

REFLEXIONES SOBRE LAS PAUTAS EN LA CRIANZA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

PROGRAMA APEX

Pablo Pereira (coordinador)

Lorena Cabrera
Débora Gribov
Miguel Olivetti
Noelia Di Gregorio

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

SD

REFLEXIONES SOBRE LAS PAUTAS EN LA CRIANZA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Programa Apex

Pablo Pereira (coordinador)

Lorena Cabrera
Débora Gribov
Miguel Olivetti
Noelia Di Gregorio



Rector de la Universidad de la República: Dr. Roberto Markarian

Pro. Rector de Enseñanza: Prof. Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Dr. David González Berrutti (Presidente) / Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Licenciada en Sociología Silvana Maubrigades (Área Ciencias Sociales y Artísticas) / Magíster Licenciada en Nutrición Luisa Saravia (Área Ciencias de la Salud) / Química Farmacéutica Alicia Calzolari (Área de las Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Ingeniero Agrónomo José Luis Álvarez (Centros Universitarios del Interior) / Dra. Beatriz Goñi (Orden Docente) / Msc. Mario Piaggio (Orden Egresados) / Magíster Arquitecto Roberto Langwagen (Secretario)

Decano o Director del servicio al que pertenece la publicación: Prof. Débora Gribov

Encargado de Educación Permanente del servicio: Prof. Adj. Gaby Recto

Responsable académico de la publicación: Prof. Adj. Pablo Pereira

Coordinador de la publicación: Prof. Adj. Pablo Pereira

Evaluadores externos de la publicación:

Dr. Carlos Carmona / Dra. Elena Zanetta

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa - Arq. Alejandro Folga - Arq. Rosario Rodríguez Prati.

Corrección de estilo: Natalia Chiesa

Puesta en página: Andrea Duré

Fecha de publicación: Diciembre de 2017

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN: 978-9974-0-1523-4

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – Ucur)

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1 En asuntos de crianza, entre el deber ser y el saber hacer, <i>Débora Gribov</i>	7
CAPÍTULO 2 Pautas de alimentación en la infancia: apuntes para un diálogo entre los saberes, <i>Pablo Pereira</i>	17
CAPÍTULO 3 Prácticas de crianza en la primera infancia, <i>Noelia Di Gregorio</i>	31
CAPÍTULO 4 Los discursos sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en los contextos de crianza, <i>Miguel Olivetti</i>	47
CAPÍTULO 5 Obesidad infantil y promoción de la salud: una mirada desde la educación física, <i>Lorena Cabrera</i>	61
PALABRAS FINALES	71

INTRODUCCIÓN

Las prácticas seleccionadas como pautas de crianza son un terreno de interés e intercambio en el plano de lo interdisciplinar, son motivo de reflexión y producción académica que enriquece las discusiones que los profesionales tomamos para trabajar con las familias.

Cada disciplina reúne un conjunto de saberes relacionados con la infancia actual, que son interpretados y trabajados en la comunidad bajo determinadas lógicas imperantes que deben ser interpeladas para su análisis.

En el transcurso de abril de 2016, se realizó, en el marco de los cursos para nuevos destinatarios de la Comisión Sectorial de Educación Permanente, una serie de talleres que son el disparador de esta publicación, en los cuales se abordaron temas sobre primera infancia y pautas de crianza, particularidades inherentes al deber ser en las crianzas y estilos que fomentan el desarrollo responsable de los derechos de la infancia.

Partiendo de la experiencia de los cursos, se elaboraron estas líneas que intentan difundir y problematizar sobre dichos aspectos en un enclave interdisciplinar. Las diversas miradas disciplinares exponen sobre las prácticas y recomendaciones instituidas, sobre la necesidad de conocer las diversas infancias y sus aspectos relevantes pensados desde el desarrollo, la educación física, la alimentación, los discursos y los aspectos psicológicos, y aportan insumos necesarios con el fin de elaborar un material que permita el intercambio con el lector y forje en los cuidadores y las personas vinculadas a la infancia una apropiación del conocimiento.

Así es que el pretexto de esta publicación es mostrar diferentes visiones disciplinares, generar un intercambio de conocimientos sobre la infancia y la familia entre las disciplinas y la comunidad en los diversos niveles de discusión, y aportar a una mejor comprensión de algo que en la práctica regular sucede de forma naturalizada.

Las variadas expresiones que se presentan se fundan en la compleja interacción de la práctica y la teoría para revisar las diferencias que existen cuando pensamos nuestras acciones a la luz de las distintas disciplinas.

Cada autor brinda, desde una mirada disciplinar, aspectos a poner en común de forma tal que se complementen con el resto de las perspectivas y se entienda su estudio de la realidad.

Cada capítulo expondrá, con compromiso ético, diferentes percepciones de un todo en una suerte de puzle a ser encastrado por los lectores, en el entendido de que no existen verdades absolutas y de que todo el conocimiento acumulado puede ir cambiando con el paso del tiempo. En consecuencia, el desafío es brindar diversas miradas sobre una compleja situación y mantenerse informado sobre puntos clave de la infancia, lo que implica apostar al intercambio y a la reflexión interdisciplinar con la comunidad.

Licenciado en nutrición
Profesor adjunto área salud - Programa Apex
Pablo Pereira

CAPÍTULO 1

En asuntos de crianza, entre el deber ser y el saber hacer

Débora Gribov¹

*[...] Los otros que nosotros somos,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son, si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.*

Octavio Paz, *Libertad bajo palabra*, 1960

LA IMPORTANCIA DE LOS OTROS

Desde Donald Winnicott (1896-1971) en adelante, la importancia del otro en la constitución de subjetividad, es decir, en las posibilidades de desarrollo, resulta incuestionable. «El desarrollo es producto de la herencia de un proceso de maduración, y de la acumulación de experiencias de vida, pero no tiene lugar a menos que se cuente con un medio favorable» (Winnicott, 1995: 34). El autor plantea que es imposible entender lo que le sucede a un niño lejos de su contexto familiar y, en particular, destaca lo significativo de observar el tipo de vínculo que se establece en el primer año de vida, sea con su madre o con quien o quienes hagan la función de sostén, pues tales experiencias resultan de una relevancia capital.

¹ Licenciada en Psicomotricidad, directora del Programa Apex-Cerro, profesora adjunta del Subprograma Atención Integral a la Familia Y maestranda en Psicología Clínica.

Cuando nos preguntamos, pensando desde la perspectiva de Winnicott y parafraseándolo, ¿qué es un niño?, hacemos clara alusión a la imposibilidad de concebirlo, en términos de desarrollo, sin tomar en cuenta su contexto inmediato. Obviamente, a medida que transcurre el devenir de la vida, el contexto se amplía y hay que incluir, para acercarnos a la comprensión de lo que le sucede al niño, su entorno social ampliado: institución educativa, barrio, etcétera.

Dice José Luis Díaz Roselló (2014): «Somos fértiles cuando engendramos, somos más cuando criamos».

En asuntos de crianza, hay que incorporar los últimos aportes de las neurociencias que confirman la naturaleza hipersocial del ser humano. Sarah Blaffer Hrdy, antropóloga, citada por Díaz Roselló (2014), confirma la hipótesis de que la acción de criar es realizada por muchos. Esta confirmación tiene una importancia insoslayable cuando tratamos el tema, ya que, en palabras del doctor Roselló (2014), «la función parental no tiene género» y es a partir de la estrecha relación con el recién nacido que se activan en su cerebro las condiciones químicas que lo preparan para la tarea; el bebé es, entonces, particularmente activo en la construcción del escenario de crianza.

Nos resulta indispensable referenciar también a René Spitz (1977), quien, en términos generales, confirma, contextualizando sus investigaciones, que es imprescindible la presencia afectiva para que se pueda activar y funcionar adecuadamente la función de metabolización. Es decir, no solo alcanza con dar de comer, atender la higiene y habilitar un buen descanso en términos fisiológicos, sino que se deben establecer estos cuidados investidos de acciones instituyentes.

¿A qué aludimos con acciones instituyentes?:

Es indispensable que estos cuidados sean desplegados por un otro significativo, en un escenario indispensable de amor [...], [pues así] adquieren un sentido social que le da a los sujetos pertenencia a un grupo, a una comunidad [...], se instalan como actos amorosos (Gribov, 2015: 29).

Es en esta dimensión que Spitz describe cómo el bebé cae en una depresión que lo puede llevar a la muerte si todas estas tareas no se realizan en un escenario indispensable de amor, lo que implica una disponibilidad afectiva de parte del que realiza la tarea de cuidado. Disponibilidad afectiva que significa capacidad de espera, de escucha, de tolerancia, además del imprescindible y permanente espacio para la palabra.

Esta relación del niño con el objeto amoroso le ofrece un escape para el impulso agresivo [...]; en la ausencia de este objeto, los impulsos quedan en el aire, por decirlo así. Si seguimos el destino

del impulso agresivo, nos encontramos con que el infante vuelve la agresión contra sí mismo, el único objeto que le queda. Estos infantes se vuelven incapaces de asimilar el alimento, se tornan insomnes, posteriormente pueden arremeter contra ellos mismos [...]. Si la depresión se hace total, su estado deriva en hospitalismo, empeoramiento progresivo, inexorable que lleva al marasmo y a la muerte (Spitz, 1977: 211).

Esta constatación contribuye a tomar en cuenta la complejidad del tema y fundamenta la idea de que hay muchos participantes y muchas variables para pensar el escenario de la crianza, sus estilos y componentes. Por todo lo que venimos relatando, reflexionar sobre los estilos de crianza resulta esencial y constituye un desafío en la actualidad, dado que son innumerables los aspectos a tomar en cuenta.

Analizar el concepto y los estilos de crianza implica, desde nuestro punto de vista, pensar desde la estrecha relación con lo que denominamos el proceso de constructo corporal, entendido este como producción de subjetividad, condición *sine qua non* de sujeto. Al referirnos al constructo corporal, lo hacemos a partir de un marco conceptual que entiende que la corporeidad es el territorio donde se deja ver la integración psique-soma, expresada en todo accionar humano, desde la actividad motriz más pura —si la hay— hasta los procesos de simbolización, que, en su más compleja y elevada expresión, constituye el lenguaje humano.

En este complejo marco referencial, nos proponemos reflexionar desde una perspectiva actualizada y crítica, pues entendemos que toda actividad humana y, en esta oportunidad, en lo que hace a los aspectos vinculares que forman una parte esencial de la construcción del sujeto están en una permanente permeabilización del hecho cultural, entendido como toda acción humana transformadora.

La contemporaneidad se encuentra, en forma alarmante para algunos, teñida de una superficialidad comercial que pone precio a todo acontecer; los sucesos parecen volverse significativos cuando adquieren valor de mercado, en tanto pueden ser visualizados, registrados, evaluados y universalizados, consecuencia inmediata del proceso de globalización. En los tiempos que corren, en los que el principio de eficiencia prevalece, pues se ha transformado en una categoría absoluta y universal, y en los que todo tiene precio en el mercado y todo es naturalmente colocado en las estanterías de la compra-venta, reflexionar sobre los estilos de crianza, sobre su importancia como espacio vincular para la construcción de subjetividad, no parecería superfluo.

El concepto del deber ser se impone en un escenario donde el sentido común parecería que ha perdido valor, ya que es difícilmente evaluable en términos mercantilistas.

El desafío de asumir las tareas de cuidado inherentes al ser padre o madre tiene tal magnitud que, tal vez por ello, estas son pensadas desde la obviedad. Esta constatación surge en innumerables ocasiones cuando analizamos el deber hacer, tal vez en desmedro del saber hacer, sin tomar en cuenta el enorme compromiso emocional, además del social, en las tareas de cuidado. Se asume, en el relato cotidiano, que el cuidado amoroso resulta inherente a la paternidad y maternidad, sin considerar la cultura como marco instituyente.

Son tiempos en los que predomina una tendencia a la escasez de palabras, pero con un claro protagonismo de la imagen, ya que se muestran, como fotografías estancas, modelos en los que impera la estética y que, a modo de valores globalizados, instalan el deber sobre el hacer subjetivado.

Aumentan de forma alarmante las consultas de padres en las que, en este universo pautado *a priori*, por sobre todo denuncian no saber qué hacer con sus hijos. En la experiencia personal, nos hemos encontrado con pequeños que, elevándose a la categoría de soberanos, imponen sus necesidades, tal vez, buscando desesperadamente a adultos referentes, cuidadores seguros de sus acciones, capaces de poner límites sin ser interpelados por las culpas de un mundo que instala un estilo de vida basado en la prevalencia del placer, con un claro contenido naíf.

Sobre el carné del niño

Desde una perspectiva sociológica estructural, el sistema imperante busca, por diversos mecanismos, sostener sus lógicas y, desde allí, crea los diversos instrumentos o dispositivos que lo mantienen y lo hacen perdurar; es así que tenemos determinado sistema educativo, de salud, jurídico, etcétera.

Sin negar los enormes adelantos que se han logrado en nuestro país desde la instalación del Sistema Nacional Integrado de Salud, reivindicando y reafirmando que la salud es un derecho humano, debemos señalar que aún las condiciones objetivas no permiten que se avance en la consolidación de transformaciones estructurales, no en la medida de lo que deseamos. Defendemos y promovemos todo aquello que contribuya a ir acumulando para progresar, y reconocemos que los avances son paulatinos, que van generando condiciones hacia cambios más profundos.

Básicamente por estas razones, vemos cómo a través del lenguaje —por ejemplo, en las recomendaciones y sugerencias que hacemos y, muchas veces, sin desearlo o de manera totalmente inconsciente, en los enunciados que elaboramos—, cómo en sus estilos y contenidos reproducimos los modelos que cuestionamos.

En este sentido y con relación al tema que nos convoca, observar el modelo del carné del niño parece ser la tarea.

El carné tiene una serie de apartados muy importantes que hacen al control y seguimiento del peso, la talla, los antecedentes del embarazo y parto, las vacunas, la alimentación, etcétera. Creemos que es un documento de gran relevancia que marca un importante avance hacia la mejora de las prestaciones y de la divulgación de información pertinente, que colabora al desarrollo de nuestros niños al ser un aliado en tanto aporta datos fehacientes para los cuidadores y para todo el personal de salud y educación.

Sin embargo, notamos escasa o ninguna información que haga alusión a lo vincular, ya sea en los términos más generales posibles. Reconocemos que en un documento de este tipo la información debe ser concreta, clara y precisa, pero no por eso se debe soslayar un aspecto tan importante, como queda demostrado a partir de las referencias científicas mencionadas con anterioridad. Lo que figura en el carné y lo que no figura permiten visualizar desde qué perspectiva se piensa el desarrollo y cómo se jerarquizan determinadas acciones en desmedro de otras.

Desde nuestro punto de vista y con la intención de construir herramientas que den cuenta de la complejidad del acontecer humano y su desarrollo, insistimos en algunos aspectos que consideramos no se observan con claridad en dicho documento.

En este sentido es que estamos reivindicando la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento en perspectiva de desarrollo y de considerar la crianza como las prácticas que realizan los cuidadores para satisfacer las necesidades biológicas, físicas, sociales y psíquicas que tienen los niños para sobrevivir y desarrollarse, las cuales pueden tener innumerables expresiones, estrechamente relacionadas con la cultura y las condiciones existenciales de vida.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO

El hombre es paisaje que anda.

Atahualpa Yupanqui *El hombre, el paisaje
y su canción*, 1968

Para explicar desde qué lugar estamos problematizando el tema, utilizamos las nociones de desarrollo de algunos autores.

Por una parte, David Amorín (2008) plantea el desarrollo como «discriminable de otras nociones conexas, como ser la de crecimiento y la de evolución» (62), y agrega:

El desarrollo es cualitativo y supera la noción de crecimiento (cuantitativo, en cuanto refiere a mero aumento de cantidad). El desarrollo es parte de la ontogénesis, del proceso individual que acontece en cada sujeto en particular, de una manera que tendrá similitudes con la de los otros, pero que también tendrá componentes únicos e intransferibles (63).

Por otra parte, Sergio Lipina (Tuñón, 2015) establece que el desarrollo «es un proceso complejo de cambios dinámicos, que involucra múltiples fenómenos que operan en diferentes niveles de organización (molecular, celular, conductual)» (185).

Es un fenómeno multidimensional cuyo estudio debe considerar dimensiones biológicas, psicológicas, ambientales y culturales. Involucra fenómenos de progresión y de regresión, cuyo balance puede cambiar con el tiempo. Es un fenómeno plástico que varía entre individuos y se sitúa en un contexto social, histórico y cultural específico, el cual también puede variar a lo largo de la vida de cada individuo (186).

Se ve a partir de estas definiciones cómo desde lo general se construye lo particular en una relación profundamente dialéctica. En esta relación, el concepto de apego sobresale. Desarrollado por John Bowlby (1989), refiere a la tendencia espontánea de consolidar lazos afectivos, amorosos, con personas significativas, es decir, con aquellas que brindan los cuidados indispensables para la protección de la vida. Existen diferentes tipos de apego, pero lo que queda claro y aceptado por todos es que la observación del tipo de apego que se construye permite, siempre junto con otros factores, visualizar la calidad y las posibilidades de desarrollo; por lo tanto, tomar en cuenta esta dimensión constituye un aporte fundamental.

