sup>36</sup>.

La familia como integrante de una sociedad en cambio se encuentra también en cambio, las instituciones se encuentran -en la voz de Gilles Deleuze- “en una crisis generalizada de todos los medios de confinamiento: la prisión, el hospital, la fábrica, la escuela y la familia. La familia es un ‘interior’ en crisis como cualquier otro interior: escolar, profesional, etc.”<sup>37</sup>.

Las ficciones que sostenían nuestras relaciones sociales están mutando de forma tal que no sabemos muy bien todavía hacia dónde vamos, pero sí sabemos que estamos cambiando, que el Estado ya no cumple la misma función que antes esperaríamos de él, que los modos de interacción son diferentes en las diferentes par-

<sup>35</sup> Elina Dabas (2006); Restitución comunitaria. ¿Quién protege a las familias que deben proteger a los niños? en: Elina Dabas – compiladora (2006); Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social.

<sup>36</sup> Cf. Sofía Cálcena, Virna Camerón y Magdalena Palau (2003): En un abrazo a todos los niños y las niñas. Asunción: Rondas.

<sup>37</sup> Gilles Deleuze (1995): Conversações. Rio de Janeiro: 34. Pág. 126. Citado por Luciane Motta (2001): ‘Pedagogia do medo: ditadura militar e violação dos direitos humanos’ en: Edgar Montiel y Beatriz G. de Bosio (2001): Pensar la mundialización desde el sur. Anales del IV Encuentro del Corredor de las Ideas. Asunción: Unesco Mercosur, Cidsep UC y Konrad Adenauer Stiftung. Pág. 391

tes del mundo<sup>38</sup>. Pero también se ve una emergencia de nuevos modos de construir familia, no siempre tolerados ni aceptados por diferentes grupos sociales y en sociedades relativamente conservadoras<sup>39</sup>.

El mercado pareciera ser el nuevo regulador de las relaciones y los modos del trabajo han variado al punto que nos planteamos la posibilidad del fin del trabajo tal como lo conocíamos hasta ahora, situación que afecta directamente a las familias y a la construcción de la subjetividad de los individuos que en ella conviven<sup>40</sup>. Nos encontramos cada vez más frente a un mundo que resulta hostil para la persona, donde su subjetividad está constantemente expuesta a condiciones de vulnerabilidad<sup>41</sup>.

Esta situación nos lleva a reconocer el fracaso de las promesas de la modernidad que tendían a la universalidad de la felicidad garantizada por el avance de las ciencias y la tecnología y a un relato total y abarcador de la vida.

Así, buscamos nuevos modos de pensar y de actuar para incluir modos de seguridad en la interacción, de generar confianza y de posibilitar vivencias sanadoras. Experiencias así están aún en ensayo, en la fase de posibilitar certidumbres relativamente duraderas con narrativas que surgen de los grupos en interacción y no pretenden imponerse como universales, sino como válidas para el grupo narrador durante el tiempo que este dure<sup>42</sup>.

Trabajar con las familias hoy significa, entonces, trabajar con múltiples modos de ensamble en la interacción y en la duración de las mismas, afectadas por entornos vulneradores de derechos e inmersas en una cultura en tránsito más acelerado que en otros tiempos, donde las respuestas institucionales tradicionales parecen no dar ya en el blanco de las respuestas que posibiliten inclusión y desarrollo.

---

<sup>38</sup> Cf. Ignacio Lewkowicz (1994): 'Del ciudadano al consumidor. La migración del soberano' en: Ignacio Lewkowicz (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 19-40. 'La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era. La serie puede resultar molesta, dura, incluso hostil. Sin embargo, para pensar una experiencia es más activo y honesto partir de lo que hay y no de lo que debería haber o lo que viene durando sin producir efecto alguno' Cristina Corea: 'Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento' en: Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 41.

<sup>39</sup> Cf. Elisabeth Roudinesco (2003): *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

<sup>40</sup> Cf. Viviane Forrester (1997): *El horror económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Naomi Klein (2002): *No logo. El poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós; Joseph E. Stiglitz (2002): *El malestar en la globalización*. Buenos Aires: Taurus; Robert Castel (2002): *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós; Ingo Richter y René Bendit (2001): 'Tendencias internacionales en las políticas educativas' en: Peter Hünermann, Víctor Pérez Varela y Heinz Neuser –editores (2002): *Formar, educar, aprender. Promoción humana integral en una cultura global*. Buenos Aires: Temas. Pp. 131-146.

