

# **Consonancias y disparidades en las formas en que los niños y las niñas son cuidados, criados y socializados en sus primeros años de vida**

*Helga Fourcade\* y Ianina Tuñón*

## **Introducción**

Para el desarrollo del presente artículo, se partió de un conjunto básico de premisas en torno a las desigualdades familiares en términos de sus portafolios de activos y capacidades de transmisión de activos a sus hijos (Kaztman y Filgueira, 2001), según el tipo de configuración y el estrato socioeducativo y residencial. En particular, nos preguntamos sobre las capacidades familiares para el ejercicio de funciones socializadoras, sobre los roles que desempeñan los diferentes miembros de la familia en el proceso de socialización de los niños y las niñas, y sobre el capital humano y social que los hogares utilizan en el ejercicio de estas funciones.

Así, se describen las diferentes funciones que ejercen las familias para garantizar el bienestar y la socialización de sus hijos e hijas. Las familias practican diferentes funciones de cuidado de los niños y las niñas, desde las básicas, como la alimentación física, la preservación de su salud, pasando por la estimulación emocional, motora, intelectual, y los procesos de socialización. En estos últimos, los padres participan activamente a través de modelos de rol, formas de disciplinar, pero también en las decisiones en torno a los procesos de socialización secundarios (la escuela a la que concurren, las amistades que se promueven, las actividades extraescolares, entre otros).

Es fácil advertir que, en el desempeño de estas funciones, se ponen en juego diferentes tipos de recursos (físicos, humanos y sociales), en relación con disímiles estructuras de oportunidades (laborales, educativas, sanitarias, comunitarias); y, en tal sentido, es esperable que los resultados sean también dispares en el desarrollo del niño y la niña. Si bien existe mucha evidencia en

\* Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Antropología Social (Flacso). Becaria doctoral Foncyt para el PICT 2195/2010 (ODSA-UCA).

torno a los determinantes familiares y sociales en el desarrollo infantil, menos se conoce sobre las formas en que se vehiculizan los activos de los hogares en relación con las estructuras de oportunidades existentes en contextos sociales y residenciales específicos.

En particular, cabe preguntarse: ¿qué sucede con las funciones de cuidado infantil cuando las familias carecen de recursos educativos y materiales, pero de modo adicional han visto empobrecido su capital social porque uno de los adultos referentes del niño y la niña ya no es conviviente o nunca lo ha sido? ¿Cuáles son los recursos que motorizan los hogares para lograr el bienestar de los niños y las niñas en aspectos básicos como la alimentación y la salud, y en aspectos igualmente importantes para el desarrollo, como la estimulación emocional, motora e intelectual del niño y la niña?

En igual sentido, ¿qué sucede con la capacidad de las familias para transmitir activos a sus hijos en condiciones de monoparentalidad, pero en estratos altos donde los recursos educativos, físicos, e incluso sociales, son satisfactorios? Las infancias en hogares con alto clima educativo, y en espacios residenciales de alto nivel, disponen de un conjunto amplio de estructuras de oportunidades con las que las familias, los niños y las niñas coproducen los procesos de socialización. En el marco de estas estructuras de oportunidades, ¿cómo son cuidadas y criadas las infancias, qué características particulares presentan los procesos de socialización? ¿Qué diferencias se advierten en términos del rol de la familia y en relación con otras agencias con iguales configuraciones familiares en términos de las características de su núcleo conyugal incompleto, pero en situaciones de disparidad en términos de los recursos educativos y sociales? Cabe realizar las mismas preguntas en el marco de hogares con núcleo completo e hijos y situaciones socioeducativas y residenciales extremas en términos de desigualdad.

A partir de estas premisas generales, se avanzó sobre el desarrollo de un ejercicio de investigación exploratorio y descriptivo de las formas en que las familias cuidan, crían y socializan a sus hijos e hijas en los primeros años de vida (entre cero y ocho años),<sup>1</sup> según criterios que evaluamos relevantes en términos teóricos, como el tipo de configuración familiar y características del entorno socioeducativo y residenciales de los hogares.

1. Se tomó como referencia, para definir el grupo de edad de la primera infancia, el propuesto por el Comité de Derechos del Niño, en el que se definió incluir a los niños y las niñas desde “el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar [...] hasta los ocho años de edad” (Instituto Interamericano del Niño, 2007: 138). Si bien en la Argentina la escolarización obligatoria comienza a los cinco años de edad, se reconocen distintas transiciones. Ya sea en los sistemas de escolarización ciclados vigentes en algunas jurisdicciones o en la normativa nacional que establece que los niños y las niñas no pueden repetir el primer grado de la educación básica (Resolución CFE N° 154/11), parten de registrar una tercera transición entre los cinco y ocho años, período en que transitan por un proceso de construcción de una alfabetización inicial.

Las dimensiones de análisis sobre las que se trabaja en el presente artículo son: a. las oportunidades de estimulación en el ámbito de la familia y en relación con su medio ambiente de vida; b. la alimentación del niño y la niña, y la atención preventiva de su salud; c. las estrategias de cuidado de los hogares en las que se reconocen la cantidad y tipo de vínculos que establecen el niño y la niña en su vida cotidiana, y d. las formas en que los niños y las niñas se socializan a través de agencias primarias y secundarias. En cada una de estas dimensiones, se construyeron categorías y propiedades que son analizadas en clave de desigualdad social (socioeducativa y residencial), y tipo de configuración familiar.

Sin duda, se trata de una aproximación parcial a las formas en que transcurre la vida de los niños y las niñas, pero en aspectos que se evalúan esenciales al desarrollo integral del niño y la niña. En momentos en que en muchos países de la región se están llevando adelante ambiciosos programas sociales orientados a la primera infancia, que justamente procuran acompañar a las familias en aspectos claves de la salud biopsicosocial del niño y la niña, parece relevante conocer qué características asumen ciertos procesos de cuidado, crianza y socialización en familias argentinas con acceso a determinados recursos materiales, humanos y sociales, y en el marco de ciertas estructuras de oportunidades.

Por lo tanto, consideramos que avanzar en el conocimiento de estos procesos en relación con los recursos de los hogares y las estructuras de oportunidades que se construyen en espacios sociorresidenciales disímiles en el Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, Argentina, permite lograr una aproximación a las formas en que se estructura la vida cotidiana de diferentes infancias y, en tal sentido, poder definir mejor los aspectos sobre los que los Estados y otras agencias de la sociedad civil pueden intervenir con acciones específicas en procura de construir mejores estructuras de oportunidades para el desarrollo integral del niño y la niña en los primeros años de vida.

Se espera que este artículo represente una contribución a la mejor comprensión de las formas en que las familias organizan sus recursos (activos) en relación con las estructuras de oportunidades existentes, pero también en concordancia con las capacidades que despliegan según ciertos sistemas de valores y expectativas de integración social. Comprender mejor estos procesos complejos en aspectos comunes, pero también singulares, probablemente permite lograr una mejor comprensión de las desigualdades sociales que se advierten en etapas posteriores del desarrollo del niño y la niña en los procesos de formación escolar, en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, en el desarrollo de capacidades sociales, entre otros.

## Metodología

El trabajo fue realizado desde un diseño metodológico de tipo cualitativo, orientado a explorar y describir las formas de cuidado, crianza y socialización que se desarrollan durante la primera infancia (niños y niñas entre cero y ocho años), en hogares en situaciones socioeducativas y residenciales disimiles, y en tipos de configuraciones familiares también dispares, en el marco del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires. Estos criterios de estratificación socioeducativa, residencial, y por tipo de hogar, se conjetura que permiten una aproximación a las desigualdades sociales en el acceso a recursos humanos y sociales, y el desarrollo de capacidades para la apropiación de estructuras de oportunidades que coadyuvan a la configuración de formas de cuidado, estilos de crianza y procesos de socialización en la primera infancia.

En el marco de un diseño de investigación cualitativo, se realizaron veinticuatro entrevistas en profundidad a madres y observaciones participantes<sup>2</sup> (Taylor y Bogdan, 2010), en el contexto de la vivienda familiar y con presencia del niño y la niña en el lugar. Los niños y las niñas entre los tres y ocho años también fueron entrevistados.<sup>3</sup> Los criterios de selección de los hogares estuvieron orientados por la “relevancia teórica” de un conjunto de atributos estructurales de los hogares y las etapas del desarrollo del niño y la niña.

Se consideró un hogar de tipo biparental cuando el núcleo conyugal estaba completo, y monoparental cuando el núcleo estaba incompleto. Cabe señalar que, en todos los casos, los núcleos biparentales estuvieron constituidos por los dos progenitores del niño y la niña, y en el caso de los monoparentales por la madre del niño y la niña, jefa de hogar. Por otra parte, los criterios de segmentación socioeducativo y residencial fueron coincidentes en dos grupos de casos: 1. hogares en los que la madre del niño y la niña tenía estudios universitarios o superiores y cuya vivienda se localizaba en barrios de trazado urbano formal de nivel medio alto<sup>4</sup> (en adelante, estrato alto), y 2. hogares en los que la madre del niño y la niña tenía estudios secundarios incompletos y cuya vivienda se localizaba en villas o asentamientos urbanos<sup>5</sup> (en adelante, estrato bajo). Asimismo, se consideraron hogares con presencia de niños y niñas en tres grupos de edad: cero a dos años; tres a cinco años, y seis a ocho años.

2. Se agradece la colaboración de María Laura Raffo y María Rosa Cicciani en la realización de las entrevistas y las observaciones.

3. Con los niños y las niñas se construyó un diálogo a partir de una situación lúdica. Se utilizaron diferentes recursos, como juegos de mesa, y actividades, como dibujar o jugar con plastilina, según la edad.

4. Estas entrevistas fueron realizadas en barrios privados de la zona norte de la provincia de Buenos Aires.

5. Estas entrevistas fueron realizadas en villas y asentamientos urbanos de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

A continuación, se presenta un esquema con la conformación final de la muestra con la que se trabajó en el presente artículo.

**Tabla 1. Muestra de casos según el grupo de edad del niño y la niña, tipo de configuración familiar, y estrato socioeducativo y residencial.**

Tipo de hogar	Hogares biparentales		Hogares monoparentales	
	Estrato bajo	Estrato alto	Estrato bajo	Estrato alto
Edad del niño y la niña				
Cero a dos años	2	2	2	2
Tres a cinco años	2	2	2	2
Seis a ocho años	2	2	2	2

Fuente: Elaboración con base en trabajo de campo realizado en 2014.

Se desarrollaron 3 instrumentos de entrevistas en profundidad (semiestructurados), que incluyeron ejercicios de observación etnográfica del medio ambiente de vida de las familias.<sup>6</sup> Los instrumentos se diferenciaron según el grupo de edad del niño y la niña, que orientó la selección del hogar, en tanto los casos fueron seleccionados tomando como referencia a uno de los niños y las niñas de la familia.

Junto con el proceso de recolección, se desarrolló el de codificación y organización de los datos, en un sistema de categorías y propiedades. La mayoría de los aspectos considerados en las entrevistas fueron categorías de análisis y otras propiedades, al mismo tiempo que emergieron nuevas propiedades. Es fácil advertir que se utilizó el “método de comparación constante” como principal recurso para el análisis (Glaser y Strauss, 1967).

En efecto, a través de este recurso, se realizó un examen minucioso de los relatos a través de la escucha atenta de éstos, y reiteradas lecturas de las desgrabaciones y las descripciones etnográficas, a partir de lo cual se fueron encontrando uniformidades y diferencias entre los casos en torno a los procesos de cuidado, crianza y socialización. Este trabajo permitió generar nuevas categorías y propiedades, e incluso establecer relaciones entre ellas que son presentadas a modo de conjeturas.

Seguidamente, se expone un esquema de las categorías y las propiedades consideradas en el análisis realizado.

6. Se agradecen muy especialmente los comentarios y las sugerencias realizados por Lea Waldman a las guías de entrevista y los indicadores de observación utilizados en el trabajo de campo.

Tabla 2. Categorías y propiedades de análisis.