De acuerdo a las investigaciones científicas mencionadas, integrar la dimensión vincular resulta, entonces, imprescindible para detectar signos de alerta u obstáculos en el desarrollo, en clave de prevención y promoción de prácticas saludables.

Volviendo al carné, el cual consideramos una herramienta muy interesante y válida para efectuar el seguimiento y la atención del desarrollo, se advierte que, si bien, en algunos ítems, estaría implícita la presencia de un otro, como, por ejemplo, en las recomendaciones para estimular el desarrollo, el estilo no feliz en que están formuladas o enunciadas dichas sugerencias: «acariciarla, mirarla y hablarle», «juegue con ella frente al espejo», «no calme las rabietas con golosinas», «no utilice lenguaje infantil», «mire, lea y comente libros», entre otras (Ministerio de Salud Pública, 2007), nos parece claramente impositivo, imperativo y, en cierto grado, paternalista, que ubica a ese otro en un lugar pasivo

donde está mandado a realizar determinadas acciones. No es clara la posibilidad de considerar su saber hacer y tampoco aparecen explícitamente su disponibilidad e implicancia afectiva.

Sabemos que no solo importa leer, mirar, tocar, etcétera, ya que estas acciones deben estar sostenidas por una sintonía o una actitud amorosa que las humanice; recordemos, nuevamente, el concepto de acciones instituyentes.

Una constatación altamente preocupante del carné es la inexistencia de un espacio para registrar el estado anímico de quien o quienes realizan las tareas de cuidado. Su falta está en sintonía con la ausencia en la consulta, casi siempre, de un espacio para observar aspectos de la día-da o de quienes en el cuidado llevan a cabo las acciones instituyentes en clave de sostener, manipular y mostrar objetos, tres dimensiones jerarquizadas por Winnicott (1995). Insistimos en estos tres aspectos: sostén, manipulación y muestra de objetos como acciones esenciales en el campo de los cuidados en la primera infancia.

Los estados depresivos agudos de la madre o de adultos referentes, muchas veces, de difícil visualización, pues el cuadro está solapado por conductas ambiguas que requieren un tiempo para ser observadas y analizadas, por ejemplo: excesiva irritabilidad, labilidad emocional, ansiedad, trastornos del sueño, entre otros, son estados de ánimo que obstaculizan o alteran las tareas de cuidado y, por lo tanto, los diferentes componentes que hacen a dicha tarea. Estudios con relación al tema los marcan como una problemática seria en salud pública que llega a involucrar un promedio aproximado de un 20 % de la población. Entendemos que, en un documento que adquiere una dimensión pública, se deben tomar los cuidados éticos de responsabilidad profesional que refieren al respeto de la confidencialidad y a la reserva de la información que se registra, pero esto no debe ser el argumento para obviar atender la relación vincular y la observación del estado anímico del o de los adultos que cuidan en la evaluación de las conductas.

Autorizar el saber

La entonación de la recomendación tiende a ubicar a quien cuida en un lugar sumamente pasivo, con pocas posibilidades de convertirse en autor y actor, en protagonista de la tarea.

Desde nuestro punto de vista, nada de lo que sucede, tanto en el campo educativo como de la salud, sucede fuera de un escenario vincular. Es por esto que todo accionar debe estar sostenido por un dispositivo que cuide las condiciones de un espacio que faciliten encuentros basados en la confianza, sobre todo, en el respeto y la confidencialidad. Se

debe construir un acuerdo no necesariamente explícito, pero sí seguro para todos los que intervienen, que dé confianza.

Cuando mencionamos la relación entre la elaboración de instrumentos como el carné del niño y la niña y las características de la sociedad moderna, insistimos en reivindicar —pues pensamos que no se puede soslayar dicha relación—, en la síntesis del carné, un espacio de registro de la dimensión vincular. Espacio de registro que dé cuenta de un tiempo y un espacio asignados a dicha observación, pero, sobre todo, de un tiempo y un espacio para construir un lugar de escucha y de diálogo que habilite un proceso que podríamos llamar de libidinización de los padres.

¿A qué nos referimos con libidinizar? Si entendemos la libido, en su sentido más amplio, como la energía psíquica en general que abarca también, en su acepción más libre, una postura que expresa un estado de ánimo, cuando expresamos *libidinizar*, nos referimos, en cierta manera, a «autorizar».

Como planteamos con anterioridad, la época actual se caracteriza por una sostenida desvalorización del saber hacer.

En una clara posición mercantilista, en la que todo hacer tiene valor de recambio, es necesario producir discursos que sostengan y fundamenten una permanente revisión académica del acontecer humano. Es imprescindible, desde esta lógica de sobrevivencia, generar colectivos consumistas y, por ende, sujetos consumidores. ¿Consumidores de qué? En esta oportunidad, de consultas propiamente dichas.

La academia, desde un lugar funcional a este sistema, ha contribuido, en el furor de las especializaciones y de las categorizaciones, a crear la necesidad culposa de que todo accionar debe ser visto por un profesional especializado. Como ya todo y el todo tienen un valor de mercado, no queda por fuera la producción de discursos que sostienen la imprescindible elaboración académica, expresada en productos como manuales especializados, y las «vitales» consultas mencionadas con todos los especialistas.

La fórmula creada ha generado la necesidad de buscar en la permanente consulta el saber autorizado, que anula e inhabilita todo conocimiento y saber personal y colectivo, intrínseco al propio vivir. Como dijimos con anterioridad, la consulta está llena de adultos inseguros, frágiles, dudosos de sus posibilidades de resolver situaciones cotidianas, casi todas, de fácil resolución. El sentido común que surge y se sustenta en la inconmensurable acción de amar es poco rentable y, además, es poco jerarquizada científicamente, pues la academia también es rehén y, muchas veces, cómplice y funcional al discurso del mercado. Una tarea pendiente y probable sería reinstalar esta dimensión en la observación de los estilos de crianza.

Hacemos hincapié en reivindicar un tiempo real para poder establecer una relación vincular que habilite el saber hacer, reconocer y contener los malestares propios de una tarea inmensa como es cuidar a otro, los miedos propios de una actitud responsable y las dudas que se suscitan de la variedad de realidades. Es natural que surjan todas estas vivencias en quienes realizan las tareas de cuidado, entonces, ¿por qué no tomarlas para rescatar lo saludable de pensar el desafío de la tarea? Evidentemente, se trata de construir una posición diferente en la que el profesional deberá pensarse desde otro lugar. Lugar significativamente distinto al acutal, donde su «supuesto» saber solamente puede responder cuestiones generales, pero es «ignorante» del sujeto en particular. Señalamos la importancia que tiene construir un espacio de intercambio, con disponibilidad de escucha, capacidad de asombro y aceptación de la incertidumbre.

La herramienta de la entrevista, desde esta perspectiva, no debería ser, para nada, un espacio para completar formularios en una especie de interrogatorio, puesto que los involucrados ocupan lugares claramente asimétricos. Deberían ser un punto de encuentro que valide la observación de la vida cotidiana y así construya una relación vincular de auténtica comunicación.

Sabemos que adoptar esta posición nos interpela, nos tensiona en nuestras verdades y nos confronta con nuestro supuesto saber.

Trabajar sobre este dilema nos resulta esencial y nos exige, como profesionales, una permanente revisión de nuestros saberes, pero, fundamentalmente, un reconocimiento de nuestra ignorancia, de que el otro tiene un saber legitimado por su experiencia de vida del que también podemos aprender.

Este es, a nuestro entender, el gran desafío, pues nos confronta con nuestro narcisismo profesional y con el sistema, tarea que exige un altísimo compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÍN, D. (2008). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.
- BOWLBY, J. (1989) *Una base segura*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- DÍAZ ROSELLÓ, J. L. (2014). Conferencia Criando para Cooperar. Cooperando para Criar [EN LÍNEA]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nqYtrdi8krq>> (consultado el 18 de julio de 2016).
- GRIBOV, D. (2015). «La alimentación: escenario de experiencias corporales». En: Pereira, P. (comp.). *Principios básicos sobre la alimentación en la primera infancia*. Montevideo: Escuela de Nutrición, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Ministerio de Salud Pública (2007). *Carné de salud del niño. Carné de salud de la niña*. Documento de identificación en los servicios de salud y establecimientos educativos. Ley 14.852 Decreto 542/007.
- SPITZ, R. (1977). *El primer año de vida del niño*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- TUÑÓN, I. (2015). *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- WINNICOTT, D. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

CAPÍTULO 2

Pautas de alimentación en la infancia: apuntes para un diálogo entre los saberes

Pablo Pereira²

INTRODUCCIÓN

El acto de alimentar a un niño se convierte en una de las primeras pautas a incorporar en la vida cotidiana de la familia. Desde el embarazo hasta el nacimiento, existe un sin fin de producciones que establecen criterios o pautas, basadas en la evidencia científica disponible, con el objetivo de alcanzar una alimentación saludable que permite un óptimo desarrollo desde el punto de vista biológico. Estas pautas, que, sin duda, cuentan con sólidos fundamentos, no deben escapar de un análisis integrado en la práctica diaria y en diversos contextos. En este capítulo, se pretende visualizar algunos aspectos clave de la alimentación para contraponerlos e interpelarlos ante la práctica en la comunidad y así generar otras formas de pensar las estrategias y fomentar modelos que contemplen otras particularidades de la alimentación.

En el intento de plasmar algunas ideas en torno a situaciones puntuales, se desarrollará este texto haciendo énfasis en el diálogo entre la teoría y la práctica, contribuyendo a generar producciones alternativas de conocimiento. Buscar otros caminos de abordar las pautas establecidas implica procesos de gran complejidad que conllevan una crítica constructiva de tales. Para esto, se presenta un análisis de las pautas en un contexto de aplicabilidad, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades a la hora de fijar estrategias y recomendaciones para la población en general.

2 Licenciado en Nutrición, especialista en Derechos de Infancia y Políticas Públicas y profesor adjunto del Subprograma de Atención Integral a la Familia.

En consecuencia, se apelará a pensar algunos conceptos que se superponen en el *campo* de trabajo,³ los cuales, ante el trajín de la cotidianidad, son dejados de lado por las pautas de crianza, omitiendo los espacios para la interacción dialógica que habilite cierta flexibilidad en las lógicas operantes en el vínculo profesional-usuario.

Para el desarrollo del capítulo, se examinarán e interpelarán algunas cuestiones de las prácticas de alimentación, recurriendo a un análisis de las *experiencias*, las *vivencias* y el *sentido común*, tópicos considerados clave para pensar la alimentación y sus pautas desde otro paradigma.

Para empezar, debemos señalar que la alimentación no es solo una acción biológica que satisface una necesidad vital, puesto que en ella se juegan diversos roles que incluyen aspectos sociales, culturales y económicos que no deben desestimarse a la hora de buscar otras formas de abordaje de las problemáticas de salud. Estos aspectos son, sin duda, pilares importantes para lograr entender por qué se implementan y se afirman determinadas prácticas en la comunidad pese a la promoción de pautas saludables. Lograr esclarecer esta interrogante es algo que parece simple, pero tiene un número de respuestas tan diversas que escaparía a esta publicación su explicación; sin embargo, sirve para describir la complejidad de la alimentación, en la que, de manera solapada, coexiste un conjunto de intereses y poderes que deben ser puestos en evidencia a la hora de analizar modelos saludables.

Para intentar elucidar cuestiones como las planteadas anteriormente, se pretende exponer posicionamientos en relación con la alimentación infantil y los aspectos menos visibles, pero no por ello menos significativos. Se presenta algunos puntos clave a desglosar seleccionados con base en la práctica diaria. Para ordenar la lectura, se estructura el capítulo de acuerdo a un análisis del saber científico que pauta la alimentación y se contrapone a la vivencia y experiencia con respecto a ella, existentes en el acervo de la comunidad. Se entiende que estos insumos pueden dar herramientas para pensar aspectos relativos a la práctica cotidiana.

3 El concepto de campo se utiliza en el sentido de Pierre Bourdieu como espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. (Bourdieu, 1999).

Existe hoy un cúmulo de saberes en cuanto a la alimentación que se difunde a gran paso a través de las redes sociales, tanto en el ámbito formal como informal. La gran cantidad de información disponible, de pautas de alimentación y publicaciones destinadas a la familia es variada: desde revistas dirigidas a padres hasta portales de Internet y material oficial de autoridades sanitarias. Esto implicaría, entonces, una mejora en la accesibilidad a la información, así como también una ayuda en la crianza. Sin embargo, no repercute necesariamente en una mayor apropiación de la información, dado que persiste un gran número de problemáticas asociadas a la alimentación en la primera infancia que inciden en el estado de salud.

Ante esta situación, es necesario pensar las pautas y revisar los patrones de crianza que se transmiten culturalmente, teniendo en cuenta la complejidad y la dinámica del campo alimentario en la infancia. Para iniciar estas líneas, debemos definir de qué hablamos cuando decimos prácticas de alimentación o buenas prácticas. En general, estas prácticas hacen referencia a un conjunto de pautas, validadas por el saber científico, que deben ser llevadas a cabo para garantizar el normal crecimiento y estado de salud. Esto puede dejar de lado aspectos que son insoslayables, como los diversos actores que operan en el campo de la alimentación infantil, es decir, desde una policlínica hasta vecinos, padres, madres, otros cuidadores, los medios de comunicación, las redes de apoyo, el mercado y la industria alimentaria.

Estos actores mencionados son producto de un recorte intencional cuyo objetivo es ejemplificar y visualizar la complejidad de las relaciones de poder subyacentes que quedan latentes e invisibilizadas por otras emergentes. Un ejemplo de esto es cuando se habla del sobrepeso y de la obesidad infantil y se pretende abordar el problema solo mediante una forma: dieta y actividad física, algo que probablemente las personas tienen claro que es beneficioso para la salud, pero rara vez es sostenido en el tiempo. Esto se evidencia en talleres cuando se divulga el conocimiento científico sin tener en cuenta la capacidad de los receptores de llevar adelante estas pautas debido a diversas dificultades: falta de espacios públicos acordes, falta de recursos para una alimentación variada, etcétera.

Si partimos trabajando con pautas de alimentación desde una visión de la comunidad como receptor pasivo que no tiene otros conocimientos previos del tema, corremos el riesgo de anular la visión del sujeto con una historia de vida en la cual ha formado su vínculo con la salud. Esta subjetividad que se construye es parte de un sistema que establece,

por un lado, el deber ser (lo que debo comer para mantenerme saludable) y, por otro lado, el ser posible (lo que puedo comer o de acuerdo a mis costumbres y creencias); esto implica un descreimiento y distanciamientos de los profesionales con la población que terminan siendo parte de la construcción de esas subjetividades (Castro, 2014).

La falta de otras formas de pensar y repensar las prácticas de alimentación más allá de las pautas termina agudizando, en parte, las problemáticas epidemiológicas encontradas. Las elevadas cifras de sobrepeso y obesidad en la infancia nos invitan a una primera reflexión: ¿se toman en cuenta los aspectos sociales de la alimentación y su construcción social? La deducción lógica sería que el tema de la alimentación en la infancia es de interés, pero de una gran complejidad que no puede ser abordado desde lo disciplinar. En los diversos espacios de intercambio sobre alimentación, como los talleres o las consultas, los padres y cuidadores que asisten manifiestan sus opiniones sobre la importancia de la alimentación, pero, a la vez, la enorme dificultad que esta supone en su vida cotidiana ante la gran cantidad de factores que inciden. Dicha situación implica que tengamos un problema que se perpetúa con la ayuda del sistema imperante, en el que se dan las condiciones para esta reproducción del sobrepeso y la obesidad. En estudios realizados en nuestro país, en menores de 2 años, las cifras de retraso de talla alcanzan el 10,9 %, y un 9,5 % de ellos presenta algún grado de sobrepeso y obesidad, aunque los valores esperados para ambos casos son del 2,3 % (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Estas cifras, que son solo datos estadísticos que marcan una tendencia mundial, son parte de una realidad configurada por los múltiples actores del campo de la alimentación infantil.

Vale, entonces, preguntar dónde se está fallando, pregunta nada sencilla de responder, a la cual debemos aportar para mejorar la situación actual. Basándonos en el trabajo llevado a cabo en actividades educativas en modalidad de taller en un jardín del barrio Casabó, se pondrán en análisis algunos puntos que surgen de las historias de las familias participantes, en el entendido de que cuentan con diversas experiencias y vivencias con respecto a la alimentación que, en ocasiones, se contradicen con el saber experto, lo que provoca posturas extremistas y aumenta las resistencias a los cambios.