<sup>41</sup> Cf. Zygmunt Bauman (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires y Madrid: Siglo XXI; Robert Castel (2004): *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

<sup>42</sup> Cf. Denise Najmanovich (1993): 'El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa' en: Elina Dabas y Denise Najmanovich (1999, 2ª ed.): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 33-76. 'El miedo de nuestra civilización a lo desconocido es ancestral. Sin embargo, todas las rutas habituales nos han llevado al borde del abismo; todas las alternativas son riesgosas; aun la inmovilidad' (Pág. 33). Además pueden verse Danilo R. Streck (2001): 'Pedagogia no encontro de tempos: a trama como metáfora para a educação' en: *Pedagogia no encontro de tempos. Ensaio inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes. Pp. 13-30 y Stephen Nachmanovitch (2004): *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

La experiencia con las madres educadoras nos abrió a pensar en las condiciones de la niñez en la primera infancia en nuestro país, donde la vulnerabilidad y la falta de atención y protección se encuentran al orden del día. Y allí se nos abrieron diferentes escenarios, cuyos abordajes todavía no nos son posibles, pero que no queremos olvidar como parte de nuestro trabajo en la promoción de este desarrollo integral en la primera infancia en un enfoque de derechos:

- Hijos e hijas de las mujeres recluidas en los centros penitenciarios del país, donde las condiciones de crianza no están garantizadas, donde las posibilidades de separación como castigo por la conducta de la madre afectan directamente a niños y niñas, donde la tensión entre grupos conformados al interior de los centros -con anuencia de los guardianes y las guardianas- puede poner en riesgo la vida misma de niños y niñas;
- Hijos e hijas de adolescentes, donde prácticamente una niña es responsable del cuidado de otro niño u otra niña, donde confluyen otras situaciones como el posible abandono por parte de la familia de la madre y la expulsión del hogar, y se abren puertas para el tráfico de bebés, la vida en las calles, la trata, etc.;
- Hijos e hijas de mujeres trabajadoras sexuales, donde los riesgos de muerte de la madre, los riesgos de deterioro su misma salud física para prestarles la atención adecuada son elevados por medidas gubernamentales que sancionan la oferta pero no la demanda de estos servicios, no visualizan a las trabajadoras como posibles mujeres explotadas ni les reconocen sus derechos y condenan una práctica alentada por la sociedad en una doble moral y propiciada por las medidas de exclusión generadas en las escasas e inútiles políticas sociales y en modelos económicos de marginalización.
- Hijos e hijas de muchas de nuestras familias -en el campo, en la ciudad, en las comunidades indígenas- que no tienen acceso a la información básica de planificación familiar ni mucho menos a sus insumos, a la atención perinatal de calidad con cobertura adecuada, con un trato institucional agradable y con profesionalidad.
- Niños y niñas que viven en una cultura donde la infancia no tiene palabra y al no tenerla tampoco es considerada, donde muchas veces la violencia se constituye en el modo natural de interacción, no solo las violencias conocidas como 'violencias rojas' (golpes, manotazos, quemaduras, etc.) sino también las 'violencias blancas', menos visibles pero no menos dañinas (indiferencia, manipulación afectiva, etc.).

Así como los modos de violencia institucional a que están expuestos en hogares, centros educativos, hospitales, entre otros, donde las personas adultas toman decisiones en nombre de niños y niñas y en beneficio de ellos y ellas sin consultarles, sin considerar su imaginario, su experiencia ni sus posibilidades de participar.

## IV. La acción de incidencia

(Entendemos que) El desarrollo social se produce en dos ángulos:

por un lado, desde los puestos de poder y decisión, con las implicancias de la sociedad democrática como el control ciudadano, la renovación y la transparencia;

por el otro lado, desde las bases, el trabajo con la comunidad, con las personas que las conforman, potenciando sus habilidades, su capacidad de autogestión y cooperación y sus actitudes frente a la realidad.