Dimensión	Categoría	Propiedades
Estimulación	Expresiones de afecto.	Intercambio de miradas; contacto corporal; diálogo, expresiones verbales de afecto.
	Juegos de crianza.	Juegos de sostenimiento, juegos en el piso. Comunicación verbal y corporal.
	Estimulación del sueño.	Alimentación, ambientación, televisión, lectura, oración, colecho.
	Estimulación ambiental	Color y forma de los juguetes, características del espacio de juego, presencia de dibujos y fotografías de los niños y las niñas.
Alimentación y salud	Alimentos	Lactancia materna; uso de mamadera; cantidad y diversidad de alimentos.
	Comensalidad	Contexto; compañía; autonomía del niño; alimentación escolar.
	Controles de salud	Calendario de vacunación; controles de salud; contraprestación pensiones no contributivas.
Estrategias de cuidado	Arreglos de cuidado	Cuidado familiar, cuidado extrafamiliar (amigos y vecinos). Contratación de servicios de cuidado en el mercado.
	Asistencia a centros de cuidado	Asistencia a guarderías; centros maternos; jardines; preescolar, escuela primaria según grupo de edad del niño y la niña.
	Apoyo familiar	Recursos familiares de convivientes y de otros familiares no convivientes. Disponibilidad parental.
Socialización	Primaria	Momentos que comparte el niño con la madre; momentos que comparte con el padre. Principal responsable del cuidado Escenarios de juego, compañía, tipo de juego con pares familiares.
	Secundaria	Escenarios de juego, compañía, tipo de juego con pares. Tipo de juegos con pares en el espacio escolar; y con pares en espacios no escolares.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas y las observaciones realizadas.

## Estimulación en la primera infancia

El desarrollo infantil en los primeros años de vida es un tema en permanente estudio, por ser uno de los períodos más críticos del ser humano, que marca las bases para las siguientes etapas y está influenciado por aspectos biológicos y ambientales (Osorio *et al.*, 2010), los cuales, junto con las emociones, constituyen aspectos de gran importancia debido al desarrollo que producen en la expresión, la comprensión y la regulación de esas emociones en los niños y las niñas, y por lo tanto, es fundamental su estimulación en esta etapa.

Para analizar la estimulación que reciben los niños y las niñas en sus hogares, fueron tomadas en cuenta diferentes categorías vinculadas a las *expresiones de afecto que comparten con sus padres* y la *estimulación ambiental*, entendiendo que las formas de estimulación que los padres construyen con el niño y la niña en el hogar son esenciales en el desarrollo mental y motor de

éstos, y en particular durante los primeros años de vida. La motricidad se favorece cuando se incrementa la interacción de la madre con el niño y la niña, se combina la estancia de éstos tanto en casa y en centros de cuidado infantil, se les da la oportunidad de socializar con personas que no pertenecen a la familia, se les otorgan espacios suficientes para moverse libremente sin que el adulto los mantenga cargado o permanezcan en la cuna, y se les proporcionan juguetes adecuados a su edad, que promuevan el desarrollo de sus habilidades (De Barros *et al.*, 2003).

En el análisis de esta dimensión, fueron muy relevantes las observaciones etnográficas del medio ambiente y registros observacionales semiestructurados. Cabe señalar que fue clave, para el análisis de las expresiones de afecto entre la madre, el niño y la niña, así como en la descripción de la disponibilidad parental, el haber realizado las entrevistas y las observaciones en un ambiente con la presencia del niño y la niña.

A continuación se analizan las siguientes categorías: a. expresiones de afecto; b. juegos de crianza, y c. estimulación del sueño.

### ***Expresiones de afecto***

El análisis de comparación constante de los casos permitió reconocer un conjunto de propiedades comunes en las formas de expresión del afecto entre madre e hijo, como, por ejemplo, el cruce de miradas y el contacto piel a piel en la lactancia, o a través de cargarlo en brazos. A medida que los niños y las niñas son más grandes, se advierten uniformidades en los cruces de miradas aprobatorios o desaprobatorios de su conducta, el dispensarse abrazos y expresiones verbales de afecto.

No obstante estas uniformidades, se advirtió que, en el contexto de hogares de estrato alto y en el grupo de niños y niñas de cero a dos años, el vínculo madre-hijo a través del contacto físico y las expresiones verbales de afecto eran más frecuentes que en los hogares de estrato bajo.

### ***Los juegos de crianza***

Los juegos entre padres e hijos son generadores de una modalidad vincular, motriz y lúdica que está presente en los juegos que el niño y la niña comparten con otros niños y niñas, y con otros adultos. Los *juegos de crianza* tienen una extensa variedad de formas y de nombres, variaciones del tema con contenidos similares, tratándose de juegos corporales desarrollados durante los primeros años de vida, que constituyen la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta (Calmels, 2007: 14). El autor nombra los juegos elementales de la crianza como juegos de: sostén, ocultamiento y persecución. Estos juegos tienen la característica de desarro-

llarse a lo largo del crecimiento, manteniendo el contenido primario que les ha dado origen, pero transformándose a través de la mediación con objetos o de la sustitución del cuerpo propio y del otro por objetos y espacios.

En este contexto, los registros de observación permitieron identificar como propiedades comunes la prevalencia de los juegos de sostenimiento en el grupo de edad de cero a dos años y juegos en el piso (entre ellos, ocultamiento y persecución), que se extienden a los niños y las niñas de tres a cinco años. Asimismo, las formas maternas de relacionarse con los niños y las niñas se advierten uniformes, en una comunicación fluida entre las madres y los niños y las niñas. En este marco, y junto con el proceso de desarrollo de cada uno de los niños y las niñas, para los más pequeños, el vínculo que se registró está basado en comunicación a través de balbuceos, miradas y expresiones con los ojos, principalmente. A medida que aumentan la edad y la autonomía del niño, esta comunicación va incorporando palabras y atención a través del contacto visual; en algunos casos, se registraron reprendimientos a través de la mirada de la madre.

En los grupos de edad de tres a cinco años y de seis a ocho años (en la mayoría de los casos, escolarizados), se observaron, en la relación con los adultos de referencia, diferencias entre los hogares según el estrato social. En efecto, las preguntas realizadas por los niños y las niñas a sus padres u otros adultos de referencia presentes durante la entrevista fueron más habituales en el caso de los hogares de estrato alto que en el bajo. Los niños y las niñas en estos hogares demandaban mayor atención de los adultos de referencia, que aquellos en hogares de estrato bajo. Se trata de una retroalimentación, una relación circular entre los padres y los hijos, en la que los hijos demandan mayor atención, y los padres responden a la demanda de información y atención con mayor esmero, estimulando el aprendizaje del niño e incentivando la realización de nuevas preguntas.<sup>7</sup>

### ***La estimulación del sueño***

El sueño suele ser una preocupación para la madre durante el primer año de la vida del niño y la niña, hasta el momento en que el control de esfínteres lo reemplaza como el principal tema de conversación doméstica (Newson y Newson, 2008: 74). En este marco, las madres relataron en las entrevistas las diferentes estrategias que fueron desarrollando para estimular el sueño de los niños y las niñas, las cuales van desde la alimentación, la ambientación, el rol de la televisión, la lectura de cuentos y las canciones hasta la oración.

7. Un ejemplo de este tipo de situaciones puede observarse en el siguiente fragmento de la entrevista de un niño del grupo tres a cinco años (hogar biparental, estrato alto). “Niño: Yo quiero los brillitos. Mamá: No, los brillitos no se puede, porque si no se le van a pegotear todas las carpetas después, ¿sabés?”.

A partir de estas propiedades, fue posible reconocer formas de estimulación que operan como “transmisoras de cultura”, siendo algunas especialmente valoradas para el desarrollo de capacidades.

Así, se fue evidenciando, en los grupos de edad más pequeños, un conjunto de propiedades comunes a los hogares, como el apelar a la alimentación (a través de la lactancia o la mamadera), y una ambientación especial para que el niño y la niña duerman (como bajar la luz, poner música, cantar). No obstante, si bien las formas en que se suele estimular el sueño desde la perspectiva de las madres son similares en los primeros años de vida, los recursos habitacionales y humanos no son los mismos.<sup>8</sup> Una propiedad emergente en esta categoría fue el uso del baño como parte de la estimulación del sueño, más que como un momento de higiene personal del niño: al inicio de la secuencia, antes de la alimentación y la ambientación.<sup>9</sup>

A partir de los tres años, las formas de estimular el sueño se diversifican, y comienzan a observarse diferencias de acuerdo con el estrato social del hogar: en los hogares de estrato bajo, los niños y las niñas suelen dormirse con la televisión prendida; en algunos casos, también se identificaron situaciones de colecho en las que la madre comparte la cama con los niños y las niñas, y la televisión también.<sup>10</sup> Mientras que, en los hogares de estrato alto, si bien se utiliza la televisión como forma de estimular el sueño, también es frecuente la lectura de cuentos, y en los casos de niños más grandes, leen solos.<sup>11</sup>

El compartir cama para dormir parece ser una práctica habitual en el caso de los niños y las niñas en hogares monoparentales. Sin embargo, esta práctica presenta diferencias según el estrato social de los hogares. En el estrato alto los niños y las niñas se duermen con su madre en un momento inicial y luego son llevados a su cama, o duermen con su madre cuando no se sienten bien por problemas de salud o están tristes; o se acuestan juntos a ver televisión y se quedan dormidos; o se duermen inicialmente en su propia cama,

8. La madre de un niño de dieciocho meses relata que prenden una luz con forma de estrella que él tiene en su cuarto, toma una “mimi” y se duerme en la cama al lado de la madre (hogar monoparental, estrato alto).

9. La madre de una niña de tres meses (hogar biparental, estrato alto) relata que la baña alrededor de las 20.30 junto con el padre (lo presenta como un momento que comparten en familia), luego bajan las luces de la habitación, y recién ahí le da de comer la madre, hamacándola mientras se alimenta. De esta forma, el proceso, en palabras de la madre, “se va dando naturalmente”.

10. Una de las madres entrevistadas, por ejemplo, expresó que los chicos miran dibujitos hasta el momento de su novela, y luego, todos miran la novela juntos (hogar biparental, estrato bajo).

11. Una madre en un hogar biparental de estrato alto, por ejemplo, relata que todas las noches le lee a su hijo de cuatro años un libro de animales marinos o de dinosaurios. Todos los días, el niño elige un capítulo del libro (o una especie de dinosaurio). El proceso de lectura dura aproximadamente 20 minutos, y el niño escucha atento la lectura, hasta que su madre le señala que “hay que dormir”; la madre cuenta que, por más cansado que esté el niño, se queda despierto para escuchar el cuento.

pero luego se mudan a la de su madre. Estos hábitos parecen trasladarse a la casa de sus padres también en los días de visita.<sup>12</sup>

Existe un caso particular de un hogar biparental de estrato alto que tiene una rutina de dormir junto con sus hijos tres veces por semana cuando el padre viaja por trabajo. Es decir que esta rutina se produce en una situación similar a la de los hogares monoparentales.

En el caso de los hogares monoparentales de estrato bajo, los niños y las niñas duermen con sus madres, pero de modo más recurrente; en estos casos, las condiciones del hábitat pueden ser condicionantes de la libre elección del modo en que los niños y las niñas pueden dormir, porque no suelen tener habitaciones separadas, y tampoco hay una cama o un colchón para cada uno de los miembros de la familia.

En este marco, las rutinas de sueño mostraron significativas diferencias de acuerdo con el estrato socioeconómico. Mientras los niños en estratos más altos mostraron rigurosos horarios de sueño y esquemas organizativos en función de dichos espacios, los niños de estrato más bajo mostraron una flexibilidad más amplia respecto de los horarios de sueño.

### ***La estimulación ambiental***

Por otro lado, se ha verificado recientemente que la estimulación sensorial –desde instancias prenatales– afecta la estructura y la organización de las vías neuronales durante el período de formación. El cerebro humano no está definitivamente formado en el momento del nacimiento; su crecimiento más intenso ocurre en el período de la infancia. Se nace con más neuronas de las que el cerebro adulto retendrá; se pierden aquellas conexiones sinápticas que se usan menos, y se refuerzan aquellas que se usan con más frecuencia.