Para proseguir con lo anterior, tomaremos una concepción de experiencia: «El mundo de la experiencia es el mundo de la vida, es decir, la base de toda acción, así como de toda operación de conocimiento y elaboración científica» (Husserl, 2001). Edmund Husserl nos plantea que la experiencia nos sirve como base para poder comprender el mundo y que el ser humano le da significado a este en función de intentar com-

prenderlo. En este sentido, la experiencia se puede configurar como aquello que nos permite comprender fenómenos y transmitirlos a otros. Las prácticas de alimentación se fundan en relatos de experiencias que vienen de diversos saberes, pero no siempre dialogan entre sí, lo que genera múltiples transmisiones que distorsionan el sentido de la propia experiencia. Es común que todo el mundo maneje en el acervo cultural información útil sobre la alimentación, pero no siempre se puede discernir en él lo que corresponde a los mitos y lo que ha sido evidenciado en relación con los alimentos. Esto se transmite de generaciones en generaciones configurando así una experiencia determinada. Un ejemplo es el consumo de alimentos con hierro: existen diversos mitos sobre qué alimentos son fuente, es decir, cuáles contienen este mineral en buena cantidad y calidad. La información que circula no siempre cuenta con respaldo científico-técnico que permita aseverar si un determinado alimento contiene o no ese compuesto, pero sí existe respaldo en la experiencia y el sentido común. El dulce de membrillo y su contenido de hierro son algo que se cita en diversos ámbitos de la práctica. En este caso, la experiencia y el sentido común chocan con el saber científico, dado que no es factible la utilización de un dulce con alto contenido de azúcar como fuente de hierro, por lo que no es considerado tal pese a las creencias y propiedades que se le otorgan.

Es fundamental a la hora del trabajo práctico conocer estas creencias y sus orígenes para poder ser flexible en el relacionamiento con los otros saberes desde un posicionamiento ético y apostando al intercambio y no a la imposición.

Otro elemento a considerar vinculado a la experiencia, aunque no necesariamente igual a ella, es el concepto de vivencia:

[...] [La] vivencia es la experiencia viva y humana cuyo contenido está formado por la actuación de la totalidad de las fuerzas psíquicas. Las ciencias comprensivas están fundadas en el nexo entre experiencia, vivencia y comprensión. Pero la vivencia se distingue de la experiencia, pues constituye el criterio individual responsable de la caracterización de lo real (Dilthey en Castro, 2011).

En consecuencia, se puede notar que existe un acervo en la experiencia que nos demuestra que existen alimentos con determinadas propiedades que, en el plano de la vivencia, solo les dan resultado a ciertas personas. Ejemplo de esto es el consumo de garbanzos para el colesterol, de semillas de zapallo para los parásitos y de dulce de membrillo para la anemia. Las personas han generado de acuerdo a eso una vivencia particular que permite construir las bases de la comprensión. Entonces, a través de la vivencia, se comienzan a cimentar aspectos clave de los hábitos que se transmiten y generan las creencias que son,

algunas veces, cercanas o coincidentes con el saber científico y, otras, no. La vivencia, a diferencia de la experiencia, tiene un componente individual, pues lo que vive una persona no necesariamente le pasó a otra, lo cual manifiesta que es una característica elucidaria de la subjetividad; las personas se construyen, en parte, a través de las vivencias que se forjan al transitar por algunas experiencias. En esta dirección, también pueden verse incluidas las interacciones con los profesionales, es decir, las vivencias que se producen en las personas a partir de la relación que se construye en las consultas y cómo estas repercuten en la experiencia general transmitida al resto (Briones, 1996).

Por lo tanto, la suma de vivencia y experiencia es parte del acervo cultural de las familias que vienen con un recorrido propio y no son objetos en los cuales depositar la información. Considerar estos aspectos es un factor esencial a la hora de poder analizar nuestras prácticas y poder comprender un poco más la complejidad de las interacciones en el campo de la alimentación.

Para seguir con el análisis, se debe tomar en cuenta también la base sobre la que descansa la sociedad, es decir, el cúmulo de lo pasado que se constituye como el sentido común:

En el mundo de la vida, cada persona trae consigo un cuerpo de conocimientos y experiencias producto de su modo de vivir, que orientan las diversas situaciones que los diferentes autores comprensivistas denominan sentido común (De Souza Minayo, 2010).

El sentido común es un factor clave en el que las creencias descansan y se potencian en un colectivo para ser impuestas como reglas básicas; para algunos autores, estas conspiran contra el saber científico, pero, en el plano de lo social, son indispensables para conocer la realidad (Castro, 2011).

Aquí visualizamos un primer nudo que, al solaparse con otras líneas, genera un lado que conspira contra el normal vínculo entre quienes quieren fomentar el desarrollo de hábitos saludables y los principales referentes de los niños.

La complejidad de las interrelaciones entre experiencia, saber y vivencia es uno de los retos que debemos considerar para lograr intervenciones más efectivas y que no siempre están presentes en las pautas o guías de alimentación.

Como se mencionó antes, las cifras de sobrepeso y obesidad en la actualidad son preocupantes e implican tomar conciencia de un problema percibido por la población y que cuenta con numerosa bibliografía en el mundo científico. Cabe detenerse y reflexionar para poder comprender cuánto influyen en esto el sentido común, el sistema económico y los equipos de salud como otros componentes determinantes a la hora de

la práctica. Si bien estas problemáticas también están presentes en situaciones en las que las familias cuentan con recursos económicos suficientes, se evidencian e impactan en mayor magnitud en los estratos socioeconómicos más bajos, potenciadas, en parte, por los escasos recursos disponibles para lograr una alimentación adecuada y porque las pautas que rigen no logran adaptarse a estas necesidades.

Como ejemplo, se puede prestar atención al costo de consumir algunos alimentos fuente de fibra (vegetales) o de nutrientes críticos en la infancia como zinc (mariscos y carnes) o hierro (carnes). El consumo de ellos en una dieta implica disponer de ingresos suficientes y de hacer una selección consciente de los alimentos. Esto no siempre se puede solventar, y la brecha se hace más notoria en las situaciones de extrema pobreza en las que las prestaciones sociales son los únicos recursos con los que se cuenta. Por lo tanto, podemos suponer que hay varios factores que son determinantes de la experiencia y vivencia, como lo es la situación económica de una familia. En ocasiones, los profesionales no logran adaptarse a situaciones de extrema pobreza, y en un país donde la canasta básica de alimentos tiene un costo de \$ 2784 (INE, 2016) y donde una prestación como la tarjeta Uruguay Social alcanza los \$ 2383 para más de cuatro hijos menores de 18 años, notamos cómo los recursos económicos inciden directamente en la viabilidad o no de una pauta, así como en la empatía de los profesionales para poder adaptarse.

Si realizamos intervenciones alejados de estos análisis, se generan distanciamientos inabordables, y, en la práctica, es imprescindible tener en cuenta que las familias pobres deben administrar escasos recursos para poder costear productos que teóricamente son mejores, por lo que se hacen inalcanzables desde el punto de vista económico y no forman parte de la cultura. Este factor influye en lo dialógico y configura la vivencia que tendrán los referentes de los niños, forjando posturas que interrumpen la comunicación y favoreciendo mecanismos que edifican barreras, las cuales, de no ser visualizadas, devienen en un obstáculo para el relacionamiento fluido y abierto de los profesionales con la población. Es decir, si un técnico establece pautas no realistas, las personas tienden a responder con falta de interés ante algo que entienden alejado a su realidad y con lo que no podrán cumplir, por lo que será un aspecto poco relevante en su vida.

Ante esto, es importante generar instancias de intercambio sobre lo pautado que impliquen otros enfoques, que evidencien la necesidad de considerar el sentido común, la vivencia y la experiencia como parte de los elementos de análisis de campo, y no validar como único el saber científico determinado, en el entendido de que este debe propiciar

espacios de intercambio y orientar en busca de diálogos con los otros, evitando la imposición y produciendo alternativas.

Cuando desarrollamos instancias de promoción de salud en la comunidad, ya sean charlas, consultas en policlínicas o talleres, debemos identificar aspectos tales como los mencionados para así lograr establecer un posicionamiento ante las demandas de la comunidad. Esto debe convertirse en una tarea de ida y vuelta en la que se retroalimenten las prácticas con el fin de mejorar las actividades y de no permanecer en un plano opuesto.

Para validar las intervenciones en el territorio, es necesario conocer la comunidad y aquellas cuestiones que se traen a lo largo de la vida para ser repensadas como potenciadores de las intervenciones educativas. Como se señaló previamente, la primera infancia es una etapa fundamental para establecer cimientos a través del trabajo cotidiano, pues se entablan las primeras relaciones con el alimento, desde la leche materna y la lactancia hasta el proceso de incorporación de sólidos. Lograr adecuar las pautas de alimentación necesita un análisis de los tópicos desarrollados anteriormente y reconocer aspectos inherentes al rol de los alimentos y a las prácticas de crianza que influyen en la selección de comida en los hogares. Como ya se analizó, la vivencia y la experiencia juegan un papel clave a la hora de determinar la apropiación de una conducta o pauta.

Para proseguir con este análisis, se intentará ver aspectos que están en lo profundo de los problemas alimentarios, evitando «surfear», a decir de Zygmunt Bauman:

Se surfea más rápido de lo que se nada y, además, no es necesario sumergirse en la sustancia fluida por la cual (o sobre la cual, si uno es hábil navegante) uno se mueve. Cuando se surfea, el contacto con la sustancia nunca va más allá del nivel de la piel, y basta con una toalla para quitarse del cuerpo la potencial humedad (Bauman, 2004).

Bajo esta premisa, se puede evidenciar que las pautas buscan establecer en los niños la selección de la alimentación como parte vital en el proceso de crianza. Es menester pensar lugares para otras posibilidades, dejar espacios para etapas de construcción y generar capacidad de inclusión de lo cultural y lo económico. A la hora de enfocarse en la alimentación, se debe considerar, a su vez, que los discursos del saber técnico llegan, a veces, sin posibilidades de ser decodificados plenamente, por lo que el diálogo con los otros saberes cobra un rol protagónico al momento de establecer opiniones. Existen, además, en el campo de la alimentación, actores que son formadores de conductas, aportan al desarrollo de la vivencia y la experiencia y propician deter-

minados climas para la formación de creencias que pueden repercutir de manera negativa en la salud. En este sentido, se destaca el papel de la industria de alimentos y de la publicidad. Esta última basa sus divulgaciones en un saber académico que implica un concepto de salud absolutamente mercantil, es decir, para poder mantener una alimentación saludable, asegura que es necesario consumir los productos que promociona. De manera solapada, las empresas ocultan su propósito de lucro para exponer que tratan de «nutrir» a los hijos de los consumidores. Las empresas de alimentos van acompasando los cambios de perfiles de los usuarios, adaptando sus productos a las necesidades sentidas o impuestas a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Se utiliza la información que se genera en el ámbito científico y se elaboran productos adaptados a la infancia. Ejemplos de esto son los productos lácteos con agregados de zinc, hierro o calcio; aunque estos son nutrientes necesarios, no suponen ser consumidos a través de cual o tal producto.

Si bien desde la industria alimentaria, por un lado, se contribuye a la construcción de determinados modelos, existen, por otro lado, corrientes que plantean algunas interrogantes sobre las empresas alimentarias y sus productos ultraprocesados.⁴

La gran oferta de productos listos para el consumo y la incentivación a consumirlos son parte del problema que comienza a ponerse en cuestión. La industria no tiene como objetivo alimentar de manera saludable a la infancia, sino vender un producto para determinados nichos de mercado utilizando el saber experto como parte de su estrategia de comunicación. En este punto, se entrevé cómo la vivencia también está pautada a través de la información del saber experto que recomienda, en ocasiones, productos que son adicionados con nutrientes con el fin de vender más. Ninguna pauta de alimentación incluye productos específicos e industrializados, y esto debe tenerse en cuenta, dado que la incorporación de ciertos alimentos que no son necesarios en la dieta e,

4 En este aspecto, se destacan los trabajos de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (s. d.) y de Carlos Monteiro y otros (2014), en los que se analiza el impacto de los productos ultraprocesados en la nutrición humana y las estrategias de marketing agresivo de la industria alimentaria.

Los alimentos ultraprocesados son aquellos elaborados a través de procedimientos industriales, es decir, a partir de sustancias. Estos productos usan saborizantes, aditivos y colorantes para parecer alimentos verdaderos cuando no lo son. Son empaquetados, pertenecen a una marca y son altamente publicitados. La mayor parte de los ingredientes en estos productos son aditivos como: estabilizadores, emulsificantes y solventes. En esta categoría se encuentran: productos panificados, snacks, confitería, comida rápida, pan dulce empaquetado, bebidas azucaradas (néctares, jugos embotellados y refrescos), sopas enlatadas, yogur y leche de sabor (Monteiro y otros, 2014).

incluso, acarrear costos extras en la canasta del hogar se fundamenta más en un estatus social inducido por el marketing.

Otro elemento de análisis es el hecho de que las empresas utilizan medios de comunicación en los que el saber experto es el mediador, es decir, revistas técnicas destinadas al público en general donde las publicidades son los espónsores. En este tipo de prensa, se observan consejos de todo tipo focalizados a los padres con el propósito de facilitarles la vida. Esta puntualización no es menor, dado que las personas reciben información sobre diversos aspectos y estas publicaciones son una fuente ideal para validar un producto a través de la imagen de un profesional de un área determinada.

En su tesis doctoral, Leopold nos plantea que:

Desde esta perspectiva [del saber vulgarizado], el saber experto procura dar respuesta a situaciones brevemente consignadas que lo interrogan acerca de pautas procedimentales referidas a qué, cómo, cuándo, cuáles y cuánto hacer para resolver una situación definida como problemática o para desarrollar una iniciativa que con respecto a la infancia se entienda pertinente (Leopold, 2014).

La autora realizó una serie de análisis de revistas no académicas en las que escriben profesionales con el fin de identificar las pautas que existen sobre la infancia y que pueden influenciar indirectamente a cuidadores, puesto que nada queda librado al azar.

Se considera sumar a este estudio el rol de la industria en este tipo de revistas. Las empresas utilizan las revistas para asociar sus productos a determinadas pautas como las de alimentación y así contribuir a la construcción de conceptos que se arraigan en la población. Ninguna empresa va a solucionar los problemas alimentarios, ya que esto escapa a sus fines reales, que son otros y edificados en la lógica del mercado: ser líder en alimentación o nutrición para vender más productos. Este trabajo no cuestiona si es correcto o no que vendan sus productos o se posicionen en tal o cual mercado, sino que se centra en cómo esto se solapa a través del uso de diversos medios dejando en un segundo plano el verdadero motivo de su proceder, el cual es el lucro.

Las personas consumen varios alimentos que no son de una gran calidad nutricional, y, en ese consumo, existen varios factores que se desprenden del sentido común y de la interacción con los medios de comunicación. Así, se ponen en juego aspectos del sistema capitalista que basa su sustentabilidad en el consumo de bienes y servicios. En el caso de los alimentos, estos conllevan, además, la particularidad de estar generando una epidemia de sobrepeso y obesidad, en la que las familias de bajos recursos son las más afectadas, dado que la industria ofrece cada vez más alimentos ultraprocesados con costos mínimos y

que los estilos de vida saludables son para quienes pueden pagarlo. En consecuencia, tenemos productos diferenciados, como los vegetales orgánicos, que tienen como objetivo un público particular debido a los costos de acceso a estos. De este modo, las personas construyen sus propias percepciones sobre los alimentos que sean mejores para sus hijos teniendo en cuenta, cuando es accesible y posible, la información, que, a veces, es de calidad, pero casi siempre está permeada por todos los actores del campo de la alimentación.

Por lo dicho anteriormente, se desprende la necesidad de planificar estrategias en los centros de salud que vayan más allá de solo transmitir las nuevas pautas, que procuren lograr la crítica de los estilos impuestos por un mercado que determina las opiniones de los profesionales y usuarios de los sistemas de salud.

Las pautas de alimentación, entonces, deben tratar de acoplarse a los aspectos de la vivencia, la experiencia y el sentido común para obtener mayores impactos ante una problemática que, aunque es multicausal y se encuentra en lo profundo como se mencionó antes, se intenta resolver surfeando, a decir de Bauman.

Existen, a su vez, hoy en día, movimientos incipientes hacia una alimentación saludable, sustentable, que intentan posicionarse desde otros paradigmas, pero estos deben tomarse con cautela para no caer también en lógicas mercantiles. Sin embargo, es necesario explicitar que todo nuevo movimiento que implica modificaciones en conductas apunta a sectores de la población que poseen acceso económico para sostenerlas y no a aquellos de menores recursos, que seguirán consumiendo, ya sea por decisión propia o necesidad, los alimentos que puedan adquirir, dado que estos suponen otros valores constituidos de su vivencia y experiencia más allá del saber científico.

CONCLUSIONES

Se seleccionaron, entonces, algunos componentes del campo de la alimentación de la infancia para reflexionar sobre la complejidad de transmitirles pautas a los cuidadores de los niños y se puntualizó sobre los emergentes en este campo. Las apreciaciones vertidas se fundan en un proceso de repensar la práctica sobre la base de algunos autores, pero no son necesariamente una verdad absoluta.

La impronta del capítulo responde a un enfoque más que contribuye al entendimiento y a la comprensión de la multidimensionalidad de la tarea de trabajar con familias y aporta a la crianza desde el área de la nutrición a través del intercambio con otras disciplinas.

Es imperioso proporcionar insumos, acertados o no, que permitan dar ciertos debates en las prácticas en las que se superponen los diferentes modelos de trabajo. Así, se construyen otros pensamientos que se proponen, desde la Universidad de la República, brindar espacios para repensar relaciones dialógicas en los territorios, en el entendido de que se debe trabajar para generar mayores cuestionamientos ante lo impuesto y naturalizado como único y como verdad. No ver más allá de lo pautado por el saber experto es un camino ampliamente recorrido en el quehacer de la salud; así es que negar la existencia de relaciones de poder en las que hay oprimidos y opresores es simplificar una realidad compleja. Abordar desde la simplificación solo implica cambios superficiales que no se comprenden y que, por lo tanto, terminan siendo imposiciones desde un rol controlador de los procesos de la vida cotidiana.