Creemos que la sociedad civil debe en este contexto estar abierta al cambio, y a través de sus organizaciones apoyar el trabajo con las comunidades y ejercer incidencia política en los espacios de poder.

VinculArte ha definido como una de sus áreas de trabajo la Incidencia social y política, con los propósitos principales de:

- acompañar a las personas en la búsqueda y el descubrimiento de las herramientas y los recursos de que disponen como potencial para lograr la concreción de su proyecto de vida;
- fomentar la participación, la autogestión y la cooperación como ejes del desarrollo social.

### a. Tornar visible para incidir<sup>43</sup>

Tornar visible una realidad significa construirla en conjunto con quienes se encuentran en ella y significarla en una interacción que nos posibilite generar narrativas que sean escuchadas por otras personas.

Incidir sería entonces trabajar con la misma gente para que estas narrativas se escuchen, buscar los espacios y las oportunidades donde estas narrativas podrán ser escuchadas por las otras personas, escuchadas en un sentido de inclusión.

En el caso de la primera infancia, no se trata de un tema nuevo, sino de un tema que debe incluir al niño y la niña, a las personas que lo y la cuidan, a quienes se ven afectados y afectadas por su cuidado, su presencia y su posibilidad.

<sup>43</sup> Para exploraciones sobre la incidencia orientada hacia las comunidades referimos a John Samuel del Centro Nacional para Estudios de Incidencia ([www.ncasindia.org](http://www.ncasindia.org)) y redactor jefe del Info-Change News and Features ([www.infochangeindia.org](http://www.infochangeindia.org)) quien afirma que "La incidencia orientada hacia las comunidades debe siempre tomar en consideración todos los aspectos de las políticas, de los procesos y las negociaciones bajo la mirada del impacto verdadero que puedan tener en la vida de las personas más pobres. Toda acción debería estar inspirada en el talismán de Mahatama Gandhi: 'Voy a darles un talismán... Recuerden siempre el rostro de la persona más pobre y más débil que hayan visto a lo largo de su vida y preguntense si la acción que prevén llevar a cabo va a resultarle de utilidad, va a aportarle algo, va a darle nuevamente la posibilidad de controlar su vida y su destino; entonces, todas sus dudas acerca de la acción desaparecerán'" (traducción libre de What is People Centered-Advocacy en: <http://www.hrconnection.org/print/advocacy/people.htm>). Para la reflexión sobre los procesos de exclusión en la sociedad paraguaya y los grupos excluidos, referirse a Clyde Soto: 'Sectores sociales, discriminación y exclusión social' en: Acción Revista paraguaya de reflexión y diálogo N° 231 Marzo 2003. Pp. 5-10.

En este sentido, desde VinculArte celebramos las iniciativas que posicionan a la primera infancia en primer lugar, que pueden ver a la primera infancia como un lugar donde la existencia del ser humano se construye como base de la persona y que requiere de atención hoy.

Uno de los modos de tornar visible es diferenciar, trazar una distinción que nos permita en conjunto abordar un sector en interacción con otros. Por lo que si existe una primera infancia, debería existir al menos una segunda infancia... y hablar de infancia en muchas ocasiones comporta hablar del "infans", del que no tiene voz, del que carece de palabra, lo cual en una perspectiva de abordaje que se pretende como un enfoque de derechos puede resultar contradictorio.

Al trazar distinciones abordamos diversidades, construimos "multiversidades"<sup>44</sup>, versiones diferentes del ser y el estar en el mundo. La primera infancia es uno de los modos del estar y el ser en el mundo, sin embargo no es el que define al niño o la niña hasta los 5 años, sino que se trata de una distinción particular para su inclusión, junto con otros elementos que constituyen su identidad en construcción como el género, el grupo familiar, el contexto cultural y étnico, entre otros<sup>45</sup>.

En el trabajo de Fortalecimiento pedagógico durante el 2002 y el 2003 incluimos en forma insuficiente las acciones de incidencia, consideramos que hemos logrado tornar visible el trabajo con la primera infancia entre los y las agentes sociales más involucrados en él, posibilitarles que lo conectaran con sus propias vivencias y los enmarcaran en un enfoque de derechos.