12. Algunos casos de la muestra representan esta situación. A continuación, se presentan algunos fragmentos: “Duerme toda la noche, no, no se despierta, duerme toda la noche seguida. Generalmente se queda dormida, no la acostamos a dormir a determinada hora, si no se queda dormida upa de cada uno, pero viendo generalmente o viendo tele, o estamos haciendo algo cotidiano y ya cuando tiene sueño se quedó dormida” (cero a dos años, hogar monoparental, estrato alto). “Y... tarde, tarde porque recién ella se va a dormir después que yo me fui a dormir, salvo que un día en particular se duerma sola viendo tele, yo termino de ver tele y me voy a dormir, me voy a la cama, a la tele y a ver tele, y ahí es cuando ella por ahí viene a mi cama a eso de las 10.30, apaga ella acá la tele porque tenemos divididos los sectores, su sector y el mío en la habitación [...] y ella yo la llamo, le digo como que vaya terminando, entonces tipo 10.30-11, como mucho, ella apaga todo, se viene a mi cama, palma, perdón duerme instantáneamente, entonces la paso a su cama y ella duerme toda la noche” (tres a cinco años, hogar monoparental, estrato alto). “Mientras que está acostada, con el libro, porque antes miraba mucha tele. Pero no se queda mirando tele, que le quita el sueño. La verdad que ella misma se da vuelta, pero quiere el televisor prendido como ayuda, y se duerme. Porque sí [...] de bebé, chiquitita, siempre durmió en su cama. Pero después de la separación, que fue cuando nos separamos al año y medio, tuvo dificultades para dormir en su cama” (seis a ocho años, hogar monoparental, estrato alto).

Es decir, durante el período particular del desarrollo temprano, la existencia de determinadas experiencias que surgen de la interacción del niño con su medio ambiente es fundamental para el desarrollo de estructuras orgánicas del cerebro. La primera infancia es, sin lugar a dudas, el momento óptimo para el desarrollo de los sistemas sensoriales. Ambientes propicios y que respondan a las necesidades de cada etapa del desarrollo infantil facilitarán estos procesos; de lo contrario, lo dificultarán. La intensidad, la calidad y la oportunidad de estos estímulos varían de cultura en cultura, y dentro de una misma población adquiere características diferentes de acuerdo con el nivel social y económico (Torrvalva *et al.*, 1999). Cuando el ambiente del niño es estéril y carente de oportunidades para experiencias sensoriales, o sobreestimulante y caótico, su compromiso con el medio puede atrasarse. Si un niño no descubre objetos y sucesos importantes en el ambiente, no puede aprender cómo ver y atender a ellos; o bien, si está confundido o sobrepasado por una sobreestimulación y caos, puede encontrar difícil focalizarse y explorar (Richaud de Minzi, 2007).

En este marco de ideas, se realizó una aproximación a ciertas propiedades de la estimulación ambiental de los niños y las niñas, tales como el color y la forma de los juguetes, las características del espacio de juego, y la presencia de dibujos y fotografías de los niños y las niñas, expuestos visiblemente en los hogares. Fueron considerados a partir de los resultados de una investigación realizada por un equipo médico (Farah *et al.*, 2008), en la que se revela una doble disociación entre dos aspectos diferentes de la experiencia infantil y sus efectos en el desarrollo de dos sistemas cognitivos diferentes: las capacidades lingüísticas y la memoria. El mayor efecto sobre el lenguaje fue de la estimulación ambiental, y sobre la memoria, el cuidado parental.

La vista es uno de los primeros sentidos que permite tomar conocimiento de nuestro entorno. Los bebés, poco a poco, comienzan a identificar personas, objetos, formas, colores. En un principio, la percepción de los objetos es global, y muchos detalles se escapan. Desde los dos meses, aproximadamente, los niños y las niñas siguen con la mirada el movimiento de lo que se ubique ante su vista, y progresivamente distinguirán más cualidades de los objetos, dibujos, líneas y posiciones. Asimismo, las sensaciones táctiles se manifiestan durante la llamada etapa oral, que se desarrolla desde el comienzo de la vida y se prolonga durante algunos meses. El tacto es para el bebé un medio de relación perceptiva de su entorno. En el comienzo, su boca, en busca del seno materno que lo alimenta, se convierte en la zona de contacto con el mundo exterior. Luego, los objetos que pueden prender con su mano también son llevados a la boca, para explorar las cualidades y las posibilidades de accionar con dichos objetos. Poco a poco, las manos van a ocupar un lugar preponderantes: todo lo quiere tocar y agarrar (Glanzer, 2000: 46).

A partir de este conocimiento construido, se prestó particular importancia a la observación de los juguetes de los niños y las niñas, que son analizados en términos de sus características y el uso que los mismos niños les dan.

El espacio de juego del niño es otro de los aspectos de la estimulación a los que se prestó particular atención. No sólo su existencia o no marca la diferencia, sino las características propias de espacio de juego de los niños y las niñas. Si los colores son alegres, por ejemplo, propiciarán un marco adecuado para lugares frecuentados por los niños y las niñas, como las salas de jardín, y colores pálidos o apagados darán una atmósfera más entristecida que no alentará la animación (Glanzer, 2000). En este contexto, puede decirse que el niño y la niña crecen jugando, dado que las características de sus juegos irán evolucionando y consolidándose progresivamente, siguiendo un ritmo que es individual y que les posibilita ir logrando nuevas destrezas y competencias. Al mismo tiempo, la evolución mental determina que las niñas y los niños se sientan atraídos por su entorno, mientras aparecen nuevas curiosidades e intereses. De este modo, surgen las motivaciones ligadas a su constante progreso intelectual. Por tratarse de una actividad compleja, el juego libre siempre estará condicionado por las posibilidades que les permita el grado alcanzado en su desarrollo evolutivo, y por los estímulos que el medio les ofrezca para ampliar sus intereses (Glanzer, 2000: 44).

Así, al analizar ambas propiedades de las categorías juguetes-espacio de juego, se evidenciaron desigualdades según el estrato social de los hogares.

En los diferentes segmentos de edad, se observaron diferencias cualitativas según el estrato social de los hogares. En los hogares de estrato bajo, se observaron situaciones de hacinamiento, falta de espacio, y especialmente de un espacio destinado al juego de los chicos. Asimismo, si bien en todos los casos se hicieron presentes los juguetes, las condiciones y el uso que se les da varía de un estrato a otro. En los hogares de estrato bajo, la autonomía de los niños y las niñas es más limitada, y suelen permanecer más tiempo en sillas de comer o en andadores;<sup>13</sup> mientras que, en el estrato alto, las actividades con los niños más pequeños se desplazan al piso, facilitando autonomía y posibilidad de selección de los juguetes.<sup>14</sup>

Esta diferencia podría asociarse a aspectos educativos de los padres, los cuales, en algunos casos, teorizaron sobre la importancia de la exploración para la estimulación en el desarrollo de los niños y las niñas, así como también sobre las deficiencias del medio ambiente de vida. Los espacios reducidos,

13. En uno de los casos, por ejemplo, el niño de un año de edad (hogar biparental, estrato bajo) transcurre todo el tiempo en una sillita a la que los adultos y la hermanita mayor se acercan para interactuar con él, pero no cuenta con autonomía. Al niño se le acercan los juguetes y los elementos con los que puede interactuar, limitando su posibilidad de elegir y de desplazarse para adquirirlos. El objeto con el que el niño jugó durante toda la entrevista fue un sobrecito de jugo.

14. En uno de los casos de hogar biparental, estrato alto, una niña de un año de edad, cuenta con un espacio destinado especialmente para el juego, en el que su madre despliega múltiples juguetes (adecuados para su edad), para que queden al alcance de la niña. Asimismo, otro niño de la muestra, de cuatro meses, pasa las tardes en un gimnasio para bebés, en el que su madre lo coloca para que pueda observar cosas de diferentes colores (hogar biparental, estrato alto).

y la alta densidad de objetos y muebles presentes en ellos, dificultan el juego en el piso de los niños, por el tipo de material con el que está construido, o la falta de espacio para los juguetes y para que los niños jueguen.<sup>15</sup>

Dentro del amplio universo de objetos con los que juegan los niños y las niñas más pequeños, se observaron también diversos objetos de cocina, utilizados con fines lúdicos, y una serie de juguetes no adquiridos en el mercado como tales, que los más pequeños fueron eligiendo para tomar con la mano y llevar a la boca, como *tuppers*, cucharas, mamaderas, entre otros.

En el siguiente grupo de edad (tres a cinco años), los niños y las niñas ya pueden desplazarse solos por los diferentes espacios de la vivienda. En este marco, las desigualdades sociales se observan principalmente en los espacios de juego para el niño y la niña, y en la disponibilidad de los juguetes. Los niños y las niñas en hogares de estrato bajo, si bien mostraron disponer de multiplicidad de juguetes, éstos no se encontraban visibles y con fácil acceso, mientras que los niños y las niñas en hogares de estrato alto mostraron contar con espacios destinados exclusivamente al juego, en los que los juguetes podían estar desplegados, sin afectar la dinámica de los otros espacios de la vivienda.

Para el último grupo de edad (seis a ocho años), la propiedad de la autonomía del niño y la niña fue un tópico relevante de las entrevistas. Su autonomía para seleccionar las actividades lúdicas que realizan, sea en el interior de la vivienda, sea en el exterior, presentaron diferencias según el estrato social. Para los niños y las niñas de estratos más bajos, los juegos están más concentrados en actividades fuera de la vivienda y, cuando están dentro, vinculadas a las TIC, mientras que los chicos de estratos más altos mostraron actividades recreativas más asociadas al consumo, como espacios de juego, *shoppings*, etcétera.<sup>16</sup>

Por último, como propiedad característica de la estimulación ambiental, pero ya no vinculada al espacio específico de juego del niño, sino al resto de la vivienda en general, se registraron la presencia y la exposición de fotos y dibujos realizados por el niño y la niña, en las paredes de los hogares, así como también la presencia de libros infantiles. Y, en esta propiedad, se pudo observar algunas diferencias. Si bien en los hogares de los niños y las niñas más pequeños (de cero a dos años) fue común observar fotos expuestas en las paredes, la exposición de los dibujos realizados por los más grandes (de tres a

15. El caso de un niño de la muestra, por ejemplo, de dos años (hogar biparental, estrato bajo), muestra que no juega con juguetes o, cuando lo hace, es en la cama, debido a la falta de espacio de la vivienda. Su madre en la entrevista sostuvo que no les da mucho los juguetes a los niños, porque hacen mucho lío.

16. Una niña de seis años (hogar biparental, estrato bajo) cuenta que elige jugar a los jueguitos del celular en su casa o afuera con sus amigas del barrio, mientras que otra niña de la misma edad, de un hogar biparental de estrato alto, cuenta cómo le gusta planear actividades en Neverland.

ocho) fue más frecuente en los hogares que contaban con un espacio especialmente destinado al juego de estrato alto. Esta misma situación se reflejó al observar la presencia de libros infantiles en los hogares: aquellos niños y niñas que contaban con un espacio destinado para el juego mostraron disponibilidad y fácil acceso a libros infantiles. Los niños y las niñas (principalmente, en el segmento de edad más grande) de hogares de estrato alto mostraron tener más acceso a libros infantiles, sea en sus habitaciones, sea en el resto del hogar, respecto de aquellos en hogares de estrato bajo.

Asimismo, es importante analizar en esta dimensión la disponibilidad parental a la lectura o la narración oral, en la cual se observan diferencias de acuerdo con el estrato social de los hogares. La lectura y el relato de cuentos, en la mayoría de los casos, fueron mencionados como forma de estimular el sueño, ya sea realizado por el mismo niño, o por el padre de referencia, aunque la disponibilidad de los padres a la narración varía de acuerdo con el estrato social.<sup>17</sup>

En este marco, al observar las desigualdades sociales entre los hogares, se evidencia que los niños y las niñas en sectores más aventajados se desarrollan en un contexto de mayor estimulación a través de la lectura, respecto de aquellos sectores más desfavorecidos, debido a que, en muchos casos, la disponibilidad de espacio es mayor, así como también lo es el acceso a bienes y el conocimiento de la importancia de la práctica de la lectura como estimulación del lenguaje.

En los hogares de estrato bajo, las características del espacio habitacional son una limitación relevante para el desarrollo del niño y la niña. En uno de los casos de análisis, por ejemplo, la vivienda en la que reside la niña de cinco meses se limita a una habitación en la que viven su madre, sus dos tíos, su abuelo, y los fines de semana, también su abuela.<sup>18</sup> La estimulación ambiental que recibe esta niña es mucho menos propensa a un desarrollo saludable respecto de cualquier niño que disponga de una habitación propia, un espacio destinado al juego, etcétera.