Para terminar este capítulo, se señala que todo el proceso de reflexión que surge del trabajo de formación con padres y cuidadores de niños, cuyos avances han sido plasmados en esta publicación, es algo incipiente, pero se pretende seguir transitando estas líneas de acción y construcción desde el trabajo en comunidad. Esto está sustentado y motivado, fundamentalmente, por la convicción de que otros modelos de trabajo con la comunidad son viables a través del conocimiento de los diversos aspectos de la alimentación y de su rol en la vida de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1999), *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BRIONES, G. (1996), *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales*, Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- CASTRO, R. (2014). «Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México». *Revista Mexicana de Sociología*, 76(2), 168-19.
- (2011), *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial/UNAM.
- CHARMAZ, K. (2013). «La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social». En: DENZIN, N. K., y LINCOLN, Y. S. (coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Vol III. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa, 270-325.
- CHASE, S. E. (2015). «Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces». En: DENZIN, N. K., y LINCOLN, Y. S. (coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Ed. Gedisa, 58-112.
- DE SOUZA MINAYO, M. C. (2010). «Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa». *Salud Colectiva*, 6(3), 251-261.
- HUME, D. (2011). «Interaccionismo simbólico y salud. Supuestos metateóricos y consecuencias empíricas». En CASTRO R., *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial/UNAM.
- HUSSERL, E. (2001). *Idéa de fenomenología*. Lisboa: Ed. 70.
- Instituto Nacional de Estadística (2013), *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS)*, Universidad de la República, Uruguay Crece Contigo. Disponible en: <<http://www.ine.gub.uy/encuesta-nacional-de-infancia-salud-nutricion-y-desarrollo-infantil-endis-2013>>.
- (2016) *Encuesta de Gastos e Ingresos de los Hogares*.
- Leopold Costábile, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- MARCH, S., y otros (2014). «¿Qué hacemos en el barrio? Descripción de las actividades comunitarias de promoción de la salud en atención primaria: Proyecto frAC». *Gaceta Sanitaria*, 28(4), 267-273.
- MONTEIRO, C. A., y otros (2014). «Ultra-processed products are becoming dominant in the global food system». *Obesity Review*, (2), 21-28.
- NAJMANOVICH, D. (s. d.). *Interdisciplina. Riesgos y beneficio del arte dialógico*.
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (s. d.). *Consumo de alimentos y bebidas ultra-procesados en América Latina: tendencias, impacto en obesidad e implicaciones de política pública* [EN LÍNEA]. Disponible en: <http://www.denisena-jmanovich.com.ar/htmls/0302_textos.php>.

- RESTREPO, O. C. (2011). «La protección del derecho alimentario en Colombia: descripción y análisis de las políticas públicas sobre alimentación y nutrición desde 1967 a 2008». *Opinión Jurídica*, 10(20), 47-64.
- SANTARSIERO, L. H. (2012). «Las políticas sociales en el caso de la satisfacción de necesidades alimentarias. Algunos elementos conceptuales para su determinación». *Trabajo y Sociedad*, XV(18), 159-176.
- SOCIAL, R. T.; Aires, B., y LUGAR, E. (2011). *La mirada de la fenomenología sociológica en salud*.
- VILLEGAS PLÁ, M. B. (2015). «Pensadores y pobreza. El rol del conocimiento especializado en las políticas de lucha contra la pobreza en Uruguay» [EN LÍNEA]. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(224), 71-102. Disponible en: <[http://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)30004-0](http://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)30004-0)>.

CAPÍTULO 3

Prácticas de crianza en la primera infancia

Noelia Di Gregorio⁵

INTRODUCCIÓN

La historia de la crianza está estrechamente vinculada a la de la infancia, es decir, se trata de una historia en relación: a medida que la infancia varía en la forma de concebirla, varían también las prácticas de crianza. En el presente texto, se abordarán, desde una perspectiva de derechos, las prácticas de crianza en la primera infancia, en la que la parentalidad y el cuidado en el desarrollo integral ocupan un lugar primordial.

En este momento del desarrollo, por sus características evolutivas, las figuras parentales tienen un destacado papel; por tanto, es preciso poder reflexionar acerca de la necesidad e importancia de los diferentes espacios, tanto del entorno cercano como de las instituciones, en la promoción y el fortalecimiento del desarrollo de dichas funciones en pos de visualizar las prácticas de crianza y trabajar sobre ellas.

Las prácticas de crianza se definen como las acciones concretas que los adultos significativos realizan, las cuales se encuentran atravesadas por las pautas y creencias acerca de la crianza. Se trata, entonces, de un concepto que engloba un complejo entramado de significados particulares.

Si bien las prácticas de crianza se observan durante todo el transcurso del desarrollo infantil, en este trabajo, se hará especial énfasis en la primera infancia por ser un momento clave del desarrollo. Por ello, se realizará un breve recorrido por algunos procesos psicológicos propios de la primera infancia con relación al lugar que tienen los adultos en su despliegue, destacando el papel que ocupan lo social y cultural.

5 Licenciada en Psicología y maestranda en Derechos de Infancia y Políticas Públicas.

De esta forma, se torna necesario reflexionar sobre lo imprescindible que es conocer y comprender aquellos movimientos que se generan frente al desarrollo no solo del niño, sino de los modos de desplegar las funciones simbólicas parentales.

Lejos de pretender una producción acabada de un complejo asunto que se encuentra actualmente en la agenda política, social y académica, tanto del ámbito nacional como internacional, el objetivo es continuar pensando y produciendo movimientos críticos reflexivos en torno a la temática en cuestión.

INFANCIA Y CRIANZA. LA HISTORIA EN RELACIÓN

La infancia es una construcción sociohistórica cultural, es decir, una construcción relacionada con el contexto, que engloba una pluralidad de sentidos y significados, diversas visiones que ponen de relieve su heterogeneidad.

Como se mencionaba con anterioridad, la historia de la infancia y la de la crianza son historias en relación, puesto que la forma de concebir la primera genera modificaciones, atraviesa y media la segunda.

Si uno se remite a la etimología de la palabra *crianza*, se encuentra con diversas acepciones. Según Izzedin y Pachajoa (2009) es una palabra que deriva de *create* y que, según la Real Academia Española, está vinculada a cuidar y nutrir, principalmente en los primeros momentos de la vida. Si bien estos primeros tiempos son fundamentales, la crianza va más allá de estos, puesto que es visiblemente necesaria en todo el desarrollo infantil y adolescente con sus diferentes matices y características.

Según diferentes estudios (Aries, 1987; DeMause, 1982; Barrán, 1994a) que se enfocaron en visualizar y analizar la historia de la infancia, el concepto de infancia no siempre fue reconocido como tal, dado que su historia ha atravesado distintos momentos en estrecha relación con el contexto sociohistórico y cultural.

Lloyd DeMause (1982) manifiesta que la historia de la infancia y sus diversos momentos están vinculados directamente a las formas de crianza y realiza un análisis de su evolución a lo largo de la historia, en el que se observan las modificaciones respecto a ellas en consonancia con las concepciones de niño de cada época. Es decir, los cambios en las maneras de concebir la infancia modifican las prácticas de crianza. José Pedro Barrán (1994a) divide en dos grandes momentos la sensibilidad uruguaya (del siglo XIX) que ponen de relieve que las prácticas de

crianza están íntimamente relacionadas no solo con lo sociohistórico, sino también con lo cultural. Cada cultura posee y lleva a cabo diferentes prácticas de crianza en consonancia con su sistema de creencias. Para hablar de la crianza y de la infancia, es necesario pensarlas desde donde uno se posiciona al momento de hacerlo y rescatar que existen múltiples infancias.

De acuerdo a los postulados de Barrán (1994a), en la denominada «barbarie», el niño era concebido como un adulto pequeño que transitaba por los diferentes espacios y actividades de forma indiscriminada. Era introducido tempranamente en el mundo laboral y explotado sexualmente. El castigo físico era utilizado como práctica correctiva de manera natural.

En la denominada «civilización», el niño fue separado y diferenciado del adulto, y familia y escuela se constituyeron como ámbitos privilegiados de y para la infancia. Asimismo, era concebido como sujeto en falta, puro e indefenso.

Luego de un extenso proceso de profundos cambios sociales, históricos, culturales y políticos, los niños pasaron a ser reconocidos como sujetos de derechos, ciudadanos con estatus propio.

La máxima expresión del proceso de reconocimiento y protección de la infancia fue la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en el año 1989. Esta representa el compromiso y acuerdo de las distintas culturas y sistemas de representación jurídica con base en aspectos esenciales como la relación del niño con la familia y los derechos y deberes de los padres, del Estado y de las políticas dirigidas a la infancia. Por ende, la CDN tiene un claro abordaje desde la integralidad: abarca todas las dimensiones de la vida y del desarrollo de los niños y adolescentes. Se trata de reconocer y garantizar sus derechos al desarrollo, la protección, la sobrevivencia y la participación, derechos que son interdependientes.

Los niños ya no son sujetos a los cuales les falta algo o que se encuentran en tránsito hacia la adultez, sino que la infancia es asumida como un momento muy importante, y dicha importancia se encuentra en sí misma. De este modo, se contempla la multiplicidad de procesos que se despliegan en la infancia, así como también la relevancia y necesidad de acompañamiento y fortalecimiento en estos. Siguiendo los planteos de Romina Izzedin y Alejandro Pachajoa (2009), no es posible abordar la crianza desconociendo su relación con el desarrollo infantil y con la concepción de infancia como construcción sociohistórica y cultural. Por tanto, la crianza está constituida por procesos psicosociales que se retroalimentan de forma continua: las pautas, las prácticas y las creencias acerca de ella.

Las prácticas de crianza son las acciones que los adultos referentes o significativos llevan adelante con el fin de acompañar, guiar y orientar el desarrollo de los niños. «[...] Son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta un inicio y que se va desenvolviendo conforme pasa el tiempo» (Aguirre cit. en Izzedin y Pachajoa, 2009: 109).

Cada acción que los adultos realizan en pos de la crianza está envuelta en un entramado de significados y sentidos determinados tanto por las experiencias previas y actuales como por aquello que se considera deseable o esperable respecto a esta. No se trata de acciones aisladas, sino que, como se ha mencionado, forman parte de un proceso en el que cada una de ellas se vincula en mayor o menor medida a otras, por lo que son, a su vez, producto y productoras de diferentes estilos en la parentalidad.

La percepción y el significado de la crianza son construcciones que implican al sujeto en su totalidad, incluso desde momentos previos a la parentalidad, puesto que remiten también a lo intergeneracional. Es decir, son parte de los diversos componentes del entramado social, lo que hace que sea un tema complejo, pero sumamente relevante de abordar por las implicancias en el desarrollo infantil y, en consonancia con este, en el desarrollo de la parentalidad.

DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA PRIMERA INFANCIA

La crianza se entrelaza directamente con el momento del desarrollo en el que se encuentra el niño, y las prácticas de crianza que se ponen en juego dependen de las características principales de dicho momento. Es necesario, entonces, definir a qué se hace referencia cuando se habla de desarrollo y de primera infancia.

En la psicología, hay diferentes perspectivas teóricas con respecto al desarrollo, una diversidad de definiciones y enfoques que, muchas veces, son complementarios.

Más allá de las distintas perspectivas, el sujeto debe ser concebido como una totalidad, es decir, las diversas miradas, a partir de una postura integradora en estrecha vinculación con la concepción de sujeto desde la cual se posicionan para pensarlo, deben apuntar a la articulación y permitir vislumbrar su complejidad. Tal como plantean Claudio Urbano y José Yuni (2005), el sujeto se constituye en la interacción constante entre mundo interno y externo. Existe, entonces, un entramado de relaciones entre los factores biológicos, socioculturales

y psicológicos (dentro de estos, lo afectivo y cognitivo). Así, el proceso de desarrollo se despliega en este interjuego de factores que confluyen constantemente.

Desde el enfoque del curso vital, el desarrollo se define como un proceso en el que interviene una diversidad de factores caracterizados por el interjuego constante.

La base material, biológica, ligada a la corporeidad experimenta cambios desde el mismo momento de la concepción hasta su desaparición. En la esfera social, el paso del tiempo supone el aprendizaje y ejercicio de diferentes roles y la realización de múltiples procesos de construcción y reconfiguración de la identidad como sujeto social. En el plano psicológico, el paso del tiempo genera cambios en las diferentes dimensiones del psiquismo: las emociones, la personalidad, la cognición y la afectividad, modificando, además, las capacidades y funciones, así como su rendimiento. Por su parte, la dimensión psíquica es de fundamental importancia puesto que es la que posee la capacidad para interpretar los cambios en todas las dimensiones y, a la vez, otorgar un sentido de unicidad personal más allá de las transformaciones que acontecen a lo largo de la vida (Urbano y Yuni, 2005: 32).

El desarrollo como proceso único, continuo y multidireccional en el que se despliega una multiplicidad de otros procesos que configuran al sujeto y generan transformaciones requiere siempre de la presencia de un otro, que apunte, acompañe y sostenga.

Tal como afirman Paula Bedregal y Marcela Pardo (2004), lo que acontece en cada momento del desarrollo adquiere una especial relevancia, pues el acumulado de experiencias de cada sujeto conforma las bases sobre las cuales se constituirán las etapas posteriores.

Como sujetos sociales, el desarrollo está atravesado por lo social y cultural, lo que implica y requiere el esfuerzo de pensarlo de forma contextual. Cada sujeto va transitando por él con sus propios ritmos y singularidades, y en ese tránsito el entorno cumple un destacado papel, pues se constituye en un catalizador de los procesos y acontecimientos que en él transcurren.

Desde el punto de vista cognitivo (modelo sociocultural), Lev Vigotsky (1979) plantea que la interacción con personas física y afectivamente cercanas (padres, cuidadores) acompaña en el aprendizaje, en tanto estas proveen de ayuda y ofician de guía en aquello que el niño aún no ha logrado o no conoce. Por tanto, el aprendizaje promueve el desarrollo desde la interacción y la relación transferencial.

Cuando se hace referencia a la primera infancia (0-3 años), el papel que juega el ambiente se torna fundamental y protagonista por las

características evolutivas del niño, por lo que es necesaria la presencia de, al menos, un adulto que actúe como referente en el cuidado y contacto afectivo.

En los últimos años, se ha comprobado que el rol de la primera infancia es fundante en el desarrollo de cada sujeto. De esta manera, se ha difundido una mirada que pone el acento en el necesario fortalecimiento de esta etapa de la vida.

En los primeros tiempos del desarrollo, en la temprana infancia, se gesta y profundiza una multiplicidad de procesos en las diversas áreas del desarrollo (física, psíquica, emocional, social y cognitiva) que suponen importantes transformaciones. Los diferentes enfoques afirman, como se ha mencionado en líneas anteriores, que estas son las bases que habilitarán el posterior desarrollo.

El sujeto, entonces, entendido desde una mirada integral, es siempre activo en cuanto al vínculo que establece con un otro, por lo que se trata de una cocreación de las diferentes experiencias que dejarán resonancias en lo afectivo, corporal y psíquico.

Un aspecto a tener en cuenta es que el desarrollo se inicia en la concepción; de esta forma, es relevante el cúmulo de sucesos que acontecen desde el primer momento tanto en lo biológico y lo psicológico como en lo sociocultural. Denise Defey (2009) establece que durante el embarazo se da un interjuego con aquello que uno fantasea como lo ideal, con las expectativas, fantasías, deseos y ansiedades que uno promueve. La denominada gestación psíquica se constituye a través de las representaciones mentales maternas y paternas, las cuales sirven como protección y, a su vez, como preparación.

Es en dicha preparación que se gestan procesos vinculados al desarrollo de la parentalidad. Defey habla de un duelo evolutivo de la parentalidad, en el entendido del movimiento que uno realiza de ser hijo a ser padre o madre (Cerutti y Defey, 1995). Esto conlleva un conjunto de significados y reactualiza vivencias que remiten a la historia de cada sujeto, siempre teniendo en cuenta la existencia de la capacidad de transformar su historia a través de las diferentes herramientas y recursos que se van adquiriendo en el transcurso del ciclo vital. Por ende, se hace muy importante el acompañamiento y la contención sobre todo —pero no solo— en los primeros momentos (tanto desde el entorno familiar y cercano como de las instituciones de diversa índole).

Donald Winnicott (1993a) señala que el bebé inicialmente se encuentra en un estado de vulnerabilidad en el sentido de la dependencia respecto al entorno, por las características tanto físicas como psíquicas del momento evolutivo. Necesariamente requiere de un otro que lo cuide y proteja, que lo provea y sostenga física y emocionalmente.

En primera instancia, habla fundamentalmente de quien cumple con la función materna no limitándose a la persona en sí misma como madre biológica, sino a la importancia en términos de las funciones que acompañan los diferentes procesos. La constitución de la subjetividad y la relevancia de un otro adquieren, entonces, especial trascendencia en estos primeros tiempos del desarrollo infantil.