Sin embargo, el trabajo de conexión y comunicación con los espacios donde se toman las decisiones que afectan a estos grupos y organizaciones fue muy incipiente y estuvo, de hecho, poco contemplado en el mismo proyecto. Esta experiencia significó plantearnos en VinculArte por este flanco de nuestro trabajo y considerarlo en nuevos procesos<sup>46</sup>.

### b. Las (des)nutriciones

Uno de los elementos más significativos para la valoración del período de la primera infancia es reconocerla como el período de construcción de las bases sólidas de la personalidad y del mismo organismo del ser humano.

Los aspectos esenciales de la personalidad se fundan en este período y aquí referimos a los teóricos del niño interior, que nos muestran las vías de sanación progresiva de las heridas en este tiempo de vida y de recuperación de la experiencia de vitalidad y espontaneidad propias del mismo período.

<sup>44</sup> Consideramos que los términos "multiversidad" y "multiverso" pueden dar cuenta más acabada que "diversidad" y "diverso" de las diferentes expresiones del ser humano asociadas a sus condiciones y opciones en cuanto a la edad, el género, el grupo cultural y la lengua, las identidades étnica y sexual, las capacidades individuales, entre otros.

<sup>45</sup> Un trazado de distinciones al interior de la primera infancia que permite verla como "multiversa" es la que referimos al final de la sección 'La familia en movimiento'.

<sup>46</sup> Para profundizar sobre esta situación referimos a la sección IV, De raspones y alegrías.

En el ámbito de la economía se atribuye a Amartya Sen, el economista indio Premio Nóbel de Economía, la expresión “Un dólar invertido en la primera infancia equivale a 7 dólares ahorrados en políticas de reinclusión en los años siguientes de vida”.

Si bien la producción orgánica tan importante para el desarrollo de la capacidad intelectual se debe exclusivamente a la adecuada alimentación en un período de la primera infancia al punto que si no se produce en ese período, ya se encuentra perdida la oportunidad para el resto de la vida, podemos ver en nuestro país el altísimo índice de desnutrición que afecta a niños y niñas en este período de vida. Según datos de la Liga de la Leche Materna en Paraguay, nuestro país cuenta con el índice más bajo de duración de la lactancia materna en América Latina (21 días frente a los 6 meses considerados esenciales)<sup>47</sup>, y los resultados de una investigación muestral aplicada en sectores urbanos, rurales y comunidades indígenas nos posicionan de frente ante el crimen del abandono a que son sometidos y sometidas niños y niñas con sus familias, a razón de elevadísimos índices de desnutrición que terminan afectando de forma irreversible sus capacidades<sup>48</sup>.

Frente a esta desnutrición que denominamos efectiva, porque produce efectos claramente relacionados con ella, como la disminución de talla y peso, la conducta pasiva (“kangy” y “kaigue” en las expresiones de nuestra cultura)<sup>49</sup> y las limitaciones para el aprendizaje y la abstracción; también nos encontramos con otra desnutrición a la que denominamos afectiva, porque afecta en su conjunto al desarrollo de la personalidad del individuo, favoreciendo el desarrollo de actitudes de infravaloración y sumisión.

Tan importante como la nutrición efectiva es la nutrición afectiva, aquella que valora al niño y la niña como personas queridas por sus cuidadores y cuidadoras, tenidas en cuenta y alentadas en su exploración del mundo en forma segura. Ni una ni otra forma de nutrición es más importante, ambas interactúan y se complementan mutuamente en la oportunidad para la construcción de una personalidad sólida y abierta al aprendizaje y la convivencia<sup>50</sup>.

En el trabajo con las madre educadoras y con padres y madres de niños y niñas que asistían a los centros comunitarios, hemos trabajado tanto en uno como en otro, pero concentrados en la nutrición afectiva debido a que la convocatoria hacía referencia al Fortalecimiento pedagógico. La participación de las madres cocineras en todo el proceso reconoce el entramado de ambas funciones nutricias ya entre las mismas madres cuidadoras de los centros.

<sup>47</sup> Datos de la Liga de la Leche Materna en Paraguay.