17. En el caso de un niño de cinco años de nuestra muestra (hogar biparental, estrato alto), la lectura de cuentos antes de ir a dormir es una actividad que realiza el padre exclusivamente con los niños. Es un momento que comparte el padre con sus hijos por la noche. Mientras que, en otro caso de un niño de cinco años (hogar biparental, estrato alto), también le solicita a la madre la lectura de cuentos antes de ir a dormir, pero ella cuenta cómo muchas veces debe explicarle que está cansada y no puede hacerlo. Un tercer caso que representa esta disponibilidad parental a la lectura y el relato de cuentos es el caso de un niño de seis años, en un hogar biparental de estrato bajo, que es estimulado por su madre (aconsejada por la escuela) a tomar los libros y realizar la lectura de los cuentos de forma autónoma antes de dormirse.

18. Es importante destacar que la vivienda no cuenta con heladera (una vecina les guarda las cosas en la suya). Esta situación se observó también en otros hogares de estrato bajo, los cuales se encontraban en obra, por ejemplo, por lo que el piso no era un lugar seguro para el niño.

## Alimentación y salud

La leche materna es la mejor manera de alimentar a los neonatos y los lactantes hasta los seis meses, tiene propiedades bioactivas que facilitan la transición de la vida intraútero y extraútero. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) recomiendan que la lactancia materna sea exclusiva dentro de los primeros seis meses de vida, y que constituya parte importante de la alimentación durante el resto del primer año.<sup>19</sup> Por otro lado, la FAO (2014) sostiene que los niños y las niñas que siguen dietas pobres y no consumen las cantidades adecuadas de alimentos y nutrientes ricos en energía son a menudo enfermos y corren riesgo de desnutrición. El tipo de desnutrición que ocurre depende de que los nutrientes y la cantidad de la energía alimentaria requerida faltan (o están en exceso) y por cuánto tiempo, y la edad del niño y la niña. Los niños y las niñas y los adultos pueden comer muy poca comida y convertirse en desnutridos porque no tienen suficiente comida o tienen poco apetito. También puede serlo al comer dietas desequilibradas que proporcionan muy poca cantidad de un nutriente en particular. Por ejemplo: si hay una falta de hierro, el desarrollo mental y físico de los niños se puede retrasar. Y, por último, se puede comer más alimentos (especialmente, los alimentos ricos en energía, con un montón de grasa o aceite) de los que necesitan. Al tomar demasiada energía, se vuelven con demasiada grasa (sobrepeso u obesidad). De ese modo, los niños tienen un mayor riesgo de enfermedades crónicas, tales como enfermedades del corazón, presión arterial alta y diabetes.

De la misma manera, así como es importante la calidad de los alimentos que los niños y las niñas ingieren, cobra relevancia también el contexto en el que la alimentación se realiza. Patricia Aguirre (2007) sostiene que la importancia de analizar la *comensalidad* radica en que el mapa gustativo de las posiciones sociales es reforzado, primero, durante la lactancia (ya que hay un sutil cambio de sabor de la leche materna, acorde a los consumos de la madre), y se completa con la introducción del niño en la alimentación familiar, cuando el gusto por la comida conocida (en nuestra familia, en nuestra escuela, en nuestro barrio, en nuestro club, es decir, en nuestro sector de ingresos, educación, ocupación) se utiliza como distinción entre “ellos” y “nosotros”, cristalizando en una identidad culinaria que, en las sociedades de mercado, responde y sostiene el acceso diferencial a los alimentos que tienen los distintos estratos de ingreso. Las familias ejercen sobre los niños una presión indirecta que tiene efectos sobre lo que aprenden a gustar. Esta presión se ejerce principalmente a través de un sistema de reglas y representaciones que no

19. Se reconoce que la leche materna cubre satisfactoriamente los requerimientos del lactante hasta el cuarto mes en 95%, y disminuye a 80% durante el sexto mes, a 60% el noveno, y a 32,5% a los doce meses; motivo por el cual se recomienda el inicio de la ablactación al sexto mes (Delgado-Becerra *et al.*, 2006).

sólo restringen de hecho el abanico de los alimentos que puede probar el niño, sino que también ellos aprenden a nominar los fundamentos que hacen de esta comida parte de la identidad, la construcción del “nosotros” de pertenencia donde esas reglas y representaciones tienen valor.

Esta transmisión hogareña protege al niño y la niña, que aprenden a gustar lo que sus padres, sus amigos y todo su entorno encuentran tanto aceptable como posible. A partir de allí, como sujetos, construyen su identidad alimentaria, como parte de su identidad (Aguirre, 2007).

En este contexto, si bien la alimentación es un aspecto fundamental del desarrollo de la primera infancia para garantizar una vida saludable, es importante tomar en consideración la importancia de la realización de controles de salud de los niños y las niñas. En este marco, el sistema de salud de nuestro país, establece un calendario oficial nacional que estipula un esquema obligatorio de vacunación (acompañado de vacunas alternativas) y un esquema de controles de salud que disminuye en frecuencia a medida que aumenta la edad del niño. El cumplimiento de estos esquemas también refleja algunas desigualdades de acuerdo con los diferentes estratos socioeconómicos y el tipo de hogar.

En este marco, las categorías seleccionadas para el análisis fueron: a. los alimentos que consumen los niños y las niñas regularmente; b. la comensalidad, y c. los controles de salud que realizan el niño y la niña.

## **Alimentación**

La leche materna es el primer alimento natural de los niños y las niñas, proporciona toda la energía y los nutrientes que necesitan durante sus primeros meses de vida, y sigue aportándoles al menos la mitad de sus necesidades nutricionales durante la segunda mitad del primer año y hasta un tercio durante el segundo año de vida (OMS, 2014). En este contexto, para el primer grupo de edad, se observa una presencia muy importante de la lactancia. En algunos casos, se trata de lactancia exclusiva; en otros, de lactancias combinadas con mamadera y otros alimentos, y en algunos, sólo mamadera. Uno de los niños de la muestra, de cuatro meses, recibe leche materna de forma exclusiva, y su madre se refiere a sí misma como la principal fuente de alimento del niño,<sup>20</sup> mientras que otra de las niñas de la muestra, de tres meses,

20. Su madre lo expresa de la siguiente manera: “En general, trato de estar tranquila. A veces, me doy cuenta de que estoy adelante de la tele y eso, y si bien a veces lo hago, porque también es como un momento que yo tengo de descanso, trato de respetar ese espacio también de comunicación, que muchas veces –ahora ya no tanto, pero cuando era más chiquito– estaba mirando la tele, lo miraba, y me daba cuenta de que me estaba mirando. Y es un momento que a lo mejor no sólo que lo perdiste, sino que es un espacio de interacción. Entonces, trato de disponer siempre de un lugar cómodo, tranquila. Nos acurrucamos en cualquier lado; en general, no tengo una

recibe mamadera exclusivamente. Su madre relata con bastante angustia que la niña eligió abandonar la teta, no está segura de los motivos, preferiría continuar con la lactancia, pero no le fue posible porque la niña comenzó a rechazarla. Sobre estas decisiones en particular, no se observaron diferencias según el estrato social del hogar.

Para el siguiente grupo de edad, de tres a cinco años, se observa que la mayoría de los niños y las niñas, hasta los tres años, toma mamadera, en momentos específicos del día y combinada con los alimentos sólidos, casi homogéneamente, sin importar el estrato. En este marco, tampoco se observan grandes diferencias de acuerdo con el estrato social de los hogares; en relación con la transición de “la teta” a la mamadera, que relatan las madres, varía significativamente de un caso a otro. Algunos niños y niñas pasaron de la teta al vaso sin tomar la mamadera (algunos incluyen la bombillita en el proceso); otros dejaron de tomar leche directamente, y otros la mantienen como un hábito vinculado al sueño (la toman antes de irse a dormir, como estimulador de sueño, o al levantarse, como desayuno).

Sin embargo, desde los seis meses de vida, sí se presenta una combinación de leche con alimentos, que van variando de acuerdo con el desarrollo del niño y la niña. Y en esta propiedad en particular comienzan a observarse las diferencias entre estratos sociales. Por ejemplo, un aspecto que lo refleja es el contacto que se les permite tener a los niños y las niñas con la comida en el momento de comer (como parte del proceso de estimulación). Si bien la mayoría de los niños y las niñas (en los segmentos de edad más pequeños) tienen la posibilidad de hacerlo, sólo algunas madres son conscientes de la importancia de ello.<sup>21</sup>

Al observar la diversidad de los alimentos que consumen los niños y niñas estudiados, también emergen diferencias de acuerdo con el estrato social de los hogares. En este marco, si bien los grupos de edad más pequeños reflejan cierta homogeneidad en el consumo de mamadera o teta, los niños y las niñas de tres a ocho muestran diferencias importantes en los alimentos que consumen diariamente, así como también en la cantidad de comidas que realizan al día.

Los niños y las niñas en hogares de estrato alto, y en particular en el marco de configuraciones monoparentales, parecen tener hábitos alimentarios más saludables. Durante las entrevistas, se observó que los niños y las niñas consumen frutas (tales como peras, manzanas, bananas) y galletas de

---

postura: me tiro ahí o allá, en la habitación de él, que tengo esos almohadones grandotes de piso. Me tiro ahí o en la cama, pero siempre trato de que sea un espacio tranquilo” (hogar biparental, estrato alto).

21. La madre de una niña de dieciocho meses de nuestra muestra (hogar biparental, estrato alto) expresa lo siguiente: “Ella tiene que tocar la comida en verdad. Yo trato de que conozca su comida, que la toque, la investigue. Obvio que a veces hace un enchastre que, pobrecita, es demasiado. Pero, en algunas cosas, el pollo, que ella puede interactuar con el tomate, el pollo, lo va comiendo ella”.

cereales o panes especiales. Se advierte un especial cuidado en lo que consumen, pero también en cómo lo hacen. Asimismo, varias de las entrevistas realizadas en estos sectores sociales se realizaron en el horario de retorno de los niños y las niñas de la escuela, lo que permitió observar algunas de las rutinas no escolares. Así fue como se observó que los niños y las niñas suelen merendar en compañía de sus madres o hermanos, bajo ciertas reglas de comensalidad (toman su merienda en una mesa, con mantel, taza, entre otros utensilios). Mientras que, al observar a los niños y las niñas en estratos más bajos, se evidenció un menor control sobre la calidad de los alimentos que las familias consumen.

Los niños y las niñas de este estrato social en configuraciones monoparentales sólo realizan con su madre la comida de la cena. Si bien la merienda es una comida que todos los niños y las niñas realizan, en la que suelen estar acompañada por su madre o sus hermanos, se realiza de modo más autónomo y, en muchos casos, viendo la televisión. De manera que el momento de la cena es cuando existe una reunión familiar, aunque en muchos casos es entre el niño y la niña, y su madre. En los hogares de estrato alto, este encuentro es estimado por las madres como significativo en términos de la calidad de los alimentos, el compromiso en su elaboración, que a veces es en conjunto con el niño y la niña, y en lo sustantivo de los diálogos que se construyen. También se destacan las rutinas en torno a los horarios de la cena y el momento de dormir.

Podríamos destacar cómo, en el estrato alto, y en particular en los hogares monoparentales, la comida es considerada una forma particular de transmisión de afecto por parte de las madres. Esto probablemente está relacionado con la temprana escolarización de los niños y las niñas, y su extenso tiempo de escolarización diario. De alguna manera, la vianda que los niños y las niñas llevan al colegio marca una presencia de las madres en la jornada, como se desarrolla en el siguiente apartado.