Víctor Guerra (2009) subraya la importancia que ese encuentro posee, puesto que en él se gesta y cocrea una infinidad de experiencias que lo hacen intersubjetivo.

Al hablar de intersubjetividad debemos primero tratar de considerar qué entendemos por subjetivación. Esta sería el proceso de «ir construyendo» «su» perspectiva. Una manera singular de vivenciar las experiencias y de expresarlas de diferentes maneras, a través de recursos corporales y simbólicos. Con esto queremos jerarquizar el matiz procesual, el proceso por el cual el infante se va construyendo como sujeto, en el que cuenta el poder abrir un espacio para que el bebé muestre su perspectiva, su manera de explorar los objetos con su tiempo y su ritmo (Guerra, 2009: 91).

La intersubjetividad, entonces, se define como la capacidad de compartir y de coconstruir las diferentes experiencias en el encuentro. «En definitiva, se trataría de la experiencia de sentirse acompañado por el otro» (Guerra, 2009: 91).

La madre, o quien cumpla dicha función, y el bebé, en su participación activa, cocrean las experiencias que hacen al encuentro. Al inicio, se habla de una relación dual, en la que hay un estado de fusión madre-bebé, una unidad que se encuentra en continua interacción. El encuentro de miradas, a través del cual la madre le devuelve al bebé y este a su madre, tiene un valor subjetivo, al tiempo que en él se cocrean los ritmos propios. El ritmo de la voz, la mirada, las actividades lúdicas, el movimiento y la proximidad corporal, el sostén y el juego son, entonces, constitutivos de dicho encuentro.

Cada bebé posee ritmos propios, y es parte de la función materna el realizar una lectura sobre ellos reconociéndolos para poder entrar en sintonía afectiva. Esto brindará las bases de la seguridad y protección. En esa coconstrucción del encuentro, tanto madre como bebé se van constituyendo como tales, por lo que se trata de un doble proceso, en el que el conocimiento y reconocimiento son fundamentales. Winnicott habla de la disponibilidad afectiva de la madre para introducirse en el mundo del bebé, de una «[...] adaptación sensible a las necesidades del Yo del infante» (Winnicott, 1993a: 113).

A través de la lectura de las necesidades, así como mediante lo que se devuelve de forma metabolizada con la mirada, la palabra y los gestos,

es decir, a través de la traducción que de estas se hace, se inaugura un nuevo lenguaje que es parte del vínculo afectivo.

Cobra también especial importancia el sostén y cuidado del entorno o ambiente hacia la madre. Este punto es clave, porque en esos momentos la madre se encuentra en un estado de sensibilidad que requiere de potenciación, fortalecimiento y sostén para poder desplegar la función materna.

La madre, en un inicio, satisface todas las necesidades del bebé y, posteriormente, comienza a introducir de forma gradual la desilusión, lo que permitirá que el bebé ingrese en el tiempo de la espera y la tolerancia. Un modo de introducirlo es a través de los hábitos, las rutinas y los juegos rítmicos de tipo sonoros y corporales, en definitiva, por la manera de establecer cada contacto.

Es a partir de los cuidados y de las experiencias corporales y lúdicas que se propicia en el bebé un sentimiento de integración (psíquica y corporal), lo que habilita la diferenciación yo/no yo. «Cobran relevancia las funciones de *handling*, *holding* y presentación de objeto para que el bebé organice en cierta forma la unidad de su *self*» (Guerra, 2009: 171). La figura paterna cumple un lugar muy importante en la conformación vincular, tanto sea en el apoyo o sostén a la madre en el despliegue de sus funciones, como en el encuentro intersubjetivo con el bebé. Implica la introducción no solo de la terceridad, sino también del sostén y cuidado por ser un otro distinto de la madre.

El padre al interactuar puede ir marcando una diferencia con valor de interdicción estructurante. Su sola presencia interactiva marca un sentido para el bebé: él no puede ser todo para la madre, ni la madre ser todo para él. Tiene que haber una brecha, la brecha de la incompletud, de la separación, para que el bebé pueda lentamente lograr su independencia psíquica y física y pueda descubrir el placer de vincularse con otros (Guerra, 2009: 173).

Por ende, es a partir de los cuidados, tanto maternos como paternos, es decir, de las funciones simbólicas parentales, que se habilita al niño a explorar el mundo, reconocerlo y ser parte de este, así como a relacionarse con otros, y un modo de habilitarlo es a través de los juegos. Daniel Calmels (2007) los denomina juegos de crianza y plantea la existencia de tres tipos: sostén, ocultamiento y persecución. Estos se caracterizan por ser corporales. En ellos, el encuentro niño-adulto es primordial y promovido por el adulto, por lo que se debe generar necesariamente un acuerdo (a través de lo gestual, por ejemplo) para poder llevarse a cabo. Asimismo, requieren, por tanto, de la disponibilidad lúdica y afectiva. También están pautados por la transmisión generacional, o sea, están vinculados a la historia de cada sujeto. De este

modo, a través de los juegos de crianza se conforma también el vínculo afectivo, en el que el placer sensorial es experimentado tanto por el bebé como por el adulto.

Los juegos de cosquillas, las canciones, los cuentos, los juegos con las manos, los juegos rítmicos, entre otros, introducen el orden de la sorpresa y el suspenso que inauguran también la temporalidad, así como la curiosidad y la expectativa.

Estos juegos que se desarrollan en los primeros años son fundamentales, pues, tal como afirma Calmels, «el contenido de los juegos corporales [...] constituye la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta» (2007: 14).

El vínculo afectivo, entonces, comienza a gestarse a partir de las experiencias de cuidado que el adulto realiza y que se retroalimentan con la respuesta del niño. La búsqueda del contacto y de la proximidad corporal se configuran como movilizadores del encuentro.

Es necesario destacar que hay elementos de la constitución psíquica que no se han expuesto en el presente texto, pues el foco principal está en pensar el encuentro intersubjetivo y sus características en torno a las prácticas de crianza. Es en dicho encuentro, momento crucial del proceso de desarrollo infantil, que, desde la mirada, las caricias, lo lúdico, el ritmo de la voz, la puesta en palabras, el movimiento corporal, la cocreación de los ritmos del encuentro y el respeto por los ritmos propios del bebé, se hallan entrelazadas las prácticas de crianza.

Conforme a ello, cabe destacar que cada hito en el desarrollo infantil despliega en los adultos (madre, padre o adultos significativos) también procesos de construcción de la parentalidad que inciden directamente en la crianza.

PARENTALIDAD Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

A lo largo de este trabajo, en primera instancia, se ha hablado de las prácticas de crianza relacionadas con la historia de la infancia y, posteriormente, se ha abordado lo referente a la primera infancia en términos generales, enfatizando la importancia del encuentro intersubjetivo y las grandes movilizaciones que se generan en el mundo adulto.

Como se plasmó en líneas anteriores, cuando hablamos de parentalidad, hacemos alusión a las funciones maternas y paternas que se asumen y revisten especial relevancia en los primeros encuentros, porque es a partir de estos que se construye la intersubjetividad.

Los debates actuales acerca de la parentalidad y sus funciones son constantes y acordes a la imperatividad de las transformaciones de la infancia y sus diferentes significaciones. En consonancia con la denominada crisis del mundo adulto, se habla de una crisis en las posibilidades de llevar a cabo las funciones parentales, ya que se subraya que existen dificultades sobre todo en la puesta de límites y en el acompañamiento y sostén afectivo.

En las discusiones de la esfera política y social, se ha puesto el énfasis en el fortalecimiento de la parentalidad desde diferentes políticas públicas. Claros ejemplos son Uruguay Crece Contigo, a través del dispositivo de acompañamiento familiar y trabajo de cercanía, y el Plan CAIF, mediante el cual se desarrollan en los centros diferentes estrategias de promoción, prevención e intervención.

El desarrollo infantil y el desarrollo de la parentalidad se encuentran acompasados en el entendido de que, a medida que el niño va transitando por el proceso de desarrollo evolutivo, las funciones parentales deben acompañarlo en forma sintónica. Guerra (2009) habla de la «música de la parentalidad» y sostiene que son los adultos quienes, a partir de la empatía y de los ritmos que se cocrean, despliegan una melodía que, en ocasiones, requiere de un acompañamiento para que sea armoniosa.

La parentalidad, entonces, se debe desarrollar en sintonía con el momento del desarrollo, por lo que es necesario conocer y reconocer las características de cada momento evolutivo. En dicho conocimiento inciden múltiples actores que confluyen de forma recíproca (familiares, amigos, actores sociales). El ritmo de la parentalidad, por lo tanto, alterna entre la continuidad y la discontinuidad, en los procesos de encuentro y desencuentro. En tanto se producen sentimientos ambivalentes, el lugar de la frustración y la tolerancia se vuelven fundamentales.

Se ha incrementado, en los últimos años, las investigaciones referentes a las prácticas de crianza, porque se ha asumido el papel que estas juegan en el desarrollo integral del niño y su influencia en el tránsito por la vida. Al acercarnos a la extensa bibliografía y al acumulado académico, se puede visualizar que hay diferentes denominaciones: prácticas de cuidado parental, prácticas de crianza, prácticas educativas familiares, entre otras. Lo primordial a señalar es que cada una de estas denominaciones muestra la función que cumple el entorno como medio y espacio socializador en todas las esferas del desarrollo.

Es necesario rescatar que las prácticas de crianza varían en una misma sociedad y que, sobre todo al inicio, son depositadas principalmente en las figuras parentales, pero pueden extenderse a otros adultos significativos, tanto del entorno familiar y cercano como de instituciones que conforman la dinámica cotidiana de cada sujeto.

Según Ana Cerutti, Alicia Canetti y Alejandra Girona (2015), las prácticas de crianza hacen referencia a varios aspectos: a los cuidados vitales como la higiene, la alimentación, el sueño, entre otros; a la presentación y habilitación a la exploración de los objetos y espacios compartidos, y a las rutinas y hábitos que se desarrollan de forma continua. Todas las prácticas, entendidas como un proceso, deben ser pasibles del interjuego entre estabilidad y cambio. Por tanto, la crianza está estrechamente vinculada a los cuidados, a las relaciones e intercambios y a los logros de cada momento del desarrollo, la cual transcurre y se modifica en consonancia con estos. Las prácticas que se establecen, por ejemplo, respecto a la alimentación, durante los primeros meses serán diferentes cuando el niño tenga 1 año; lo mismo acontece al momento del sueño: la forma de sostener y balancear al bebé será distinta que en un momento de juego. El componente afectivo-vincular siempre cumple un rol fundamental, estimulante y motivador, tanto para el niño como para el adulto.

Tanto la conducta del niño como su desarrollo socioemocional estarían influidos por las prácticas de crianza, entendidas como comportamientos observables de los padres desde la primera infancia. Pero, a su vez, el propio comportamiento del niño, así como otra serie de factores inherentes [a él], estarían modulando progresivamente este tipo de prácticas parentales (López-Rubio y otros, 2012: 55).

Es decir, los niños no son receptores pasivos, sino sujetos activos; de este modo, se conforma una relación de carácter recíproco.

Asimismo, dichas acciones no siempre son intencionales y reguladas, puesto que, en ocasiones, son espontáneas, pero, en todo caso, deberían siempre estar en consonancia con las características del momento del desarrollo.

La cultura mediante sus sistemas de crianza genera una serie de intercambios que vinculan al individuo humano con su cuerpo orgánico, promoviendo el despliegue del desarrollo psicoafectivo y sujetándolo a las estructuras de un orden comunitario que regula las interacciones de intercambio con y entre otros sujetos humanos (Urbano y Yuni, 2005: 67).

Los medios de comunicación y las redes sociales han adquirido, en los últimos años, un destacado papel, pues, de diferentes maneras, promueven determinadas pautas de crianza, apuntando a inferir en las prácticas que los adultos realizan en pos de ellas. Muchas veces, este flujo incesante de información se puede tornar riesgoso, ya que genera tendencia a la generalización y desdibuja el hecho de que cada situación es singular como el sujeto en sí mismo.

Se plantean, a continuación, algunas situaciones, a modo de ejemplos, que permiten dar cuenta de lo antes mencionado.

La lactancia se ha configurado como una práctica de crianza crucial en los últimos años, conocida por sus efectos saludables, tanto físicos como afectivos. Actualmente, se realizan campañas de difusión que apuntan a informar sobre sus beneficios. Todos estos factores que contribuyen a brindarles los recursos informativos a las familias son fundamentales, pero, como se ha señalado, la tendencia a la generalización es un riesgo que produce efectos. Por ejemplo, cuando una madre no puede lactar por determinadas circunstancias, si no hay un encuentro con un otro que habilite a poner en palabras las resonancias que esto provoca, se puede generar angustia y sentimiento de culpa, lo que incide en la crianza y el vínculo afectivo. La importancia del sostén a la madre se torna primordial, tanto del entorno familiar como de los técnicos de la salud.

Otro elemento a tener en cuenta es el modo en que la práctica en sí misma es llevada a cabo, la calidad del encuentro madre-bebé: el contacto corporal, las caricias, el sostén, las miradas, es decir, la relación recíproca de intercambio afectivo que se genera. Si se da de forma operatoria, es necesario preguntarse acerca de los beneficios de la práctica y sobre los efectos que implica tanto para la madre como para el bebé, sobre todo, teniendo en cuenta que se puede lograr un encuentro de calidad, aunque haya un objeto externo (biberón) como mediador, pues lo importante es la disponibilidad y la circulación del afecto en el encuentro.

Otra situación que puede oficiar de ejemplo es la estimulación de algunas áreas del desarrollo a través de la crianza de forma exacerbada y sin respetar los ritmos propios de cada niño. Esto, lejos de revestir intencionalidad, es parte de las características de la cultura de la inmediatez en la que vivimos, en la que, muchas veces, asistimos a una violentación de los ritmos de los niños. Es importante tener presente que, si bien existen hitos en el desarrollo infantil que dan cuenta de los logros esperables en determinado momento, cada niño tiene un ritmo propio, singular.

Existen numerosos ejemplos relacionados con este aspecto, pero uno de ellos, que es reiterativo en nuestro medio, es lo que acontece con el control de esfínteres y el ingreso a las instituciones. En el control de esfínteres, hay diferentes factores que influyen, entre ellos, el madurativo y el afectivo que se deposita en dicho logro. Cuando se estimula el control de esfínteres de manera prematura, se está violentando el ritmo propio del desarrollo infantil. En ocasiones, los padres plantean dicha dificultad con montos de angustia tales que la empatía y la escucha se vuelven fundamentales para poder comprender lo que ocurre. No siem-

pre son las figuras parentales y el entorno familiar quienes fomentan la práctica en sí misma, sino que, a veces, la tensión viene dada por algunas instituciones, donde, por ejemplo, es requisito que el niño controle esfínteres para poder asistir a ellas.

Otro posible ejemplo que contribuye a visualizar la complejidad por la que se encuentra atravesada la crianza es lo referido a los debates que se suscitan en diferentes ámbitos frente a las ventajas y desventajas del colecho como práctica de crianza. Más allá de algunos aportes de la psicología acerca de la importancia de dormir en lugares distintos como posibilidad de co-construcción de espacios físicos y psíquicos, por tanto, de procesos de diferenciación y separación que repercuten en el orden de lo vincular, se han generado debates acerca de los beneficios que podría tener el colecho. Trascendiendo lo relacionado con las posiciones que se pueden tomar frente a tal práctica, lo interesante es pensar cómo la mirada del otro funciona como habilitante o sancionatoria en la práctica en sí misma. El lugar de la escucha y del encuentro es fundamental y necesario para trabajar con las familias estos aspectos siempre desde el respeto y el cuidado, porque no se puede dejar de observar las condiciones de existencia reales de cada sujeto-familia, las diferentes formas de habitar y de concebir el encuentro y la separación. Por tanto, resulta esencial escuchar y promover procesos de elaboración en torno a lo que se expresa y siente, y generar estrategias y herramientas para cada situación en particular.

Con estos breves ejemplos, se deja entrever varios aspectos. En primera instancia, como se ha mencionado, el lugar que ocupa lo sociocultural: la importancia de la mirada del otro en las prácticas, es decir, la habilitación o la sanción, y la contradicción de los diferentes discursos respecto a estas. En segunda instancia, lo relativo a los cuidados básicos, tales como higiene y alimentación, y a los hábitos, que apuntan al bienestar infantil como derecho inherente y que se vinculan a lo afectivo.

Las funciones simbólicas de la parentalidad y su construcción se encuentran en movimiento constante, creando y recreándose en la dinámica cotidiana, por ejemplo, mediante las rutinas que, además, sirven como organizadoras que apuntan, en cierto modo, dependiendo del momento evolutivo, al desarrollo de la autonomía. En ellas, ocupan un importante lugar los juegos corporales y sus múltiples funciones: el encuentro, la exploración, el reconocimiento, las transiciones, entre otras. El encuentro lúdico, en el que a través del cuerpo y la palabra se ponen en juego, entre otras cosas, el diálogo y el reconocimiento sensorial en diferentes niveles, oficia tanto de recurso de acompañamiento frente a distintas situaciones y sus transiciones (a la hora de dormir,

de la alimentación, del baño, etcétera) como de momento de encuentro en sí mismo.