<sup>48</sup> Unicef Paraguay (2003): Evaluación de un conjunto de estándares de desarrollo infantil temprano en comunidades seleccionadas. Principales resultados. Asunción: Unicef / Inédito. Investigación realizada por Rondas, bajo la coordinación de Heve Otero a finales de 2003, en el marco de los trabajos de la Mesa consultiva sobre primera infancia del Proyecto Desarrollo infantil temprano integrado de Unicef.

<sup>49</sup> Los términos “kangy” y “kaigue” son traducidos como “lánguido” y “fatigado” en Antonio Guasch y Diego Ortiz (1986, 4ª ed.): Diccionario Castellano-Guaraní Guaraní-Castellano. Sintáctico, fraseológico e ideológico. Asunción: CEPAG Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.

<sup>50</sup> Virginia Satir acuñó el término ‘familias nutricias’ para referirse a aquellas que posibilitaban esta construcción a partir de su presencia respetuosa y atenta a las necesidades y posibilidades de sus miembros. A fin de un abordaje integral de la perspectiva y los aportes de Virginia Satir, cf. Evelyn Caniza y Claudia Ruiz Wieszell (2002): ‘Mirando al potencial del desarrollo humano con los ojos de Virginia Satir’. Memoria de licenciatura en psicología. Universidad Católica. Texto inédito.

## DE RASPONES Y ALEGRÍAS



En septiembre del 2003, los encuentros de Vincularte con las madres educadoras, con niños y niñas y con sus padres y madres llegaban a su término. Durante los dieciocho meses de trabajo, se dieron aprendizajes no solo para quienes fueron definidos como beneficiarios y beneficiarias, sino para nuestra organización.

En los tres Mitāróga, pudimos observar modificaciones en la intervención de las madres educadoras, tanto en su rereconocimiento con niños y niñas como entre compañeras de trabajo. Asimismo, vimos reforzadas aquellas prácticas que desde un principio habían sido identificadas como estímulo al desarrollo del niño y de la niña. Las madres coincidían con nuestras miradas en relación a aquellos cambios y a estas afirmaciones en sus prácticas.

Un aspecto que sostuvo nuestro trabajo de fortalecimiento pedagógico fue la entrega al trabajo del día a día que podíamos apreciar en las madres educadoras. Veíamos que, a pesar de no recibir el subsidio en las fechas comprometidas por la municipalidad o las provisiones asignadas por la gobernación departamental, ni de contar con la contribución diaria de padres y madres para el alimento o la vestimenta de sus hijos e hijas -principalmente por las condiciones económicas muy desfavorables de sus familias-, a pesar de no contar con la formación académica requerida -tal vez, gracias a ello- ponían el cuerpo día a día para brindar a niños y niñas mejores espacios y posibilidades de contacto. El estar sostenido y afirmado de ellas nos impulsaba a estar nosotros mismos y nosotras mismas.

Uno de los aspectos que fue cambiando paulatinamente en el vínculo madre educadora - niño y niña fue el paso del uso de expresiones que calificaban o rotulaban a niños y niñas hacia el uso más frecuente de otras donde la valoración afirmativa se hacía presente, incluso frente al error.

Esto nos denotaba que iban comprendiendo el error y la equivocación como un momento más del proceso de aprendizaje, tanto en niños y niñas como en ellas mismas.

Luego de la etapa diagnóstica, pudimos ver durante el proceso de fortalecimiento que los trabajos plásticos propuestos a niños y niñas fueron dejando de incluir propuestas estereotipadas, estructuradas o delimitadas que no favorecían al desarrollo de la creatividad y que, inclusive, se constituían en motivo de frustración ante las exigencias motrices implicadas.

Más bien pasaron a ser trabajos que desarrollaban la libertad de expresión y la creatividad. Las propias actitudes de las madres educadoras frente a las producciones de cada niño y niña se constituían en una aceptación de sus trabajos de acuerdo a las características, al desarrollo evolutivo y al momento de cada niño y niña.

En algunos centros más que en otros se fueron dando actividades diferenciadas de acuerdo a la edad de cada grupo, y horarios distintos también. Aunque este fue un aspecto importante de seguir desarrollando, pues, como disponen de espacios relativamente pequeños, se les tornaba complejo el trabajo de mantener a niños y niñas en espacios diferentes de acuerdo a su edad, características y necesidades diferentes.