### ***Comensalidad***

La *comensalidad* es definida por Patricia Aguirre (2007) como la forma en que los alimentos se comparten. La mesa familiar o la comida institucional en un comedor pueden estar compuestas por el mismo menú, pero la situación social y su significación para la vida de las personas cambian el evento alimentario. Con respecto a las comidas que realizan al día, se observa que los hogares estrato bajo concentran la alimentación de los niños y las niñas en tres momentos del día, mientras que, en los hogares de estrato alto, se suelen realizar las cuatro comidas diarias (y, en algunos casos, acompañadas de colaciones en el medio). Si bien esta desigualdad es muy importante, se observan diferencias, también, en la diversidad de los alimentos y la posibilidad de las madres de poder elegir los alimentos que los niños consumen. Esto se asocia principalmente a los hogares del estrato bajo, que dependen de ali-

mentación gratuita que proveen Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y comedores comunitarios, por ejemplo, en las que los niños realizan una parte importante de su consumo diario de alimentos.<sup>22</sup> En contraste, las madres de hogares de estrato alto muestran una planificación del esquema de alimentos que los niños y las niñas deben consumir, y una variación de las recetas, con el objetivo de estimular la ingesta.<sup>23</sup>

Un informe de Cippec (2014) sostiene que más de 4,5 millones de niños y niñas, la mayoría de sectores vulnerables, se alimentan en la escuela: allí desayunan, almuerzan o meriendan. Por su función nutricional, el comedor escolar es un factor de atracción y retención de los alumnos. Además, es un espacio educativo, donde se complementa la alimentación del hogar y se transmiten hábitos de comensalidad, higiene y nutrición (Cippec, 2014: 5).

Asimismo, señala que, desde sus orígenes, la gestión de los servicios alimentarios se fue institucionalizando, aunque aún restan importantes esfuerzos a fin de garantizar las condiciones para ofrecer comidas de calidad en todas las escuelas del país. Al igual que en otros países de América Latina, aún son infrecuentes las leyes específicas o las partidas presupuestarias para ciertas dimensiones, como el personal a cargo de preparar y servir las comidas en las escuelas, la infraestructura, la educación nutricional o el monitoreo y la evaluación (FAO, 2013).

Frente a esta situación en particular, se observaron diferencias según el estrato social de los hogares, dado que, en los niños y las niñas escolarizados en jornada extendida o completa, la alimentación escolar ocupa una de las comidas más importantes del día, sin importar la edad que tengan.<sup>24</sup> Mientras los niños y las niñas en hogares de estrato bajo comen la comida que provee la escuela (los de la escuela pública la reciben de forma gratuita: desayuno, refrigerio y almuerzo), en los aquellos hogares de estrato alto las madres eligen regular la alimentación a través del armado de viandas saludables y, en algunos casos, la planificación de estrategias más complejas.<sup>25</sup>

22. Éste es el caso de uno de los niños de nuestra muestra (hogar monoparental, estrato bajo). Las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra el hogar en el que viven (que no cuenta con heladera, por ejemplo) conlleva que la totalidad de las comidas que realiza la familia está determinada por lo que ofrezca el comedor comunitario. La madre del niño trabaja de forma voluntaria en el comedor, y toda la familia almuerza en el lugar. Al finalizar la jornada, la madre se lleva un tupper con los alimentos sobrantes, que constituyen la cena del hogar.

23. Una de las madres de estrato alto que entrevistamos (hogar biparental) relata que planifica las viandas de sus hijos para garantizar su alimentación saludable, y comenta “Santino me dijo «La comida que vos me mandás es un asco»”, porque le había mandado una tarta de atún; pero no le preocupa, porque ellos están acostumbrados a comer saludable.

24. Un niño de la muestra, de dos años, asiste al jardín de tipo de jornada completa; por lo tanto, la madre se esmera en prepararle viandas para que el niño pueda comer bien en el contexto escolar (hogar monoparental, estrato alto).

25. Una madre de la muestra (hogar biparental, estrato alto) relató una estrategia diseñada por un grupo de madres de la misma escuela, que denominan “pool de almuerzo”. Plantean que, por

### ***Controles de salud***

En relación con la salud de los niños y las niñas de la muestra, se observa un acceso casi completo al calendario de vacunación obligatorio de acuerdo con la edad correspondiente,<sup>26</sup> por lo que no se observan diferencias según el estrato social ni por tipo de hogar. Sin embargo, una diferencia que sí pudo observarse es el motivo de la realización de los controles de salud. La asistencia al médico de los niños y las niñas en hogares de estrato bajo es más frecuente desde que forma parte de una contraprestación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el primer año de vida; mientras que, en los hogares del estrato alto, los controles se realizan en el marco de un seguimiento rutinario y completo del niño y la niña.

Otra diferenciación que se observa de acuerdo con el estrato de hogares, es la medicalización de los niños y las niñas. En los sectores más bajos, hay un uso de la medicina para solucionar problemas concretos y una pragmática utilización de las consultas médicas, que demandan de tiempo (principalmente, en los hogares de tipo monoparental), mientras que, en los niños y las niñas de hogares de estrato alto, se observa un uso preventivo de la medicina.<sup>27</sup>

Asimismo, en aspectos relacionados con la salud del niño y la niña, pero que pertenecen a la órbita de los hábitos y los recursos humanos y sociales de los hogares, se advierten desigualdades sociales en términos de las rutinas de higiene, y en particular en la limpieza de dientes. En este sentido, se observa que los hogares biparentales de estrato alto muestran un esquema organizativo de cepillado de dientes y control de su realización más rígido que aquellas madres en hogares monoparentales de igual estrato social, aunque todas las madres entrevistadas, con hijos de tres a ocho años, expresaron que sus hijos y sus hijas con mayor o menor dificultad, higienizan sus dientes regularmente.

---

más que le mandaban la comida a sus hijas en termos (que conserven el calor) y alimentos para calentar, las niñas terminaban comiendo sus alimentos tibios y recalentados. Por ese motivo, un grupo de cuatro madres se organizaron para ir retirando, en un esquema planificado de días, a las cuatro niñas de la escuela, para llevarlas a almorzar a su casa, y luego volver a llevarlas a la escuela para la jornada de la tarde.

26. En un bebé de la muestra, las reiteradas enfermedades que fue teniendo en el último tiempo previo a la entrevista hicieron que no lo vacunaran para preservar su salud (hogar biparental, estrato bajo).

27. La madre de una niña (siete años, hogar monoparental, estrato bajo) por ejemplo, relata que no realiza regularmente los controles médicos de sus hijos porque ello implica un día de ausencia en el trabajo, y por lo tanto un día no pagado. Por este motivo, lleva a la niña al centro de salud, sólo cuando presenta cuadros de enfermedad. Mientras que, la madre de otra niña (siete años, monoparental, estrato alto), tiene organizados los controles médicos de su hija, tanto de medicina alopática (cada seis meses) y homeopática (cada tres meses).

## **Estrategias de cuidado**

La tercera dimensión tomada en consideración para el análisis de las desigualdades en la primera infancia son las estrategias de cuidado; fueron tomadas en cuenta las siguientes categorías: a. los diferentes arreglos que llevan a cabo las familias para organizar el cuidado; b. la asistencia a centros educativos y de cuidado, y c. el apoyo familiar en los procesos de cuidado. Esta última categoría fue incluida tomando en consideración la importancia de la educación en la primera infancia (OIT, 2012); principalmente por su efecto nivelador de las desigualdades, fueron consideradas las categorías relacionadas con la asistencia escolar y el tipo de escolarización de la primera infancia, y el apoyo familiar que reciben en dicho proceso. La educación se presenta, por un lado, como una forma de estimulación de los niños y las niñas, una forma de organizar disponibilidad de las agendas parentales, para aquellos que trabajan, y de fomentar la socialización secundaria a partir de la diversificación de vínculos y la posibilidad de expandir los espacios de juego, más allá del familiar.

## **Arreglos de cuidado**

Si bien el cuidado de los niños y las niñas es una ocupación predominantemente femenina, y en la mayoría de las familias la madre es necesariamente la figura central en la vida temprana del niño y la niña (principalmente, en lo que refiere a la lactancia), hay una gran cantidad de evidencia que sugiere que el modelo tradicional de la vida familiar está cambiando. El matrimonio de hoy está concebido como un *partnertship* en el que marido y mujer comparten intereses y se enfrentan a todas las decisiones importantes de manera conjunta (Newson y Newson, 2008: 139).

La presencia del padre y su rol activo a la hora de compartir responsabilidades con las madres, en los hogares de estrato alto, se mostraron con mucha más fuerza que en los hogares del estrato bajo, y principalmente en el grupo de niños de cero a dos años. También se observaron diferencias según el tipo de configuración familiar en los hogares de estrato alto, en tanto en estos hogares, y en el contexto de la monoparentalidad, los varones colaboran con el cuidado y la crianza de sus hijos pequeños. Esta situación no se observó con igual tipo de configuración familiar en el estrato bajo.<sup>28</sup>

28. Por ejemplo, en un hogar monoparental de estrato alto, se observa una división de tareas que se mantiene equitativa. Se trata de una pareja de profesionales independientes con sólo una hija de un año y medio, que pasa la misma cantidad de tiempo con la madre que con el padre, compartiendo los diferentes momentos importantes en la cotidianidad, tales como llevarla y retirarla del jardín, alimentación, higiene, etc. La madre lo expresa de la siguiente forma: "Los dos por igual, siempre eso".

Al contrastarlo con el caso de un niño de la misma edad en un hogar monoparental de estrato bajo, se observa una gran diferencia, dado que la mayor parte del tiempo él la pasa con la madre, compartiendo sólo algunas noches con el padre, quien cumple deficitariamente con sus responsabilidades (desde la perspectiva de la madre): el padre de este niño se levanta muy tarde y, de tanto no llevar al niño al jardín, se quedó libre. Sin embargo, se trata de un hogar monoparental en el que ambos padres se encuentran involucrados en la vida del niño y la niña. La situación de vulnerabilidad cambia cuando la figura paterna no está presente y no existe tal articulación (recayendo toda la responsabilidad en el cuidado de la madre).<sup>29</sup>

Otros hogares monoparentales, pero en el que el cónyuge varón es mayor en edad, o en los que los niños y las niñas son más grandes y, por ende, los cónyuges pertenecen a otra generación, también está presente la disponibilidad del papá en tareas de cuidado, pero acotada a algunos días de la semana y de fines de semana.<sup>30</sup>

Aun en el marco de estas diferencias, que parecen generacionales en el interior de los estratos medios altos profesionales y en configuraciones monoparentales, se advierte con claridad un comportamiento diferente según el estrato social. En tanto, esta mayor disponibilidad de los varones padres para el cuidado de sus hijos y sus hijas tiende a desaparecer en el estrato bajo, donde los niños y las niñas tienen contadas oportunidades de compartir con sus padres escenas de la vida cotidiana.<sup>31</sup>

Se destacan la importancia de los abuelos maternos en el cuidado de los niños y las niñas en hogares monoparentales de estrato bajo y la sensación de desprotección que expresan las mamás de este estrato, en el sentido de no tener red de contención. Mientras que los niños y las niñas del estrato alto sólo se quedan con sus padres, sus abuelos (maternos preferentemente), y even-

29. Algunos casos de la muestra reflejaron la mayor vulnerabilidad de los niños, como por ejemplo el de una niña de seis meses, cuya madre, de diecinueve años, se encuentra estudiando por las noches, por lo que delega su cuidado en su padre (abuelo de la niña) y, cuando él no está disponible, en alguna vecina del barrio (hogar monoparental, estrato bajo).

30. Un niño de cero a dos años, en un hogar monoparental de estrato alto, muestra una asimétrica distribución de las tareas de cuidado entre la madre y el padre. Se trata de una pareja con una importante brecha de edad entre el padre y la madre, que conlleva una madre que articula con servicio doméstico para cuidar al niño, y un padre con quien pasa algunas horas durante la semana y algunos fines de semana. Asimismo, la madre otra niña de siete años, en un hogar monoparental (también de estrato alto), expresa la poca confianza que tiene en que el padre de la niña efectivamente cumpla con sus responsabilidades de cuidado, debido a las reiteradas cancelaciones de último minuto que realiza. En este caso, también se observa una importante asimetría en la distribución de las tareas de cuidado.

31. Una niña de meses (hogar monoparental, estrato bajo) nunca conoció a su padre, dado que su madre migró embarazada hacia Buenos Aires; y también pudo observarse el caso de otra niña, de siete años (hogar monoparental, estrato bajo), quien tampoco tiene relación alguna con su padre (ni ella ni sus hermanitos), y su madre tampoco cuenta siquiera con un apoyo económico paterno.

tualmente con la familia de amigos del colegio, en el estrato bajo los niños y las niñas suelen quedarse con una familia más extensa, que incluye a vecinos.