Mediante el ejercicio de la función de crianza, los padres se comunican con el infans en crecimiento en un diálogo performativo, es decir, en un encuentro socializante en donde a partir de las experiencias físicas tempranas se imprime el sello de lo cultural. Este sello cultural será el soporte fundacional que le permitirá al individuo humano sujetarse a la comunicación con los otros e integrarse a una comunidad de pertenencia (Urbano y Yuni, 2005: 67).

En consonancia con la perspectiva de derechos, la crianza debe contemplar las características de cada niño, sus potencialidades y las necesidades y demandas en pos de garantizar el desarrollo saludable en términos generales. Para que esta pueda transcurrir como un proceso integral y tendiente a la complejización, es menester priorizar el cuidado de quienes cuidan, trabajando conjuntamente el sentido de la crianza (el qué y para qué), promoviendo el acompañamiento a través de la escucha y la empatía, respetando no solo los ritmos propios de cada niño, sino los ritmos de la parentalidad, y rescatando que en una misma sociedad las prácticas de crianza son variables.

Frente a los cambios en las distintas esferas socioculturales, el cuidado es un tema que se encuentra en la agenda política y social, lo que denota la necesidad de políticas de cuidado acordes a las modificaciones de las constituciones familiares (tanto en su estructura como en los modos de organización) y a lo referente al mercado laboral.

Las acciones que se despliegan para el cuidado y la crianza son múltiples, por lo que no existe una única forma de hacerlas. Cada acción que el sujeto realiza en la crianza genera efectos en el desarrollo del niño, tanto en lo físico como en lo afectivo. La introducción de elementos del orden de lo corporal, de la palabra, de las sensaciones, de los objetos y de lo lúdico es un aspecto constitutivo del cuidado en el que los adultos son los medidores principales, tanto las figuras parentales como los adultos que se tornan significativos por los roles que van asumiendo acordes a los diferentes ámbitos por los que se transita (entre ellos, el educativo y de la salud). Por tanto, es necesario destacar que la presencia de un otro que acompañe el desarrollo infantil y, a su vez, promueva el fortalecimiento de los adultos que tienen un lugar protagónico en dicho acompañamiento es esencial para que se despliegue la crianza.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAR, J.; ABELLO, R., y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.
- ARIÉS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BARRÁN, J. P. (1994a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara» (1800-1860)*. T. I. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*. T. II. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BEDREGAL, P., y PARDO, M. (2004). *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia. Desarrollo infantil temprano y derechos del niño*, (1).
- CALMELS, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- CARRILLO, S. (2008). «Relaciones afectivas tempranas: presupuestos teóricos y preguntas fundamentales». En: LARREAMENDY-JOERNS, J.; PUCHE-NAVARRO, R., y RESTREPO IBIZA, A. (comps.). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Unian-des, 88-124.
- CERUTTI, S., y DEFEY, D. (1995). «El nacimiento de un hijo como crisis evolutiva, personal y familiar». En: DEFEY, D. (comp.). *Mujer y maternidad. Los bebés, sus papás y el hospital*. Montevideo: Roca Viva.
- CERUTTI, A.; CANETTI, A., y GIRONA, A. (2015). *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Montevideo: Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario-Udelar.
- DEFEY, D. (2009). «La embarazada y su mundo». En: ídem. *El trabajo psicológico y social con mujeres embarazadas y sus familias en los centros de salud*. Montevideo: INAU-CAIF.
- DEMAUSE, LI. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- GUERRA, V. (2009). «Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé». En: MORA, S. (comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*. Montevideo: MEC-Unesco, 87-125.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) (2014). *Parentalidades y cambios familiares. Enfoques teóricos y prácticos*. Montevideo: INAU.
- IZZEDIN, R., y PACHAJOA, A. (2009). «Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza ayer y hoy». *Revista Liberabit*, 15(2), 109-115.
- LÓPEZ-RUBIO, S., y otros (2012). «Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural». *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.

- URBANO, C., y YUNI, J. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Editorial Brujas.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WINNICOTT, D. (1993a). «De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo». En: WINNICOTT, D. (ed.). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 108-120.
- — — — — (1993b). «La teoría de la relación entre progenitores-infante». En: WINNICOTT, D. (ed.). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 42-47.

CAPÍTULO 4

Los discursos sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en los contextos de crianza

Miguel Olivetti⁶

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone establecer una serie de enfoques conceptuales sobre el rol de la tecnología en la sociedad, que permitan dar sustento a un grupo de posibles discursos sociales con relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos de crianza. Se parte del supuesto teórico que fundamenta que las representaciones sociales expresadas en enunciados discursivos son determinantes para generar los significados que las personas les otorgan a sus prácticas y a sus objetos cotidianos. Los significados del vivir cotidiano de las personas emergen en las tramas sociales, se van constituyendo a partir de redes culturales en las que las organizaciones sociales, educativas y familiares van dejando sus huellas discursivas. De esta forma, las prácticas y los discursos en los contextos de crianza son una de las principales fuentes de construcción de los marcos de significación que tienen las personas desde su niñez, los cuales influirán fuertemente en sus futuros posicionamientos ideológicos. Es en este sentido que, cuanto más reflexivos y críticos sean los discursos y las prácticas de crianza de las personas y de los grupos encargados de diseñarlas y efectuarlas, más complejos y ricos serán los marcos de significación constructores de los procesos de subjetividad del niño que está siendo criado.

⁶ Licenciado en Ciencias de la Comunicación y maestrando en Información y Comunicación.

Analizar algunas prácticas discursivas en relación con la crianza es poner un foco sobre los mecanismos de representación y reproducción de ciertas ideologías que se alinean con determinadas visiones socioculturales, políticas y económicas de la sociedad. Las prácticas de crianza son herramientas educativas y de reproducción cultural que reflejan los valores de ciertos enfoques ideológicos que, en última instancia, expresan relaciones de poder entre grupos de personas. Generar herramientas que permitan desnaturalizar las prácticas en las personas involucradas en los procesos de crianza es, de por sí, una apuesta transformadora, en el sentido de propiciar empoderamientos que permitan incidir en los sentidos de la vida cotidiana de forma reflexiva y no solamente reproduciendo modelos de forma irreflexiva.

En este artículo, interesa particularmente analizar algunas formulaciones discursivas asociadas a las prácticas de crianza que tienen que ver con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de parte de los niños. En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, en donde los gobiernos elaboran cada vez más políticas de acceso a las tecnologías desde edades más tempranas (por ejemplo, el Plan Ceibal en Uruguay), se analizará cómo este fenómeno va legitimando discursos y prácticas en padres y educadores que se alinean a él, o no, en menor o mayor medida. Se buscará, de esta forma, generar algunas afirmaciones provisorias en relación con las diferentes líneas discursivas presentes en las personas involucradas en los procesos de crianza. La construcción de las líneas discursivas se realizará de acuerdo a algunos enfoques conceptuales sobre las relaciones entre las tecnologías y la sociedad, en el marco de teorías de la comunicación y la información.

Para llevar a cabo este análisis, primero, se expondrá una perspectiva sobre los estudios del discurso, elegida para este caso, que surge desde una mirada semiótica-multimodal. Luego, se realizarán consideraciones sobre los fundamentos conceptuales que buscan explicar la relación entre las tecnologías y la sociedad; esto permitirá establecer algunas hipótesis acerca de las formulaciones discursivas en cuanto al uso de las tecnologías en los contextos de crianza, siempre asociadas a los fundamentos conceptuales previamente expuestos. Finalmente, se harán apreciaciones sobre las posibilidades de configurar herramientas discursivas que permitan incidir en los procesos de crianza, principalmente en los profesionales asesores vinculados a la problemática.

EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO: LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO

El paradigma teórico-metodológico en que nos posicionamos establece que el lenguaje no es solamente una forma de representación de nuestras ideas u objetos, sino que es, fundamentalmente, un agente de construcción de las realidades sociales. Así, se prioriza la capacidad de interpretación de las personas como la herramienta de construcción de lo social.

El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla como si dijéramos cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica [...]. La realidad es de carácter simbólico y se constituye como el lugar desde el que miramos la realidad (Cassirer, 1967: 106).

Lo discursivo, entonces, es un modo de hacer la realidad y no únicamente un reflejo de ella. Según Eliseo Verón (1993), toda producción de sentido es necesariamente social y todo proceso social es un proceso de producción de sentido. La circulación social de los enunciados constituye una vía para el conocimiento de las realidades sociales latentes. De acuerdo a este enfoque teórico, el discurso es acción; por lo tanto, analizar el discurso de un ámbito social es una forma de observar aspectos de esa sociedad como conjunto simbólico. No se trata de un análisis en la superficie del discurso, sino en las profundidades que implican comprender los mecanismos por los cuales el carácter significativo del discurso trasluce determinados aspectos de su producción, circulación y lectura y, a su vez, oculta otros. En ese mostrar y ocultar, al mismo tiempo, encontramos recursos retóricos que permiten representar ciertos valores o ideas en las condiciones de producción de sentido y establecer las posibilidades de interpretación al momento de su recepción. Es decir, mediante el análisis retórico es posible estudiar de qué forma los discursos se plasman en las materialidades enunciativas, de qué manera se establecen las operaciones y las relaciones entre los elementos de los textos (lingüísticos y extralingüísticos) y los contextos discursivos.

A la ideología general [le] corresponden significantes de connotación que se especifican según la sustancia elegida. Llamaremos connotadores a estos significantes, y retórica al conjunto de connotadores: la retórica aparece así como la parte significativa de la ideología. Las retóricas varían fatalmente por su sustancia (en un caso, el sonido articulado; en otro, la imagen, el gesto, etcétera), pero no necesariamente por su forma [...]. Los connotadores no

llenar toda la lexia, su lectura no la agota. En otras palabras (y esto sería una proposición válida para la semiología en general), todos los elementos de la lexia no pueden ser transformados en connotadores, subsiste siempre en el discurso una cierta denotación, sin la cual el discurso no sería posible (Barthes, 1993: 77-78).

Los discursos, como la constitución de las realidades en las que habitamos, se legitiman a través de su carácter denotativo, ese aspecto casi incuestionable de nuestras realidades. El carácter denotativo en los lenguajes parece surgir de un acuerdo horizontal en una cultura: no se cuestiona; sin embargo, es este aspecto el más significativo a la hora de pensar en cómo las realidades se constituyen en favor de determinados sentidos. Para Verón (1993: 134), lo ideológico se manifiesta en el sistema de relaciones de un discurso, con sus condiciones de producción, cuando estas ponen en juego mecanismos de base del funcionamiento de una sociedad:

El análisis de lo ideológico en los discursos es, pues, el análisis de las huellas, en los discursos, de las condiciones sociales de su producción, es decir, las determinaciones sociales que dan cuenta de las restricciones de su generación (Verón, 1993: 134).

LOS MARCOS DISCURSIVOS SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y SU APLICACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE CRIANZA

A lo largo de la historia de los estudios de la comunicación, se han realizado diversos tipos de análisis sobre las tecnologías de la comunicación y la información y las relaciones de estas con otras variables de los fenómenos comunicacionales (mensajes, emisores, destinatarios, contexto cultural, etcétera). Diferentes enfoques han puesto a la tecnología en el centro de la discusión de los estudios de la comunicación, mientras que otros la han descentrado, ponderando otros aspectos del fenómeno, como el contexto cultural, los mensajes, entre otros. Entendemos que, de cada una de estas perspectivas, surgen discursos con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación, en particular adaptadas a la crianza de los niños en contextos tecnológicos. En todos los casos, el estudio analítico sobre el rol de la tecnología en la sociedad posee miradas que pueden ser críticas, funcionales o interpretativas.

A continuación, se desarrollarán principalmente dos orientaciones sobre la tecnología y su relación con la sociedad: a) los determinismos

tecnológicos, y b) los enfoques que ponen el énfasis en los contextos socioculturales y económicos que hacen emerger una determinada tecnología. De cada una de ellas, entonces, surgirán líneas discursivas, según se trate de posturas críticas, funcionales o interpretativas.

Los enfoques deterministas de la tecnología en relación con la sociedad Según este punto de vista, la incorporación de las tecnologías en la sociedad produce por sí misma un bienestar, una mejora en la calidad de vida de las personas. Las tecnologías adquieren una lógica independiente de la voluntad humana y social, y las sucesivas innovaciones tecnológicas conducen necesaria y naturalmente a un progreso.

Para profundizar en los enfoques deterministas en la relación tecnología-sociedad o tecnología-ambiente, hallamos algunas consideraciones realizadas por autores como el filósofo Jean Baudrillard, quien afirma que «el hombre se vuelve menos coherente que sus objetos. Estos últimos lo preceden, en cierta manera, en la organización del ambiente y, por consiguiente, imponen sus conductas» (1969: 54). En cuanto a la problematización de los paradigmas que definen la época moderna en clave de una sociedad con un alto desarrollo de la técnica que impone determinadas lógicas sobre la percepción del mundo, encontramos un acento puesto fundamentalmente en cómo el mundo objetual-tecnológico va reestructurando nuestras subjetividades y se va sofisticando de tal forma que puede hablarse de una independencia en las lógicas tecnológicas.

De la misma manera que se estructuran las diversas partes del mecanismo de un objeto, así tienden a organizarse entre sí, independientemente del hombre, los diversos objetos técnicos, a remitirse los unos a los otros en la uniformidad de una praxis simplificada y a constituirse de tal modo en orden articulado que siguen su propio modo de evolución tecnológica, en el que la responsabilidad del hombre no hará más que ejercer un control mecánico, del que, en el límite, la máquina misma se encargará (Baudrillard, 1969: 56).

En este sentido, Marshall McLuhan contribuye con la visión de que las tecnologías determinan las formas de interpretación que las personas pueden hacer del mundo. Su tesis más reconocida postula que «el medio es el mensaje» (McLuhan, 1972). Con esta frase, el autor hace una representación que resume un acento determinista en las tecnologías. Lo importante es el medio (la tecnología); los contenidos pasarán a adaptarse a dicho medio. En la medida que las formas de comunicación se modifican, se modificarán también los contenidos o los significados de esa comunicación. Las capacidades interpretativas de las personas, las capacidades de asignar sentido a los fenómenos sociales quedarán determinadas por las formas significantes que adquieran dichos fenómenos o, dicho de otra manera, por las tecnologías que estructuran la dimensión social. Ambos autores toman el concepto de ambiente como

fundamental para comprender el vínculo entre las tecnologías y las personas en relación con sus formas de habitar en el mundo a través de ellas. Los ambientes no son los contenedores del habitar humano, sino que son procesos que modifican el contenido del habitar. Toda tecnología humana surge en función de satisfacer alguna demanda del ambiente existente; luego, esa nueva tecnología desarrolla su propio campo en el ambiente y reformula sus demandas, lo que hace que surjan otras tecnologías como modo de satisfacer nuevas demandas. Las nuevas tecnologías crean nuevos ambientes para las viejas tecnologías, y estas últimas se convierten en el contenido a satisfacer por esas nuevas tecnologías emergentes. McLuhan (1972) ejemplifica este proceso con algunos medios de comunicación: la imprenta (nueva tecnología) por el manuscrito (vieja tecnología), la televisión por el cine, el cine por el teatro o la escritura por la voz. En todos estos casos, el nuevo medio toma como contenido al viejo y así se configura un nuevo ambiente para esas viejas tecnologías. Como consecuencia, las tecnologías se desplegarán más con relación a medios anteriores que como extensiones del sujeto, a quien remitirán en última instancia como contenido primordial. El sujeto es el contenido y va quedando cada vez más condicionado por las resignificaciones del ambiente reformulado. En la sociedad de la información, podemos visualizar que el ambiente tiende a ser cada vez más global según esta concepción. Las tecnologías de la información, particularmente Internet, permiten la construcción de la aldea global (McLuhan, 1972), y las capacidades interpretativas de los sujetos tienden a unificarse, determinadas por dicho ambiente. Esa distancia que se va generando progresivamente con respecto al sujeto como el sustento desde el que se van proyectando las tecnologías y resignificando ambientes, y a quien se le van reasignando posiciones que cada vez lo van despojando más de su cuerpo físico, parece exacerbarse con las tecnologías de la información y comunicación de la era digital:

[...] Este poderío técnico ya no puede ser mediatizado: no guarda ya una medida común con el hombre y su cuerpo. Por consiguiente, tampoco puede ser simbolizado: las formas funcionales no pueden más que connotarlo. Ellas lo sobredestacan ampliamente en su coherencia absoluta (aerodinamismo, fácil manejo, automatismo, etcétera), pero al mismo tiempo formalizan el vacío que nos separa, son como el ritual moderno de operaciones milagrosas. Signos de nuestro poderío, pero al mismo tiempo testimonios de nuestra irresponsabilidad ante él. Tal vez haya que buscar ahí la razón, después de la primera euforia mecánica, de esa satisfacción técnica morosa, de esa angustia particular que nace en los que han sido objeto del milagro del objeto, de la indiferencia forzada, del espectáculo pasivo de su poderío (Baudrillard, 1969: 61).