En uno de los Centros, hasta la fecha de finalización del proyecto se seguía dando en gran parte del tiempo, una mayor atención a las necesidades fisiológicas de niños y niñas antes que a actividades que estimularan las diferentes áreas de desarrollo en ellos y ellas.

Obviamente estas demandas básicas se dan cotidianamente. En ese mismo centro, el diálogo con niños y niñas de menor edad, se presentaba todavía con una frecuencia mínima en el transcurso del día, pudiendo aprovecharse aún más el contacto con niños y niñas desde las madres educadoras para desarrollar el lenguaje y contribuir desde la expresión de la afectividad de cada uno y una a la construcción de su subjetividad.

El aprovechamiento de los espacios físicos de cada centro fue mejorando en el transcurso de los meses de fortalecimiento. Observamos hacia el final del proyecto que, a diferencia del tiempo de diagnóstico, gran parte de los materiales didácticos estaban al alcance de niños y niñas.

De acuerdo a los cambios que el lugar permitía en algunos centros, las madres educadoras habían modificado la disposición de los mobiliarios para tener un espacio libre para deambular a niños y niñas de hasta dos años de edad y favorecer otras actividades, así como motivar para las mismas.

Aunque difícil, la vinculación de padres y madres de familia se vino dando gradualmente y de manera diferenciada en cada uno de los centros.

En uno de ellos, padres y madres asumieron el compromiso del arreglo del parque, llevando a cabo distintas actividades para el cumplimiento del mismo. Hoy día niños y niñas disfrutan del parque de juegos de manera segura.

En otro de los centros aunque era menor la asistencia de padres y madres a los encuentros convocados, se fueron comprometiendo en las actividades de sostenimiento que las madres educadoras proponían a las familias.

En el tercero, gracias al apoyo de padres y madres, pudieron construir una muralla para dividir los hogares vecinos del parque para niños y niñas, generando condiciones de seguridad para ellos y ellas.

Durante el proceso de fortalecimiento pedagógico se dieron cambios en la presencia de las madres educadoras, ya por renunciadas voluntarias, ya por dificultades de índole política. Esto hizo que de alguna manera se viera afectada la capacitación pedagógica y muchas veces influía en la afectividad y la emocionalidad de las participantes. Con ellas trabajamos en torno al “estar como estoy” y al poder desde esas emociones construir el vínculo con niños y niñas.

Estos cambios recrudecieron abruptamente, al término del proyecto, con la llegada de las elecciones municipales y los cambios de administración. Dos de los Mitāróga tuvieron una modificación completa en el plantel de madres educadoras, mientras que solo el tercero mantuvo íntegro su equipo de trabajo. Estos cambios dejaron el proceso de fortalecimiento sin posibilidad de seguimiento y de sostenibilidad esperadas.



## anexos

### Pauta de observación de acompañamiento pedagógico en centros comunitarios

Área de observación	Indicadores	Medios
<p><b>A. Interacción entre madres educadoras y niños y niñas e intervención pedagógica</b></p> <p>¿Cuál es la calidad del vínculo que puede observarse entre madres educadoras y niños y niñas durante el desarrollo del día de trabajo? ¿Son pedagógicas las intervenciones que realizan las madres educadoras, esto es, responden sus intervenciones a criterios fundados en el saber pedagógico?</p>	<p>Espontaneidad en el vínculo desde las madres hacia niños y niñas.</p> <p>Espontaneidad en el vínculo desde niños y niñas hacia las madres.</p> <p>Capacidad de las madres educadoras para fundamentar las propias intervenciones en criterios pedagógicos y psicológicos básicos.</p> <p>Calificaciones de madres educadoras hacia las acciones de niños y niñas diferenciadas de las calificaciones a los mismos niños y las mismas niñas.</p> <p>Apreciación de las madres educadoras del error constructivo en los diferentes trabajos de niños y niñas.</p> <p>Apreciación expresa de las madres educadoras de las producciones de niños y niñas como válidas.</p> <p>Propuestas de actividades planteadas tendientes a la producción creativa, libre y abierta de niños y niñas y a la reflexión compartida con el grupo y con la madre educadora.</p>	<p>Observación directa de interacciones entre madres educadoras y niños y niñas en salas, pasillos, patio y en diferentes momentos del día (entrada, salida, recreos, merienda, ida al baño, etc.).</p> <p>Conversaciones con madres educadoras acerca de sus intervenciones, orientando hacia los fundamentos de las mismas, al finalizar la visita o en los encuentros de formación.</p> <p>Plan de trabajo diario, semanal y/o mensual.</p> <p>Material preparado para el trabajo con niños y niñas.</p> <p>Producciones de niños y niñas del día y de otros días.</p>