Estos dos casos representan un poco las diferencias del rol del padre en los hogares de tipo monoparental. Sin embargo, la figura del padre interviene de distinta manera en diferentes etapas, también en los hogares biparentales. Comparte con la madre los cuidados iniciales y es reconocido tempranamente (aunque no tanto como la madre) por el niño. Progresivamente, el rol paterno pasa a diferenciarse del materno; esto ocurre ya a partir de las primeras experiencias, en la medida en que se ha comprobado la existencia de diversas modalidades de interacción corporal (por ejemplo, la predominancia de los movimientos *fásicos* en el padre, frente a los elementos *tónicos* en la madre) (GIEP, 1996).<sup>32</sup>

Un estudio publicado por Unicef (2012) sostiene que “madre” y “padre” son funciones, más allá de los seres humanos que las encarnen, y el buen desarrollo de un niño dependerá de la complementariedad de estas funciones. En este marco, presenta una clara diferenciación de ambas, estableciendo que la función materna:

- Aporta la lengua con la que se comunicará el bebé. Todos los niños nacen con la capacidad de hablar cualquier idioma, pero sólo adquieren la lengua del cuidador que los cría.
- Es un continente afectivo y efectivo de las sensaciones del bebé.
- Transforma el hambre en satisfacción, el dolor en placer, el desamparo característico de los humanos en tranquilidad.
- Estimula la energía psíquica del bebé.
- Le da sostén al niño o la niña y les va presentando el mundo que los rodeará y en el que viven, a través de los objetos.
- Ayuda al bebé a diferenciar entre su mundo interno y su mundo externo (Unicef, 2012).

La función paterna, por su parte:

- Permite que el bebé aprenda a vivir sin tanta dependencia y comience su camino de autonomía, interviniendo en la intensa relación del bebé con su madre o con quien cumpla esa función.

32. Sobre el contraste en la forma de vincularse con el niño y la niña de los padres y las madres, podemos retomar dos casos de la muestra que lo evidencian. En uno de los casos, del primer grupo de edad (un bebe de cuatro meses), los registros de observación muestran que el niño se relaciona con la madre a través de miradas. La mamá lo acaricia, y se miran mientras toma la teta, y comenta que es el único alimento que come el bebé desde que nació, así que es toda su responsabilidad (hogar biparental, estrato alto). Mientras que, en otro caso, se consignó en los registros de observación que el padre llenó una mamadera con Coca Cola y se la dio al niño de once meses para que tomara, y la agarraba con sus propias manos (hogar biparental, estrato bajo).

- Pone reglas y organiza el funcionamiento del niño o la niña para que establezca su modo vincular, incluido en relaciones más amplias.
- Como función normativa, es portadora de las pautas culturales del medio social del cuidador primario. Esto permite que el niño termine por incorporarse al medio social al que pertenece. Señala lo prohibido, lo seguro y lo inseguro, lo saludable y lo tóxico, lo obligatorio y lo electivo (Unicef, 2012).

La seguridad afectiva que implica la presencia de estas dos funciones permite al niño ir logrando progresivamente pautas de diferenciación y autonomía; por ejemplo, el momento del destete, la adquisición de la marcha, el lenguaje, el control de esfínteres o el comienzo del jardín de infantes. Cada vez más, a medida que crece, el niño se va viendo influido y estimulado por el mundo extrafamiliar (Unicef, 2012).

Las entrevistas reflejaron que todos los niños y las niñas, sin importar el grupo de edad, el tipo de configuración familiar y el estrato social de los hogares, pasan más tiempo con la madre que con el padre. En algunos casos, esta situación está asociada al tiempo que insume el trabajo de los padres, por lo que éstos pasan la mayor parte del tiempo fuera del hogar. En otros casos, los motivos no fueron explicitados en las entrevistas, se observa una presencia del padre en el hogar, pero el tiempo que comparten efectivamente es menor al que comparten los niños y las niñas con sus madres.<sup>33</sup>

En este marco, si bien la madre es identificada como la principal responsable del cuidado del niño y la niña en la mayoría de los casos (en los otros, se expresa como responsabilidad compartida, pero siempre la madre está involucrada), en los hogares monoparentales y en los biparentales, sin importar el estrato social, el padre es señalado como el que transmite las normas (entendidas como las diferentes formas de transmitir pautas y regular la conducta) a los niños y las niñas. Es decir, el padre es visualizado como la imagen de autoridad que efectiviza el cumplimiento de las normas (coherente con lo que desarrolla el informe de Unicef). Sin embargo, casi paradójicamente, los datos también fueron reflejando que el tiempo que esos padres pasan con los niños se encuentra mucho más vinculado al juego y las actividades lúdicas, respecto de los principales momentos que comparten con las madres, que suelen estar más vinculados a la alimentación, el baño, etc. Esto también se confirma en el contexto de hogares biparentales de estrato alto, en los que la madre relata que las actividades deportivas son las actividades que los niños comparten exclusivamente con el padre. Si bien los niños pasan la mayor parte del tiempo con su madre, el padre, cuando llega del trabajo y los fines de semana, dedica tiempo a compartir actividades deportivas con sus hijos.

33. En el caso de un hogar biparental de estrato bajo, el padre y la madre trabajan de modo informal en la vivienda. Si bien ambos están comprometidos en el trabajo de subsistencia, la mayor parte de las tareas de cuidado del niño están a cargo de la madre.

Asimismo, frente a la demanda de tiempo que le insume el trabajo durante la semana, el padre comparte un cuento todas las noches con sus hijos, antes de que se vayan a dormir.

En este sentido, pudo observarse que, si bien los padres se ocupan de establecer reglas y normas de comportamentales, también son quienes acompañar y promueven las actividades de ocio y la recreación.

Las relaciones de cuidados implican una atención personal sostenida o intensiva, que se prodiga para el bienestar de quien recibe esta atención. Varían según la duración, la extensión y el tipo de atenciones. Se superponen con algunas clases de relaciones de pareja y, a menudo, representan uno de los componentes de las relaciones dentro del hogar (Zelizer, 2009). En este marco, en relación con los arreglos de cuidado, el recurso más frecuente observado, frente a situaciones extraordinarias, son los abuelos. Las familias de estrato alto recurren también a ayuda rentada (como empleadas domésticas y niñeras), mientras que los hogares de estrato bajo recurren a los vínculos de amistad y a los vecinos. La concentración en la familia de los servicios de cuidados reafirma la suposición de una neta división entre el difuso, sentimental y no comercial mundo de la familia y el mundo especializado, impersonal y comercializado de los bienes y los servicios fuera de la familia. Las relaciones de cuidado, a menudo, también cruzan los límites del hogar, y también con frecuencia crean vínculos que implican transacciones económicas bien definidas entre los que proveen y los que reciben el cuidado (Zelizer, 2009).

Esta situación podría enmarcarse en la teoría del enfoque de Activos Vulnerabilidad y Estructura de Oportunidades (AVEO), en la que se analiza el ajuste/desajuste entre los activos de los que disponen los hogares y su posible uso de acuerdo con las estructuras de oportunidades (determinadas por el mercado, el Estado y la comunidad).

Este modelo integrado permite analizar las desigualdades a la luz del capital de los hogares y su capacidad de transmisión a los niños y las niñas. Todos los bienes que controla un hogar, tangibles o intangibles, se consideran recursos (Kaztman y Filgueira, 2001). Esto supone examinar la forma en que los hogares enfrentan su cotidianidad para garantizar el cuidado de sus hijos, haciendo uso de recursos materiales, educativos y de trabajo, de redes, protección, apoyos comunitarios y familiares, dependiendo de la estructura de oportunidades que el Estado, el mercado y la comunidad definen en condiciones de acceso.

Así, los hogares que disponen de mayores recursos se dirigen al mercado para garantizar el cuidado de sus hijos, mientras que aquellos que disponen de menores recursos apelan a la comunidad (a través del intercambio de favores entre amigos y vecinos), como esferas de provisión de bienestar.<sup>34</sup>

34. Uno de los casos estudiados, por ejemplo, un hogar monoparental de estrato bajo, articula el cuidado de los niños y las niñas del hogar con la abuela conviviente, quien se encarga, mientras la madre trabaja, de llevar a los niños a la escuela e ir a retirarlos, alimentarlos, etc. La precaria

### ***Asistencia a centros de cuidado***

En este marco, al analizar los casos, puede advertirse que la asistencia a guarderías, jardines maternales o centros de cuidado de niños y niñas de cero a dos años está vinculada a la inserción o el deseo de inserción laboral de la madre en los hogares monoparentales. Dentro del grupo de niños y niñas más pequeños, sólo las madres que trabajan (o desean hacerlo en el corto plazo) delegan el cuidado de sus hijos en una de estas instituciones, mientras que, dentro del mismo grupo, las madres en hogares biparentales, sin importar el estrato o la participación en el mercado laboral, eligen que el cuidado de su hijo o su hija se realice en el espacio doméstico, ya sea bajo su cuidado o a través de la contratación de personal de cuidado.

Estos casos de hogares monoparentales delegan las funciones de cuidado en centros de cuidado infantil, pero no siempre sus opiniones están de acuerdo con ello y, si tuvieran la posibilidad de elegirlo, probablemente no lo harían.<sup>35</sup> Otro fenómeno observado es que, en estos casos, aquellos de estrato alto que acceden a escolarización de gestión privada acceden a jornadas más extendidas.<sup>36</sup>

---

inserción laboral de la madre no le permite afrontar el costo de ayuda externa, y la demanda de tiempo no le permite cumplir con esas responsabilidades. Por este motivo, el arreglo de cuidado diseñado en función de los recursos del hogar fue la convivencia con la abuela y la transferencia de responsabilidades. Al contrastarlo con otro hogar, también de tipo monoparental de estrato alto, evidencia otra disposición de recursos. La familia de la madre vive lejos, por lo que la articulación con la esfera familiar no es una alternativa. En este marco, la madre debe pagarle a una persona que colabore con las tareas de cuidado en el hogar (cuyas funciones son principalmente domésticas, y ocasionalmente de cuidado de la niña), y planificar las actividades de la niña en función de sus actividades laborales. Por lo tanto, la niña asiste a una escuela de jornada completa que se encuentra ubicada muy cerca del trabajo de la madre, para que ella pueda llevarla, retirarla, participar de reuniones de padres y actos escolares.

35. La mamá de una niña de dieciocho meses (monoparental, estrato alto) expresa las siguientes ideas sobre los centros de cuidado infantil: “Para los nenes más grandes, digamos, estaba bueno porque podían jugar e interactuar con ellos, para los bebés me parece pésimo, osea la verdad que, si yo no hubiese tenido la mamá de Ezequiel que la cuidara, hubiese contratado una chica para que la cuide acá [...] el bebé necesita una atención muy personalizada, ya sea por alimentación, cambiarle los pañales, pero hasta el tipo de juego, la atención que tenés que tener es como muy particular. Además es como todo muy individual con el bebé, lo ponés en el gimnasio, la mantita y no sé qué, lo sentás en el cochecito con los juguetes y no sé qué. O sea, la verdad que meterlo en una salita con nenes más grandes que tienen moco, que le pueden agarrar el chupete o que le meten, y la maestra, me parece que no, como no tiene una atención dedicada al nene, me parece que el cuidado está más en, en cómo mantenerlo ahí. Pero no, no me termino de convencer”. Mientras la mamá de otra niña, de siete meses (monoparental, estrato bajo) expresa lo siguiente: “No es que me guste, tengo que dejarla para poder ir a trabajar”.