Paul Virilio reflexiona sobre el protagonismo que la tecnología en la sociedad y era de la información tiene sobre la nueva arquitectura constructora de vínculos entre las personas, una arquitectura virtual que anula las categorías espacio-temporales y que, por ende, trastoca la subjetividad del ser de una forma determinante:

Está claro que la historia y la geografía han estado simultáneamente gobernadas por dos intervalos históricos y geográficos mayores: el intervalo de espacio y el intervalo de tiempo. Acabamos de innovar un tercer intervalo, de signo nulo: la velocidad de la luz (Virilio, 1997: 55).

La velocidad de la luz, dice Virilio, anula la importancia de ambos intervalos: «la instantaneidad del tercer intervalo de tipo luz elimina, a la vez, intervalos de espacio y de tiempo» (1997: 58). Este acontecimiento atenta contra las dimensiones naturales. A través de la incorporación de las nuevas tecnologías, se ha generado una contaminación, pero esta ya no es de las sustancias: se ha constituido la «polución de las distancias» o «la polución dromosférica» (1997: 59), una contaminación sin precedentes, lo que ha gestado un fenómeno de encierro por falta de espacio geográfico y de tiempo diferido.

Esta libertad no está amenazada por un interdicto, como en la época de Foucault, donde se encerraba a una persona en la cárcel para que no pudiera moverse. En nuestro caso, se la encierra en la rapidez y la vacuidad de todo desplazamiento (Virilio, 1997: 56).

Pero esta velocidad no solo atenta contra las dimensiones naturales, sino que también constituye una nueva forma de percepción, una visión nueva del mundo.

En relación con la denominada sociedad de la información, es interesante ver cómo la primacía de los discursos filosóficos deterministas fue marcando las decisiones de una determinada fase de instrumentación del sistema capitalista:

[...] Persiste y se consolida a partir de la década de los ochenta una visión dominante [...], en la cual las potencialidades de las TIC son sobredimensionadas. Se espera que, a partir de su introducción en los distintos ámbitos, se produzca desarrollo y bienestar social. Se entiende la evolución de la [sic] como progresiva e idéntica para todas las sociedades (Rivoir, 2013: 13).

DISCURSOS CRÍTICOS, COTIDIANOS Y EMERGENTES DE LOS ENFOQUES DETERMINISTAS TECNOLÓGICOS

De este análisis conceptual, se desprenden algunos enunciados que representan ciertos discursos estructurantes de la postura determinista crítica, los cuales se desarrollan a continuación.

El uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información determina, por sí mismo, procesos que hacen que las personas se distancien progresivamente de una esencia comunicativa, es decir, se producen atrofas cognitivas y vinculares. Las nuevas tecnologías y medios son cada vez más alienantes, generan ambientes opresivos y arquitecturas de encierro. Se deterioran los vínculos y, con ellos, la cultura local. Si se llevan estos discursos particularmente a las fases de crianza de las personas, se reafirma esta idea de atrofas y alienaciones desde la propia formación de la personalidad, puesto que se fomenta una formación autosuficiente que equipara roles en la familia, lo que hace que cualquiera pueda hacer uso de las tecnologías (incluso los niños) y que, de esta forma, se desdibujen los límites entre dichos roles que necesariamente deben tener los que crían y los sujetos de crianza. A su vez, aparecen discursos críticos que especifican cómo estos procesos de inserción tecnológica desde las etapas de crianza de los niños apoyan la inclusión al sistema económico- cultural, el cual favorece determinados intereses económicos de ciertos grupos que se benefician con dicha inclusión.

Sobre estos discursos, detectamos dos tipos de orientaciones: el que enfatiza la necesidad de disminución del uso de las tecnologías en los contextos de crianza, apelando a los fatalismos de la tecnología, a sus efectos sociales y cognitivos, y aquel que, siendo crítico, se resigna a que la realidad está configurada de esa forma y no se puede ir en contra de ella. Los discursos de esta última perspectiva no contemplan la posibilidad de incidir sobre la construcción de la realidad a través del uso del lenguaje, sino que se ubican sobre el relato de una supuesta realidad ya configurada, sobre la que solo queda lamentarse.

DISCURSOS FUNCIONALES, COTIDIANOS Y EMERGENTES DE LOS ENFOQUES DETERMINISTAS TECNOLÓGICOS

Dentro de los enfoques deterministas tecnológicos, aparecen discursos que destacan los aspectos positivos del impacto de lo tecnológico en lo social. De esta forma, encontramos formulaciones tales como las que se exponen a continuación.

La tecnología es un factor determinante que favorece el acceso de las personas a una buena vida social y cultural. El progreso tecnológico permite, en las diferentes líneas, una mejora en la calidad de vida de las personas. Las tecnologías de la comunicación y la información han propiciado la democratización de la información, la aproximación al arte y la cultura, y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, en relación con la crianza, la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías desde la etapa formativa contribuye a la inclusión de los niños en el sistema y, con ello, a que tengan mayores perspectivas de desarrollo personal, profesional y económico en el futuro, además de una mejor estimulación para el aprendizaje.

ENFOQUES NO DETERMINISTAS TECNOLÓGICOS CON ÉNFASIS EN LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICOS

Veamos ahora otras posturas, que ponen el acento en la apropiación y el uso que las personas hacen de las tecnologías y no de ellas en sí mismas, ya que su incorporación no se limita a la dimensión tecnológica, sino que está en el contexto de procesos culturales, sociales, políticos y económicos. Importan, sobre todo, los contextos culturales de aplicación de la tecnología. De este modo, la tecnología no es vista como el motor principal de las transformaciones en una cultura, sino como supeditada a otras dimensiones sociales, que la utilizan, la crean y la recrean para posibilitar el establecimiento de ciertas formas de ser y estar en el mundo. Es decir, si pensamos en los contextos de crianza, según este enfoque, no se trata de enfatizar en cómo avanza irremediablemente la tecnología, independientemente del uso que hacemos de ella, sino de pensar en cómo esta refuerza o no el tipo de crianza que queremos para los niños, en cómo propicia o no el desarrollo humano y qué tipo de desarrollo favorece. No hay determinismos en esta postura, puesto que no es la tecnología la que tiene el poder: hay que poner el

acento en las políticas sociales, culturales, educativas y económicas para propiciar el uso de las tecnologías, en este caso, en las prácticas de crianza y así favorecer un desarrollo futuro de la persona en términos de libertad crítica en su desempeño social.

En este enfoque, el acento sobre los problemas de la tecnología está puesto en las relaciones de poder en el ámbito social, económico y cultural. Por qué se desarrolla una tecnología y no otra o sus continuas actualizaciones no dependen de la propia tecnología o de los avances de la ciencia aplicada, sino de intereses de sectores que promueven el desarrollo y los usos sociales de determinadas tecnologías por sobre otras.

En síntesis, arribamos a las siguientes etiquetas discursivas, a modo de afirmaciones provisionarias, que permitirán, en próximas etapas, contrastar materialidades enunciativas vinculadas a los contextos de crianza:

1. las nuevas tecnologías son nocivas para la cognición y acción del niño en sus etapas de crianza, dado que inhiben el desarrollo de sus capacidades esenciales (enfoque determinista crítico);
2. si bien las nuevas tecnologías son nocivas, ellas son parte de la realidad social y no se pueden censurar porque dejarían al niño por fuera de ella (enfoque determinista crítico-funcional);
3. las nuevas tecnologías estimulan al niño a la investigación, al conocimiento y a la recreación; en este sentido, son positivas para su crianza (enfoque determinista-funcional);
4. las nuevas tecnologías no son ni buenas ni malas: dependen del contexto de uso y de los contenidos adecuados, así como de la contención de la familia para su uso (enfoque culturalista);
5. la implementación de las tecnologías en los contextos educativos no es ni favorable ni desfavorable en un principio, ya que hay que comprender cuáles son los posicionamientos ideológicos con que son diseñadas sus aplicaciones para tener herramientas de evaluación que permitan una acción y una reflexión críticas y así poder generar las alternativas pedagógicas adecuadas para la crianza de los niños.

Los tres primeros discursos se establecen a partir de relaciones interdiscursivas con enfoques deterministas tecnológicos, en algunos casos, optimistas y, en otros, críticos. En el cuarto ejemplo, aparece un discurso cuyo énfasis se encuentra en aquellos contextos donde los factores socioculturales determinan la tecnología y no al revés. La quinta línea discursiva propone una especie de metadiscurso, en el que la propia formulación enunciativa conlleva una reflexión discursiva en re-

lación con la temática de la tecnología y la crianza. Este tipo de discurso es el más reflexivo y postula un horizonte de significación, que, entendemos, sería el más complejo a tomar por los actores involucrados en la crianza, porque, precisamente, no legitima ningún enfoque en particular, sino que habilita el sentido crítico, el propio ejercicio de análisis, necesario para la comprensión y la acción en los contextos educativos. Estas categorías que surgen de una reflexión teórica respecto al uso de las tecnologías en los contextos de crianza posibilitan pensar en análisis que permitan detectar cuáles son los discursos hegemónicos y contrahegemónicos, basados en los fundamentos conceptuales aquí definidos, presentes en los formuladores de políticas públicas, en los técnicos de educación y salud vinculados a las prácticas de crianza o en los agentes directos de la crianza (familia, maestros, etcétera).

Una vez establecidas las apreciaciones provisorias en cuanto a las posibles líneas discursivas sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos de crianza de parte de los actores directamente involucrados, es necesario manifestar que, más allá de su confirmación o refutación en una investigación, interesa destacar el horizonte transformador que este tipo de análisis pretende desarrollar. No alcanza con la dimensión descriptiva para este tipo de estudios, puesto que el análisis discursivo tiene una intención transformadora: en este sentido, la búsqueda de la desnaturalización de las prácticas y enunciados cotidianos de los actores implicados en las prácticas de crianza para generar en ellos instancias de empoderamiento más allá de los trasfondos ideológicos de lo que se dice. Es por ello que, sea cual sea la línea discursiva hegemónica sobre el uso de tecnologías en los contextos de crianza y sean cuales sean los discursos contrahegemónicos, poder desentrañar las ideologías que sustentan cada discurso y suscitar un análisis que les permita a los propios actores comprender los fundamentos conceptuales de sus dichos es un objetivo primordial de este tipo de trabajo.

Generar una perspectiva de pensamiento discursivo crítico, accesible, en este caso, a las personas que están, de alguna manera u otra, involucradas en la crianza de los niños, en particular, maestros y educadores, entendemos, es un apoyo a la posibilidad de comprensión de los fenómenos sin reproducir discursos dominantes irreflexivamente. Dicho de otro modo, permite comprender todas las dimensiones implicadas en el abordaje de un fenómeno interpelando los postulados ideológicos de fondo que determinan las configuraciones de las prácticas de crianza que parecen naturales y evitando circunscribirse solamente a los aspectos técnicos o disciplinares.

De esta forma, la última línea discursiva expuesta, más que una hipótesis a ser constatada, es un horizonte aspirado, es la marca propuesta de manera anticipada que sirve de intención transformadora

manifiesta de nuestra parte. Es decir, coincide con nuestro discurso sobre la problemática y, a nuestro entender, configura una alternativa posible al pensamiento sobre el uso de las tecnologías en los contextos de crianza.

CONCLUSIONES

La intención de desnaturalizar los significados cotidianos acerca del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos de crianza no solamente persigue un fin vinculado a la configuración de un conocimiento diagnóstico de una realidad de gran importancia en la vida social contemporánea, sino que, en última instancia, conlleva un objetivo transformador de esa realidad. La posibilidad de desentrañar los conceptos que articulan los diferentes discursos sobre el uso de las tecnologías en los contextos de crianza, de identificar las diferentes líneas discursivas provisorias generadas en este trabajo, permite, en una primera etapa, una comprensión del fenómeno. Esto posibilitará, luego, trabajar en otras etapas que persigan una reconstrucción de los diferentes sentidos sociales asociados a la problemática. Esa reconstrucción está planteada en términos de modificación de lo establecido por vía del empoderamiento de los propios agentes involucrados en la crianza, gracias a la reflexión crítica que surge de los procesos de análisis sobre lo que se dice y cómo se lo dice. Estudiar discursos, según especificamos, es brindar herramientas para la autorreflexión de los actores implicados, en este caso, en la crianza de los niños; es una metodología que permite repensar las prácticas cotidianas, sacando de ellas el componente irreflexivo, estimulando la capacidad crítica sobre lo que hacemos y lo que pensamos.

En este contexto, entendemos que es posible aplicar el análisis discursivo sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a diferentes actores involucrados en los procesos de crianza, pero, en un inicio, se visualizan dos sectores que podrían ser pertinentes para comenzar con el proceso crítico de gran relevancia social en la actualidad: por un lado, los educadores y maestros que se encuentran abocados a la crianza desde el sistema educativo formal y que se enfrentan cotidianamente a problemas vinculados al uso de las tecnologías de los niños, sobre todo, con la inserción del Plan Ceibal en las escuelas del Uruguay, y, por otro lado, los técnicos asesores de políticas públicas sobre educación y tecnología, porque en sus paradigmas discursivos se reflejan posturas ideológicas que permiten comprender el fundamento de muchos de los discursos que luego se legitiman socialmente.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMIRON, N. (2008-2009). «Mito, digitalismo y convergencia tecnológica: discursos hegemónicos y economía política». *Quaderns del Cac*, 31-32, 115-121.
- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- BAUDRILLIARD, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Ed. Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. 2.^a ed. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CASSIRER, E. (1967). *Antropología filosófica*. México: Ed. Fondo Cultura Económica.
- KREES, G., y VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- MCLUHAN, M. (1972). *La galaxia Gutenberg (génesis del Homo typographicus)*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- RIVOIR, A. (2013). «Enfoques dominantes en las estrategias para la sociedad de la información y el conocimiento. El caso uruguayo 2000-2010». *Revista de Ciencias Sociales*, (33).
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- VAN DIJK, T. A. (1998). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- (1999). *Los estudios del discurso*. 2 vols. Barcelona: Ed. Gedisa.
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social, fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- VIRILIO, P. (1997). *Cibermundo: ¿una política suicida?*. Santiago de Chile: Dolmen.

CAPÍTULO 5

Obesidad infantil y promoción de la salud: una mirada desde la educación física

Lorena Cabrera⁷

INTRODUCCIÓN

Uruguay se encuentra, junto con Chile, entre los países con más porcentaje de niños con problemas de sobrepeso y obesidad en edades que van desde 0 a 3 años. Según datos de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS),⁸ en los últimos años, aumentó considerablemente el sobrepeso y la obesidad infantil, lo que ha generado preocupación en todo el sistema de salud.

Tanto los cambios en la alimentación como la actividad física y el acompañamiento psicológico son considerados pilares fundamentales para el abordaje de este problema de salud. De este modo, se piensan diversas estrategias para prevenir y combatir la obesidad infantil. Entre ellas, prevalecen las que apuntan a la mejora de la alimentación y al aumento de la actividad física en instituciones educativas, como forma de llegar a más cantidad de niños.

Si bien el tema central a desarrollar refiere a la obesidad infantil como problema de salud, la mirada que se establecerá en este trabajo es un poco más amplia: la promoción de la salud desde la educación física y el vínculo con las familias y las comunidades como estrategia de producción de salud.

7 Licenciada en Educación Física, profesora adjunta del Subprograma Atención Integral a la Familia y maestranda en Antropología de la Cuenca del Plata.

8 Salud, Nutrición y Desarrollo en la primera infancia en Uruguay. Primeros resultados de la ENDIS. Grupo de estudios de familia.

Las estrategias que se promueven desde la educación física para el abordaje de este tema son múltiples y apuntan, principalmente, a aumentar la cantidad de actividad física en los niños como forma de que estén más tiempo en movimiento, basándose en que el problema está en el desequilibrio entre la ingesta y el gasto energético (Olivares y otros, 2006). Cabe pensar que las estrategias que se puedan elaborar de acuerdo a esta ecuación son diversas; el problema está en que se focalizan en la dimensión biológica del sujeto, que no se debe desconocer, pero que nos limita a pensar otras posibilidades en las que lo social toma un rol fundamental para pensar estrategias que perduren en el tiempo.

Los programas sociales y las políticas públicas orientadas a la promoción de la salud que tiene al ejercicio físico o las prácticas corporales como eje, de modo general, vienen siendo estructurados teniendo las cuestiones anátomo-fisiológicas como referencias centrales. A veces, inclusive, este tipo de cuestiones han sido colocadas como exclusivas para la organización metodológica en la validación de los trabajos desarrollados (Silva y Damiani, 2005: 19).

La educación física es ubicada en un lugar muy importante en el abordaje de este tema, por lo que es responsabilidad de nuestro campo seguir reflexionando, cuestionando y produciendo conocimiento sobre nuestras prácticas, para lograr dar respuesta a las múltiples interrogantes que se presentan en relación con este tema.

Si bien en edades tempranas, que es el objetivo de este libro, y, sobre todo, antes de los 2 años de edad, la educación física no tiene una incidencia directa sobre los niños, el trabajo con las familias y la comunidad es determinante para su calidad de vida.

El propósito de este artículo es pensar cómo puede colaborar la educación física en estrategias pensadas hacia la promoción de la salud que impacten a largo plazo en una mejora de la calidad de vida de los niños.

PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA

La educación física y la salud son conceptos que a lo largo de la historia han sido culturalmente indisolubles. Esta relación tiene como intermediaria la enfermedad, ya que, en los discursos establecidos por el saber médico, se coloca la actividad física como factor determinante para mejorar o prevenir distintos tipos de enfermedad, asociados, generalmente, al sedentarismo o, dicho de otra manera, a la falta de movimiento. Por esta razón, la actividad física o deportiva forma parte de lo que se denomina el estilo de vida saludable.

Planteado desde este discurso, no caben dudas de que la actividad física puede brindar una solución clara a este problema. La obesidad tiene como una de sus principales causas la falta de movimiento, por lo que aumentar la actividad física resolvería el equilibrio entre las calorías consumidas y el gasto energético necesario para disminuir de peso.

Sin embargo, la discusión está en que, pensando de esta manera, nos estamos centrando en la dimensión biológica del individuo o en el cuerpo-organismo y no tenemos en cuenta la multiplicidad de factores que atentan contra esta ecuación entre consumo de calorías y gasto energético.

Parte de esos problemas ocurren en función de la subordinación de los conocimientos producidos por los investigadores de un cierto modelo biomédico que se mostró reduccionista en el trato del cuerpo y con las prácticas corporales, una cierta cosificación o instrumentalización del cuerpo para llegar a otros fines, alterando la condición de sujeto para el objeto en el proceso de educación y de salud (Silva y Damiani, 2005: 19-20).

Las causas de la obesidad son multifactoriales y varían en cada individuo que padece esta enfermedad, por lo que las soluciones tampoco son sencillas y pueden diferir dependiendo de cada persona.

Es común pensar que la obesidad se relaciona con la falta de voluntad para dejar de comer o moverse y que, en el caso de la obesidad infantil, la culpa sea trasladada a los padres, que son los responsables de la alimentación y de las actividades que realizan sus hijos.

Es fundamental poner el énfasis en la prevención de este problema tan habitual actualmente en los niños, ya que, luego de que este se instala, es mucho más difícil revertirlo, porque empiezan a influir factores como la baja autoestima, la dificultad para moverse y la falta de motivación para realizar cualquier actividad que implique movimiento.

En una de sus investigaciones, Sonia Olivares y otros autores (2006) señalan como una de las barreras para que los niños practiquen algún tipo de actividad física las burlas que sufren de sus compañeros en las clases de educación física, puesto que provocan el desgan y la poca motivación a la hora de participar en dichas clases.

Lo que sucede en estas situaciones, sobre todo cuando se trata de niños, es que no es fácil la integración a cualquier tipo de actividad física, porque, en la mayoría de los casos, estos presentan problemas con su imagen corporal, no se sienten a gusto con su cuerpo e, incluso, sienten que no pueden rendir como los demás compañeros. Esto se debe a que la relación que existe entre figura y peso está determinada por la cultura, y, en la cultura occidental, la delgadez es sinónimo de belleza, y la gordura, de fealdad. Dichas construcciones culturales y de creencias son adquiridas en la infancia y quedan inscriptas en

las personas como algo real. El niño que entra en la categoría de sobrepeso y obesidad carga con un estigma que lo coloca en un lugar de exclusión: en el de aquellos que no van quedando dentro de los márgenes de la cultura corporal legitimada. Las consecuencias negativas de la imagen corporal con relación a la imagen deseada son tan impactantes que pueden afectar negativamente la calidad de vida de las personas, aunque el exceso de peso no sea tan severo como para provocar alguna enfermedad.

Por lo tanto, la elección de los contenidos de educación física pensados para niños no debe tener su base en la biología y en la fisiología, sino que el objetivo debe ser la experiencia y el disfrute a través del movimiento como expresión cultural, que les posibilite manifestarse y expresarse libremente. Es fundamental optar por propuestas en las que todos puedan jugar y en las que se potencie el vínculo entre los compañeros, el respeto y la aceptación de la diferencia, a modo de generar relaciones de confianza y estímulo en aquellos niños que se sienten en inferioridad de condiciones a la hora de realizar cualquier tipo de práctica corporal.

Para pensar estrategias que promuevan cambios a largo plazo, es preciso trabajar con los intereses y las necesidades de las familias y su entorno, así como también poder contemplar y tener en cuenta los espacios públicos con los que cuenta el barrio en donde viven las familias con las cuales se trabaja.

A decir de Olivares y otros (2006) en una de sus investigaciones sobre el tema de la obesidad infantil y la relación entre alimentación y actividad física, es imprescindible brindarles a los padres sugerencias concretas sobre juegos para mantener a los niños activos y que estos aprendan a ayudar a sus hijos a alcanzar y mantener hábitos de alimentación saludable.

Por lo tanto, se hace necesario realizar una distinción entre los conceptos de actividad física y prácticas corporales como modo de poder entender la perspectiva desde la cual se van a plantear las posibles estrategias de abordaje de este tema.

PRÁCTICAS CORPORALES Y ACTIVIDAD FÍSICA

En general, la expresión *actividad física* se vincula directamente a la salud y al estilo de vida saludable. Existen afirmaciones en las cuales se plantea que aquellas personas que realizan actividad física diariamente se encuentran dentro del grupo de las que tienen una buena calidad de vida o apuestan a tener un estilo de vida saludable.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la actividad física como «cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía» (Crisorio en Galack y Gambarotta, 2015: 25).

Como se puede ver en esta definición, la actividad física se limita a la dimensión biológica de la persona. Frente a un determinado movimiento corporal, existe un gasto de energía; esto se puede traducir en una ecuación directamente proporcional: cuanto más actividad física, mayor gasto energético, lo que establece que, si una persona con sobrepeso u obesidad aumenta la cantidad de actividad física, controlando su alimentación, debería bajar de peso. De acuerdo a esto, si lo que se quiere es bajar de peso, no es importante el tipo de actividad que se realice, sino la cantidad.

Según Yara Maria de Carvalho (2001), la actividad física homogeniza el colectivo al que va dirigida porque es impersonal, a la vez que estandariza y nivela el cuerpo con base en la racionalidad biomédica, lo que le quita lo humano al movimiento. En cambio, las prácticas corporales incorporan los deseos y las necesidades de las personas, al mismo tiempo que tienen en cuenta el entorno y lo que sucede en él; de esta manera, permiten generar estrategias para que las propias personas a quienes estas van dirigidas tomen parte de las decisiones al respecto. Los términos *prácticas corporales* se utilizan, según Ricardo Crisorio, para significar un cuerpo que no puede ser separado de su práctica o ser visto de forma aislada como algo físico o biológico (Galack y Gambarotta, 2015).

Las prácticas corporales son prácticas históricas y, por ende, políticas, que toman por objeto el cuerpo; no son cuantificables ni medibles en términos metabólicos y, por tanto, no es posible investigarlas con los procesos propios de la fisiología (Crisorio en Galack y Gambarotta, 2015). Muchas veces, los profesores de educación física, por la tradición misma de nuestra disciplina, nos basamos en el cuerpo biológico y en objetivos relacionados con resultados esperados en el cuerpo-organismo cuando planificamos nuestras clases. Pensado de esta manera, generamos prácticas que no toman en cuenta al sujeto, sino que lo transforman en objeto al que se le quiere aplicar una determinada técnica para lograr un resultado. Los resultados esperados pueden ser buenos, pero, planteados así, no son significativos y difícilmente perduren en el tiempo, ya que el sujeto no forma parte de ese proceso.

La educación física acostumbra a discutir poco con otras disciplinas, y si lo hace, es con aquellas pertenecientes a las ciencias biomédicas y no tanto a las ciencias sociales, fundamentales si concebimos las prácticas corporales como culturales e históricas.

[Estas] deben ser tratadas por las ciencias humanas y sociales, por el arte, la filosofía y por los saberes populares, sin despreciar las ciencias biológicas, dado que esta dimensión es un componente fundamental del humano, tomándose sus indicadores como parte del proceso activo de autoorganización inherente a la vida (Silva y Damiani, 2005: 21).

Establecida esta distinción entre prácticas corporales y actividad física, volvemos a poner en cuestión cuál es la relación entre las prácticas corporales y la obesidad infantil como problema de salud que hay que abordar.

Si la relación fuera entre la obesidad infantil y la actividad física, no habría mucho para analizar, más que aplicar la ecuación de aumentar la actividad física, mejorar la alimentación y trabajar aquellos aspectos psicológicos que pudieran estar interfiriendo en el vínculo alimentación-actividad física.

Ahora, si nos basamos en la definición de prácticas corporales para pensar la relación con la obesidad infantil y cómo trabajar la complejidad del tema, desde la educación física y en conexión con otras disciplinas que puedan contribuir, se considera que el aporte puede ser mucho más valioso y duradero si se pone énfasis en los procesos a desarrollar y no en los resultados medibles en lo físico o fisiológico.

Dadas las características de las prácticas corporales,

[...] ellas amplían las posibilidades de encontrar, escuchar, observar y movilizar a las personas para que, en el proceso de cuidar el cuerpo, ellas efectivamente construyan relaciones de vínculo, de corresponsabilidad, relaciones autónomas, innovadoras y socialmente inclusivas de manera de valorar y optimizar el uso de los espacios públicos en la producción de salud, trascendiendo la prevención de enfermedades (De Carvalho en Fraga, De Carvalho y Gomes, 2012: 380).

Se debe trabajar las posibilidades de movimiento desde el conocimiento y el disfrute del propio cuerpo y de acuerdo a las experiencias vividas, que son individuales y múltiples. En ese encuentro con el disfrute y en el vínculo con otros desde la igualdad, pero también desde la diferencia, y con el entorno a través del juego, mediante el cual el cuerpo se borra y solo existen las posibilidades de vivenciar el placer del movimiento, el niño puede conocerse, respetarse y respetar a los demás.

ALGUNAS POSIBLES ESTRATEGIAS

Ampliar la mirada hacia las familias y las comunidades nos permite pensar posibles estrategias que tomen en cuenta el contexto en donde se desarrolla la vida de las diferentes familias, así como también los gustos y las necesidades de las personas con quienes trabajamos, de manera que las soluciones que se planteen sean realmente significativas y perduren en el tiempo.

Por lo tanto, se debe pensar la salud de forma ampliada, como potencial que tienen las personas para desarrollar proyectos de vida que vayan en dirección a un mayor bienestar, buscando dejar de lado el concepto que la define como ausencia de enfermedad.

La noción ampliada de salud (Oliveira, Martins y Bracht, 2015) nos permite buscar soluciones que generen autonomía en las familias y las comunidades para que puedan dirigir su propia salud desde el plano individual hasta el plano social.

Salir de la perspectiva de la salud ligada a la enfermedad y pasar a una más extensa que involucre la dimensión individual y colectiva teniendo en cuenta la historia, las condiciones de vida y las necesidades en salud se hace fundamental para pensar las estrategias.

Las prácticas corporales representan una posibilidad fundamental para la educación, el ocio y para el mantenimiento de la salud. Además de eso, posibilitan el desarrollo de la condición humana, dado que el género humano, además de lo que es inherente a la especie humana, está constituido a partir de un conjunto de experiencias que se construyen en el cuerpo, a partir del cuerpo y por medio del cuerpo (Silva y Damiani, 2005: 23).

Por este motivo, las prácticas corporales son un elemento fundamental para pensar procesos educativos que potencien las experiencias vivenciadas a través del cuerpo y generen condiciones para el encuentro entre diferentes géneros, edades y condiciones de vida, y para encaminarnos hacia la superación de la concepción funcionalista en el trato con el cuerpo y de la lógica instrumental que prevalece en las prácticas corporales contemporáneas (Silva y Damiani, 2005).

Para que los procesos sean significativos, deben ser intensos en tiempo y espacio, de modo que esto les permite a los sujetos a quienes van dirigidas las prácticas constituirse como tales y construir el necesario sentimiento de alteridad en el reconocimiento del semejante y del diferente.

En los espacios en donde pueda estar presente la educación física, es decir, instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales,

plazas de deportes, espacios públicos, centros de salud, entre otros, es posible elaborar proyectos de promoción de la salud cuyo eje central sea trabajar con los niños y sus familias a partir de las prácticas corporales que brinden experiencias positivas y habilidades en el campo del movimiento.

Otro aspecto a tener en cuenta es el trabajo con las redes locales como forma de promover la construcción de nuevos lugares públicos o la mejora de los ya existentes para la creación de espacios de participación que fortalezcan los vínculos entre las familias del barrio, el encuentro y el disfrute del tiempo libre, e incentiven a dichas familias a salir con sus hijos. Por diversas razones, algunos espacios públicos se encuentran en desuso, por lo que trabajar sobre las posibles causas que provocan la ausencia de personas del barrio en ellos y con prácticas corporales puede ayudar a resignificarlos y a que dichas personas se acerquen a ellos.

Las familias son fundamentales para acompañar el desarrollo saludable de sus hijos, por lo que es impensable formular estrategias con relación a cualquier problema en el desarrollo de niños sin centrar la atención en las prácticas que establecen las familias en la crianza de sus hijos. Indudablemente, ninguna disciplina puede abordar el problema del sobrepeso y de la obesidad infantil de forma aislada; es importante pensarlo interdisciplinariamente para poder incorporar estrategias que realmente tengan impacto y que puedan revertirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- BUSTELO, E. (2011). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- DE CARVALHO, Y. M. (2001). «Actividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação?». *Rev Bras Cienc Esporte*, 22(2), 9-21.
- FRAGA, A. B.; DE CARVALHO, Y. M., y Gomes, I. M. (2012). «Políticas de formação em educação física e saúde coletiva» [EN LÍNEA]. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 367-386. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462012000300002>> (consultado en agosto de 2016).
- FRAGA, A. B., y WATCHS, F. (2007). *Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção* [EN LÍNEA]. Porto Alegre: Editorial de la UFRGS (serie Esporte, Lazer e Saúde). Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10183/84911>> (consultado en agosto de 2016).
- GALACK, E., y GAMBAROTTA, E. (2015). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- GOFFMAN, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KAIN, J., y otros (2008). «Efectividad de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad en escolares de la ciudad de Casablanca, Chile (2003-2004)» [EN LÍNEA]. *Revista Médica de Chile*, 136(1), 22-30. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000100003>>.
- LINDSAY, G., y CULLEN, M. A. (2011). *Evaluation of the Parenting Early Intervention Programme. A short report to inform local commissioning processes* [EN LÍNEA]. Department for Education. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/3604/1/3604_DFE-RR121B.pdf>.
- OLIVARES, S., y otros (2006). «Actitudes y prácticas sobre alimentación y actividad física en niños obesos y sus madres en Santiago, Chile» [EN LÍNEA]. *Revista Chilena de Nutrición*, 33(2), 170-179. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182006000200006>>.
- OLIVEIRA, V. J. M.; Martins, I. R., y Bracht, V. (2015). «Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades». *Revista da Educação Física*, 26(2), 243-255.
- SILVA, A. M., y DAMIANI, I. R. (2005). «As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social» [EN LÍNEA]. En: ídem. (orgs.). *Práticas corporais. Gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Vol. 1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 17-27. Disponible en: <<http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisVolume1.pdf>>.

PALABRAS FINALES

El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, en todos los ámbitos, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio demandan a sus integrantes fuertes exigencias de renovación, actualización, capacitación y perfeccionamiento.

En 1994 la Universidad de la República crea, a propuesta de los egresados, el Programa de Educación Permanente, y desde 2012 lo abre a una educación para todos a lo largo de la vida.

El Programa de Educación Permanente de la Universidad de la República tiene como principales objetivos realizar actividades dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral y generar instancias de formación en valores, en ciudadanía y en desarrollo cultural y democrático. Se puede acceder a más información sobre este a través del sitio web: <www.eduper.edu.uy>.

Por una parte, el Programa organiza una oferta estable, pero cambiante año a año, de actividades cortas de difusión cultural, actualización, perfeccionamiento, nivelación, reorientación, complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios o público en general. También se realizan cursos y actividades formativas a medida para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Por otra parte, se propone fortalecer redes educativas que les faciliten a los interesados la reinserción educativa y la culminación de ciclos curriculares. También pretende favorecer la continuidad de acceso a actividades de capacitación, ya sea en la Universidad de la República o en otras instituciones educativas.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) para el Apoyo a la Publicación o Edición de Material Educativo como Producto de las Actividades de Educación Permanente. Esta Comisión

efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en publicar contenidos de los cursos y actividades, tanto en soporte papel (libros e impresos) como digital (audiovisual o multimedia). De esta manera, la CSEP contribuye a incrementar la divulgación de contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.

El siguiente compilado reúne aportes con diversas reflexiones sobre un conjunto de prácticas que son seleccionadas como pautas de crianza. Los presentes textos surgen de la tarea docente en el marco del Programa Apex, luego de la realización de un curso de Educación Permanente, en el que se trabajaron los aspectos inherentes al deber ser en las crianzas y los estilos que fomentan el desarrollo responsable de los derechos de la infancia.

Las prácticas de crianza son motivo de reflexión y producción académica, cuya interpelación enriquece las discusiones. Desde las diversas miradas disciplinares, se aportan insumos necesarios para polemizar acerca de las prácticas instituidas y generar así procesos de participación de los cuidadores que les permita apropiarse del conocimiento.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

SD

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD



ISBN: 978-9974-0-1523-4



9 789974 015234