Consideramos que la política partidaria incide e interfiere de forma permanente en los procesos iniciados con comunidades y contextos como los que rodean a los Mitâróga, dejando sin alternativas los procesos iniciados, los caminos andados, aun cuando desde ellos no busquemos otra cosa que construir ciudadanía desde lo comunitario, y en este caso a favor de una atención a la primera infancia.

Por consiguiente, la toma de decisiones desde el gobierno de turno afecta sobre todo a niños y niñas que asisten a los centros comunitarios, sin ser tenidos ni tenidas en cuenta, cuando deberían estar en primer lugar en la agenda de prioridades.

De nuestros aprendizajes como organización, queremos resaltar que nos resulta importante en los procesos de fortalecimiento contemplar las relaciones del trabajo centrado en los procesos comunitarios con los procesos políticos con que interactúan.

Nuestros pendientes a partir de estos aprendizajes, que nos orientaron desde esta experiencia para las siguientes, fueron:

- Por un lado, contemplar la posibilidad de dar seguimiento y monitoreo a los procesos en una forma sistemática;
- Por otro lado, generar espacios donde interactuar en mejores condiciones con las comisiones vecinales y el gobierno local, y con otros actores sociales de las comunidades, con el objetivo de sensibilizar, articular y compartir las situaciones vividas, para que así se puedan comprometer con la causa de tornar visible la primera infancia
- Finalmente, la importancia de contribuir a generar políticas públicas que apoyen, protejan y fomenten el desarrollo integral de niños y niñas, especialmente en su primera infancia, la mejor oportunidad que tenemos para construir ciudadanía.

Área de observación		Medios
<p><b>B. Relación entre compañeras de trabajo</b></p> <p>¿Cuál es la calidad del vínculo entre las compañeras de trabajo? ¿Cuáles son los roles que asumen en el trabajo? ¿Hasta qué punto están definidos estos roles para las madres educadoras? ¿Cuál es el nivel de flexibilidad que puede apreciarse en esos roles?</p>	<p><b>Indicadores</b></p> <p>Responsabilidades distribuidas en el funcionamiento del centro.</p> <p>Flexibilidad en las responsabilidades asumidas para el funcionamiento del centro.</p> <p>Conciencia de las madres educadoras de la distribución de responsabilidades y de su flexibilidad.</p> <p>Empoderamiento del rol en cada madre educadora.</p> <p>Aprobación de las madres educadoras de distribución de responsabilidades y de su flexibilidad.</p> <p>Personas que establecen preferentemente el contacto con niños y niñas, con con padres usuarios y madres usuarias y con otro personas del entorno del centro.</p> <p>Tiempo periódico de encuentro entre madres educadoras.</p>	<p>Observación de la frecuencia y los momentos de la interacción de madres educadoras con niños y niñas, de madres educadoras entre sí, de madres educadoras con padres usuarios y madres usuarias y de madres educadoras con otras personas en función de acciones relacionadas con el centro (miembros de la comisión, formadores y formadoras, consejeros y consejeas de CODENI, personal de centro asistencial, trabajadores y trabajadoras en lugares de provisión, etc.).</p> <p>Conversaciones con madres educadoras acerca de sus intervenciones, orientando hacia su modo de estar en el centro y su apreciación del modo de funcionamiento del mismo.</p> <p>Demandas de madres educadoras manifestadas en cuestiones relacionadas con las diferentes funciones que se asumen en el centro, durante las visitas y/o durante los encuentros de formación.</p>