36. Otra mirada sobre los centros de cuidado infantil es la de la madre de un niño de dieciocho meses (monoparental, estrato alto), que asiste a un jardín de jornada completa, de gestión privada. Ella cuenta: “Él lleva sus sábanas y su almohada [...] ahí les ponen unas colchonetas y se acuesta a dormir, les dan mamadera, así que cada uno con cada uno que se duerma y duermes

Sin embargo, esta situación cambia cuando observamos al siguiente grupo de edad. Los niños y las niñas de tres a cinco años que entrevistamos asisten a centros educativos en casi todos los casos: el único que no lo hace es un caso excepcional, dado que ha quedado libre por la gran cantidad de inasistencias que registró en el año, como fue mencionado anteriormente, debido al deficiente cuidado que recibe de su padre.<sup>37</sup>

La asistencia a instituciones educativas para el siguiente grupo de edad es plena, principalmente dado que se trata de un grupo poblacional afectado por la obligatoriedad de la asistencia, por la Ley Nacional de Educación. Sin embargo, frente a este panorama de niños y niñas insertos en el sistema educativo y de cuidado, observamos diferentes propiedades de la categoría. Entre ellas, quién es el responsable de llevar al niño o la niña, y de ir a retirarlo de dichas instituciones. En este marco, se observó que la madre es la principal responsable de llevar a cabo esta tarea, aunque se observan diferencias principalmente vinculadas al estrato social del hogar, en la forma en la que se organiza la tarea frente a circunstancias extraordinarias (fuera de la rutina diaria planificada). En este sentido, se observa que, en los hogares pobres, la madre tiende a delegar la tarea de llevar al hijo a la escuela en parientes (generalmente, la abuela del niño), o en amigas/vecinas del barrio, o a través del uso de remises para el desplazamiento;<sup>38</sup> mientras que los hogares de estrato alto articulan más con personal doméstico contratado o a través de la organización de sistemas complejos, como un esquema de “pool” entre varias madres, en los que un día le toca a una madre retirar a todos los niños y llevarlos a cada uno a su hogar, y el día siguiente a otra, y así.

Asimismo, se observan algunas diferencias por estrato y tipo de hogar en la actitud de las madres respecto de la escolaridad de los niños y las niñas. En el caso de los hogares de estrato alto, y en particular de tipo monoparentales, existen varias evidencias de la preocupación de sus madres en torno a la educación de sus hijos, demostradas a través del establecimiento de rutinas para revisar sus cuadernos y su cuaderno de comunicaciones, así como también la participación activa en reuniones de padres y actos escolares.

---

un ratito que me lo escriben en el cuaderno todos los días como comió, cómo durmió, todo desde la hora que durmió hasta que se despertó”.

37. Se trata de un niño en un hogar monoparental de estrato bajo que, cuando pasa la noche con su padre, duerme hasta el mediodía, y su padre no lo lleva al jardín, por lo que las reiteradas inasistencias hicieron que se quedara libre, según relata su madre.

38. En el marco de un hogar monoparental de estrato bajo, una niña de siete años que asiste a la educación primaria es trasladada todos los días por un remis de la escuela a su casa, porque su madre tiene que ir a buscar a su hermano a otra escuela en el mismo horario. Parte del dinero que recibe este hogar en concepto de AUH es destinado al pago de este servicio de remis.

### ***Apoyo familiar en el proceso***

Retomando el enfoque de activos y estructura de oportunidades, pueden observarse las diferentes estrategias que los hogares fueron desarrollando en función de los recursos de los que disponen. Nuevamente puede verse la articulación con la esfera familiar para aquellos hogares de estrato bajo, mientras que aquellos de estrato alto articulan entre otras madres o recurren al mercado (a través del personal doméstico contratado).

Asimismo, en el marco de esta diferenciación por estrato social, se observó que la participación de las madres en actos escolares y reuniones es más compartida con los padres (coherentemente con la presencia señalada anteriormente) en los sectores más aventajados, mientras que en los de menores recursos es menos compartida y está más concentrada en la madre.

En relación con la realización y el control de tareas en el hogar, el grupo de niños y niñas más grandes refleja cierto grado de autonomía en algunos niños y niñas que realizan las tareas solos, y la función de la madre es la de controlar su realización; en otros casos, les resulta más dificultoso, y los hogares deben recurrir al apoyo extrafamiliar a través de la contratación de maestros particulares. Sin embargo, estas propiedades de la categoría no muestran diferencias por tipo de hogar ni por estrato social.

En este sentido, al analizar la escolarización de los niños y las niñas de cero a dos años, se observa que la desigualdad, a diferencia de muchos de los indicadores considerados en este trabajo, está basada principalmente en el tipo de hogar y la inserción laboral de la madre. Esta situación se revierte y universaliza para los siguientes grupos de edad aunque, a pesar de las pruebas y los estudios que muestran los beneficios de la escolarización temprana de niños y niñas, al focalizar en el grupo de edad más chico, se presenta sólo como una solución para las madres que trabajan, mientras que quienes tienen la posibilidad de elegir prefieren no hacerlo.

### **Los procesos de socialización en la primera infancia**

El término *socialización* puede significar dos cosas muy distintas. Por un lado, la “transmisión de la cultura”, la cultura particular de la sociedad de un individuo que entra en el nacimiento; y, por otro, se utiliza el término para referirse al proceso de convertirse en humano, “de la adquisición de atributos exclusivamente humanos de la interacción con los demás”. Todos los hombres son socializados en este último sentido, pero esto no quiere decir que han sido completamente moldeados por las normas y los valores particulares de su cultura (Wrong, 1961; citado en Jenks, 2005).

La infancia es un tiempo marcado por socializaciones múltiples, y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia —y en ésta de los padres, de la fratría, e

incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios masivos audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar. Por lo tanto, pensar sociológicamente a los niños y las niñas implica comprender su lugar en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares, la institución escolar, en vez de intentar definirlos exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse los adultos; padres y profesores especialmente (Lahire, 2007).

En este marco, para considerar la dimensión socialización, fueron tomadas como categorías: a. la socialización primaria (centralizada en la familia y más vinculada con las primeras categorías que analizamos), y b. la socialización secundaria (en las relaciones con pares).

### ***Socialización primaria***

Osorio *et al.* (2010) sostienen que la composición de la familia juega un papel importante en el desarrollo del niño; aquellas familias compuestas por mamá, papá, hijos e hijas, abuelos, tíos y primos otorgan mayor variedad en los juegos y permiten una libre exploración, aunque también pueden llegar a ser desfavorables por la poca organización temporal y física del ambiente (Osorio *et al.*, 2010).

Observando la composición del hogar, una primera aproximación a los datos refleja que los hermanos, sean mayores o menores, son la principal agencia de socialización de la primera infancia, atravesando transversalmente todos los grupos de edad. Los hermanos son los miembros familiares que más tiempo de juego comparten cotidianamente. En los casos de los hijos únicos, comparten el espacio de juego doméstico más con las madres y los padres (quienes se ven mucho más involucrados en las actividades lúdicas, respecto de aquellos que tienen más de un hijo). En este marco, el juego doméstico, sin importar el tipo de hogar ni el estrato social, es principalmente llevado a cabo con los hermanos, en los espacios de juego que la vivienda les brinde.

Para el grupo de niños de cero a dos años, los principales vínculos sociales están integrados por familiares (padres, hermanos, primos), en aquellos casos que viven en hogares de estrato bajo, mientras que aquellos niños que viven en hogares de estrato alto diversifican sus vínculos a través de los “hijos de los amigos de los padres”, con quienes comparten juego no familiar. En este sentido, si se observa la diversificación de los vínculos con pares en este primer segmento de edad, los niños en hogares de estrato bajo se relacionan más con primos, convivientes o no, mientras que los de hogares de estrato alto lo hacen con los hijos de los amigos de los padres.

No obstante, las primeras formas lúdicas infantiles son descritas por Piaget (1954) como *juego motor o de ejercicio*, y se caracterizan por la puesta en

acción de un conjunto de conductas que provocan un inmenso placer funcional. Al jugar, el niño ejercita sus esquemas motores, como chupar, aprehender, lanzar, entre otros, sin reparar necesariamente en las características específicas de los objetos que utiliza; las interacciones lúdicas posibilitan la consolidación y la coordinación de los esquemas de acción, y su progresiva organización interna (Aizencang, 2012).

Este tipo de formas lúdicas caracteriza al primer segmento de edad de los casos que analizamos. Una de las niñas de la muestra, perteneciente a un hogar de estrato alto, por ejemplo, tiene tres meses, y sus actividades de juego son las que caracteriza Piaget como juego motor o de ejercicio. Su madre la coloca en el “gimnasio” para bebés, en el cual puede reptar, observar los colores de los juguetes, tocarlos, e incluso llevarlos a la boca. Mientras que una niña de la misma edad, pero en un hogar de estrato bajo, juega sobre la cama con su madre, a quedarse sentada y con algunos cubos de juguete que observa. En este marco, se observa desigualdad social en el acceso a los juegos que estimulen estas primeras funciones motoras que Piaget describe en esta etapa.

En un segundo momento, Piaget refiere al juego simbólico y plantea como novedad el surgimiento del símbolo lúdico. La consolidación de una nueva estructura mental explica la posibilidad de ficción en las actividades infantiles y con la ficción, la evocación y la representación de objetos y situaciones ausentes (Aizencang, 2012).

Este juego simbólico es más característico del segundo segmento de edad que tomamos como referencia (tres a cinco años), en el que los disfraces, por ejemplo, comienzan a cobrar relevancia entre los juguetes de los niños y en la descripción de los juegos que hacen. Una niña de la muestra, según relata su madre, juega a juegos de rol, en los cuales representa a la madre en sus tareas. En esta etapa particular del juego simbólico, dado que los juegos que realizan los niños y las niñas son producto de la imaginación, principalmente, no se observan diferencias de acuerdo con el estrato social. Los disfraces que los niños tienen varían en cantidad y calidad, pero el uso que hacen de ellos no refleja desigualdades.<sup>39</sup>

### ***Socialización secundaria***

El contexto de juego, en el que se establecen las relaciones sociales en la infancia, en el siguiente grupo de edad, se amplía hacia otros dos espacios: el barrial (dado que ganan más autonomía) y el escolar, al que comienzan a asis-

39. Estas descripciones pueden observarse en algunas notas de campo: “en el cuarto de juegos tiene una serie de juguetes de colores, desde muñecos de peluche con personajes de Disney (Minnie, el Pato Donald, entre otros), osos, cocina de plástico de color rosa y violeta, bebotes, cochecitos para llevar a los bebotes, libros, cubo con colores, disfraces de princesas, de Blancanieves” (niña cero a dos años, hogar monoparental, estrato alto).

tir obligatoriamente a los cinco años, pero al que (en la mayoría de nuestros casos) comienzan a hacerlo desde los tres años.

Al desplazar la atención del espacio doméstico al espacio barrial, la división social se vio alterada, y pudieron identificarse dos tipos diferentes de pertenencia con el barrio: los niños y las niñas que viven en villas o en barrio cerrados se mueven con más autonomía dentro del barrio, que aquellos que viven en espacios más urbanizados, sean residenciales o edificios. Si bien parecería verse reducida la brecha social en esta propiedad en particular del análisis, los motivos por los que esto sucede son muy diferentes. Si bien los niños y las niñas que residen en barrios privados gozan de autonomía, dado que la circunscripción barrial se encuentra resguardada de seguridad en sus límites y controles de velocidad en las calles, en las villas y los barrios con urbanización informal la situación cambia rotundamente. Sin embargo, como en algunos de los barrios que visitamos en el marco de las entrevistas, los pasillos entre las viviendas no permiten la circulación de vehículos, por ejemplo, por lo que los niños pueden correr libremente sin riesgo de ser atropellados.<sup>40</sup> La libertad con la que se mueven en el interior del espacio barrial estos niños da origen a una agencia de socialización que no está presente en los casos de los niños y las niñas de los dos segmentos de edad (de tres a ocho) que viven en edificios o en barrios residenciales, y son los amigos del barrio.<sup>41</sup>

Sin duda, la socialización secundaria tiene lugar también el juego con otros y en los juegos de reglas, que implican necesariamente una representación simultánea y compartida de los objetos y las acciones por parte de todos los participantes. Estos juegos se ven regulados por reglas que deben ser necesariamente acordadas, o al menos aceptadas, por todos los jugadores. En un primer momento, son entendidas como naturales, indiscutibles e inmutables, en estrecha relación con la autoridad adulta. Esto evidencia un nuevo progreso cognitivo, un pensamiento más flexible y heterónimo, que posibilita una nueva forma de jugar entendida por Piaget como actividad propia del ser socializado (Aizencang, 2012).