Área de observación	Indicadores	Medios
<p><b>C. Distribución del espacio y el tiempo de trabajo</b></p> <p>¿Cómo está distribuido el espacio en el centro? ¿En función de qué necesidades están distribuidos los objetos en este espacio? ¿Cuáles son los tiempos que se mantienen como rutina dentro de la jornada de trabajo? ¿En qué medida esta distribución espacio-tiempo puede contribuir a que el niño y la niña desarrollen sus capacidades en forma integral?</p>	<p>Relación del espacio destinado a funciones administrativas con respecto al espacio destinado a funciones pedagógicas.</p> <p>Uso de diferentes espacios durante la jornada de trabajo (salas diferentes, adentro y afuera de la casa, actividades diferentes en mesa, piso y pared, etc.)</p> <p>Espacio y tiempo seguros para exploración y experimentación.</p> <p>Disponibilidad de materiales didácticos y juguetes para niños y niñas.</p> <p>Tiempos alternados en la rutina diaria y semanal para juego libre, actividades dirigidas y momentos de compartir las experiencias entre niños, niñas y madres educadoras.</p> <p>Visibilización de los trabajos de niños y niñas en diferentes espacios del centro.</p>	<p>Observación del uso del espacio durante la jornada de trabajo.</p> <p>Observación del mobiliario y las condiciones de infraestructura en el centro.</p> <p>Observación de la ubicación de los materiales didácticos y los juguetes.</p> <p>Observación de la ubicación de los trabajos de niños y niñas.</p> <p>Observación de los elementos de decoración del centro.</p>
<p><b>D. Relación con padres usuarios y madres usuarias</b></p> <p>¿Cuál es el trato que puede ser observado entre padres usuarios y madres usuarias, por un lado, y madres educadoras del centro, por el otro?</p>	<p>Lenguaje utilizado en el contacto con padres usuarios y madres usuarias.</p> <p>Espacios - tiempos de interacción con padres usuarios y madres usuarias.</p>	<p>Observación de conversaciones de madres educadoras con padres usuarios y madres usuarias a la entrada y la salida de la jornada de trabajo y durante otros momentos en que pueda darse la interacción mientras dura la visita (entrevistas, visitas de padres usuarios y madres usuarias al centro, etc.).</p> <p>Demandas de padres usuarios y madres usuarias expresadas en talleres con ellos y ellas.</p> <p>Demandas de madres educadoras acerca de su vínculo con madres usuarias y padres usuarios expresadas en conversaciones durante la visita y en los encuentros de formación.</p>

## Pauta de observación de niños y niñas

Elige a un niño o una niña que asiste regularmente al centro en el cual trabajas y obsérvalo/a todos los días. Para tu observación, ten en cuenta las áreas básicas del desarrollo (cognoscitiva, psicomotriz, socioafectiva).

Prepara una descripción de las características del niño o la niña en las áreas observadas, fundamentando con las situaciones que observaste. Para cada situación observa la fecha y el tiempo que duró tu observación. En la descripción no olvides de presentar también la edad del niño y la niña.

Nombre del niño o la niña:			
Edad:		años	meses
Área	Situaciones observadas	Fecha de observación	Tiempo de observación
Cognoscitiva			
Psicomotriz			
Socioafectiva			
Nombre del observador/a:			



VinculArte es una organización de la sociedad civil, libre, solidaria y comprometida con la historia, que realiza acciones de expresión artística, de desarrollo personal y comunitario y de incidencia social y política en el ámbito de los derechos humanos,

con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad protagonista de su historia, que conserva y recrea su identidad y que se fundamenta y consolida en los vínculos de sus miembros.

### Asamblea

Lorena Battilana

Noelia Buttice

Cristina Coronel

José Antonio Galeano

Martín María Moreno

Miguel Ángel López Perito

Claudia Pacheco

Gabriela Walder Encina

### Consejo

Cristina Coronel, consejera

Claudia Pacheco, consejera

Gabriela Walder Encina, titular

### Comité ejecutivo

Jacinto Javier Chamorro, director ejecutivo

Claudia Ruiz Wiezell, directora adjunta

Patricia Ávila Meza

Cristhian Rudy Cabrera

Luis Claudio Celma

Blanca Galeano

Rossana Mayeregger

Daniel Fermín Sosa



Aprender a andar, aprender  
a caminar...



Fondo Canadá  