Esta actividad propia del “ser socializado” caracteriza al tercer grupo de niños y niñas analizados, de seis a ocho años de edad, que ya son autónomos y asisten regularmente a la escuela, donde establecen vínculos con pares y

40. No obstante, el vínculo entre el hacinamiento y el desplazamiento de los miembros de los hogares a la calle es un fenómeno que fue observado y reflejado en los relatos de las madres entrevistadas. En estas viviendas, fue usual observar que la puerta permanecía abierta, y los pasillos se constituían en parte de la casa. En estos pasillos, se suele ver a los niños y las niñas, aun cuando son pequeños, jugando o simplemente sentados mirando. En este sentido, se conjetura que la falta de espacio precipita la salida de los niños y las niñas pequeños al espacio público de los pasillos de las villas.

41. La madre de una niña de seis años (hogar monoparental, estrato bajo), con quien reside en una villa de la ciudad de Buenos Aires, expresó que los principales amigos de la niña son del barrio. Se trata de niñas de la misma edad, con las que se conocen desde chiquitas, quienes viven muy cerca y se visitan mutuamente con absoluta autonomía.

comparten actividades lúdicas. En este contexto, se diversifican las actividades que los niños realizan, y se evidencia también que el juego organizado y las actividades deportivas (en equipos, por ejemplo) son más comunes en los chicos de hogares del estrato alto, mientras que, entre los de estrato bajo, es más corriente el juego al aire libre (principalmente, andar en bicicleta). En uno de los casos de la muestra, una niña de siete años en un hogar de estrato alto presenta una compleja agenda, en la que participa de actividades deportivas y artísticas, como teatro, folclore y natación. Mientras que una niña de la misma edad, en un hogar de estrato bajo, participa en un club barrial de una actividad de tae-kwon-do, con sus amigas del barrio. En este aspecto en particular, se observan las desigualdades sociales en las oportunidades de socialización, de diversificación de los espacios y de las posibilidades de juego grupal.

## Conclusiones

Este breve recorrido realizado sobre las diferentes formas familiares de garantizar el bienestar y la socialización de los niños y las niñas nos permite arribar a las siguientes conclusiones. Por un lado, en relación con la *estimulación*, observamos que los consensos en el campo científico en torno a la importancia de la estimulación emocional, motora e intelectual en el desarrollo del niño y la niña, tal como hemos visto a lo largo del artículo, son amplios y de larga data. Sin embargo, las formas en que los niños y las niñas son estimulados se muestran diversas y responden a múltiples factores sociales, culturales, humanos y físicos.

Entre las propiedades emergentes de esta investigación, se destaca la estimulación del sueño, que presenta uniformidades, como el uso de la función de amantar o alimentar con biberón, la situación de colecho, el baño y el uso de ambientaciones que incluyen nanas o cuentos.

Sin embargo, es de interés señalar que la situación de colecho se produce en los hogares en situación de pobreza con relativa independencia del tipo de configuración familiar, por falta de espacio o falta de colchón para cada uno de los miembros del hogar. Asimismo, este fenómeno es particularmente habitual en estos hogares en condición de monoparentalidad, en los que las condiciones de precariedad en las condiciones habitacionales se profundizan. Mientras que, en el caso de hogares de estrato alto, en el que cada miembro del hogar tiene su cama, su colchón y su habitación, también se registraron situaciones de colecho, pero sobre todo en el interior de hogares monoparentales. En estos hogares, aparece como una forma de estimular el sueño de los niños y las niñas, con relativa autonomía de la edad de éstos.

La estimulación del sueño a través del baño o una ambientación espacial apareció como una propiedad en los hogares de estratos altos. En estas prác-

ticas, las madres reconocen un saber sobre la importancia de la estimulación emocional del niño y la niña, que se extiende a la situación de amantar. Cuando los niños y las niñas son más grandes, la estimulación del sueño en estos hogares se realiza a través del baño, como elemento organizador de una rutina previa al momento del descanso, y con el fomento de hábitos particulares, como la lectura o momentos controlados de exposición a pantallas. Mientras que, en los hogares de estrato bajo, se advierte una carencia de funciones organizadoras del tiempo de los niños y las niñas. Más específicamente, se observó con regularidad que los horarios de sueño nocturno de los niños y las niñas no están establecidos y que, además, suelen ser tardíos. Al mismo tiempo, se advierte que, en este estrato social, el amantar al niño y la niña es una función que ejercen las madres a demanda durante más tiempo que en el estrato alto, y asociada a una función de alimentación y control de estados emocionales del niño y la niña. No se reconoce en esta función una intencionalidad asociada a la estimulación del niño y la niña, aun cuando en la práctica puede serlo.

En el campo de la estimulación motriz e intelectual a través del juego y otros estímulos ambientales, se observaron importantes desigualdades sociales. Es fácil advertir que las desigualdades se encuentran en los recursos físicos de los hogares, como por ejemplo la falta de espacio y las características de la vivienda, que de alguna manera limitan las oportunidades de juego y la exploración de la motricidad de los niños y las niñas en la etapa de deambular. Por un lado, se observó que los niños y las niñas no suelen estar en el piso y, por otro lado, que no tienen acceso autónomo a juguetes u otros objetos con los que jugar. Estas restricciones parecen estar asociadas a los límites del espacio y sus condiciones deficitarias, que pueden representar riesgos para los niños y las niñas desde la perspectiva de sus madres. Asimismo, se advierten límites relacionados con el bajo clima educativo de los hogares y que se evidencia en un intercambio acotado y poco diversificado desde la palabra, la gestualidad, y en los juegos compartidos.

Asimismo, pudo observarse que, en los hogares con recursos educativos elevados, no sólo existe una estimulación ambiental que podría calificarse hasta excedida en términos de las necesidades del niño y la niña, sino que es acompañada por una estimulación de la motricidad, el intelecto y las capacidades sociales a través del juego. En este contexto social, no existen límites para explorar a través del juego y, además, hacerlo con otros adultos y pares. Al mismo tiempo, existe, por parte de los adultos de referencia, una clara intencionalidad en los estímulos elegidos y contruidos para sus hijos, y en la orientación al desarrollo de capacidades emocionales, intelectuales, motrices y sociales. Es decir que existen los recursos, pero también la capacidad de transformarlos en activos para sus hijos.

Otro aspecto importante para destacar es que los hogares de estrato alto, y en particular en los monoparentales, apareció con centralidad la provisión

de *cuidado a través de los alimentos*. Es conocido que, en la cultura occidental, las pautas alimentarias son transmitidas de modo prioritario por las madres. Sin embargo, parece revelador la carga de sentido puesta en los alimentos y su preparación. A través de la preparación personal de las comidas, las madres no sólo buscan garantizar la calidad de los alimentos que ingieren sus hijos en una especial valoración de lo natural, lo casero, lo saludable, sino también como demostración de afecto. Se conjetura que esta especial dedicación a la preparación de los alimentos, que los niños y las niñas luego llevan a la escuela, busca suplir la ausencia de la comensalidad, que en estos hogares suele restringirse al momento de la cena. También cabe considerar que las madres, en el marco de estos hogares ricos en estructuras de oportunidades, tienen bastante acotadas sus funciones de socialización, en la medida en que sus hijos pasan en promedio 8 horas en el espacio escolar, y varios días de la semana 1 ó 2 horas más en actividades extraescolares en el campo de la formación deportiva o cultural.

Esta disposición y este goce en relación con la preparación de los alimentos de los niños y las niñas adquieren otra forma en el marco de los hogares en situación de pobreza. En estos hogares, el acceso a los alimentos es una preocupación, y conseguirlos, una ocupación. No se advirtió en las madres una especial preocupación por la calidad de los alimentos ni capacidades para su elaboración. El acceso a los alimentos es la cuestión. Este recurso esencial para el sostenimiento de la vida de los niños y las niñas, en muchos casos, no es provisto por las familias, sino que es conseguido en la comunidad o en servicios sociales del Estado (comedores comunitarios o escolares). En tal sentido, los servicios alimentarios comunitarios y escolares son una clara oportunidad para las infancias en situación de vulnerabilidad social, pero también un riesgo en la medida en que estos espacios no están adecuadamente supervisados por sanidad y provistos de una dieta integral. En este contexto, los niños y las niñas también tienen restringidas sus oportunidades para la comensalidad familiar.

Por otro lado, también se observó que la *atención de la salud* del niño y la niña es de carácter preventiva en las familias de estrato alto. Los hábitos preventivos se observan no sólo en los controles periódicos y la vacunación, sino también en las consultas a especialistas en diferentes disciplinas. Asimismo, se establecen pautas de cuidado y crianza que se vinculan con la salud del niño y la niña, como la alimentaria, antes referenciada, pero también la bucal y la psicológica. Mientras que, en los hogares de estrato bajo, la atención de la salud del niño y la niña es de carácter preventiva en el primer año de vida, y luego parece restringirse a la atención de la enfermedad o síntomas. Aunque en el marco de las contraprestaciones de la AUH los niños y las niñas concurren de modo más frecuente al pediatra, para controles.

Es claro que las familias en el estrato bajo tienen déficit de recursos físicos, humanos y sociales para desarrollar y sostener una estrategia de cuidado de la salud del niño y la niña en el tiempo. Las ofertas de servicios de salud a

los que tienen acceso estos sectores sociales suponen una inversión de tiempo relevante en la medida en que deben tomar turnos de modo presencial, haciendo colas en servicios hospitalarios y salitas barriales. La gestión de los turnos y la asistencia con los niños y las niñas a los centros de salud aparecen como una tarea sustancial en la vida de las madres, y en particular en las madres en hogares monoparentales. Para estas últimas, no sólo implican organización de una rutina, sino que además suponen la movilización de recursos sociales escasos que las suplan en otras tareas de cuidado, como la atención de otros niños y niñas, su retiro de la escuela, entre otras tareas de reproducción domésticas.

No obstante, cabe señalar que la escolarización temprana de los niños y las niñas en centros educativos de gestión pública cumple un rol importante de salud preventiva, que parece producir un círculo virtuoso con los hogares, en términos de concientización y formación de padres en hábitos saludables.

Los niños y las niñas en el marco de hogares monoparentales tienen inhibido el contacto fluido y a demanda con sus dos principales adultos de referencia. En tal sentido, se advierte que los niños y las niñas en hogares biparentales tienen un vínculo más practicable, y del que participan directamente, demandando cuidado, protección, apoyo y acompañamiento. No obstante, esta situación de relativa desventaja en condiciones de pobreza socioeducativa y residencial se convierte en un obstáculo que profundiza la vulnerabilidad de las familias en la trasmisión de activos a sus hijos y sus hijas. En estos contextos sociales, las familias monoparentales (en los casos observados, siempre mamá e hijos) suelen desarrollar sus vidas en el marco de hogares extensos, con abuelos y otros familiares. Esta situación de familia extensa puede ser favorable en tanto los niños y las niñas disponen de más adultos proveedores de activos (cuidado, estimulación, entre otros).

Mientras que, en el caso de los hogares monoparentales, pero con alto clima educativo, el núcleo suele permanecer acotado a la madre y sus hijos. Los niños y las niñas experimentan límites en la disponibilidad de recursos humanos de apoyo emocional, pero éstos suelen ser reemplazados por personal de cuidado doméstico contratado y otros familiares que los niños y las niñas visitan o por los que son visitados. Es decir que la familia extensa de los sectores populares es construida en los sectores medios altos a través de recursos humanos contratados en el mercado y algunos recursos humanos familiares disponibles de modo eventual.

En los hogares con bajo clima educativo y en contextos de espacios residenciales de villas o asentamientos urbanos, se advirtió la prevalencia de un patrón familiar más tradicional en el que los hombres son proveedores en los primeros años de vida del niño y la niña, y las madres, las principales responsables del cuidado infantil. Mientras que, en los mismos contextos pero en condiciones de monoparentalidad, se profundiza de modo superlativo la vulnerabilidad social, en la medida en que los hombres tienden a abandonar

las responsabilidades de manutención, y las mujeres asumen el doble rol de sustento y cuidado.

En los hogares de clima educativo alto y en contextos de espacios residenciales formales de nivel medio alto, se advierte que las mujeres mantienen inserciones socioocupacionales de medio tiempo, compatibles con tareas de cuidado que al mismo tiempo son compartidas con servicios personales de cuidado privado, como empleadas domésticas, y servicios de cuidado o educativos de mercado. Además, existe disponibilidad paterna para el ejercicio de tareas de cuidado, y en particular a medida que los niños y las niñas crecen.

Por último, puede destacarse que, en estos hogares, pero en condiciones de monoparentalidad, se reconoce un fenómeno incipiente, que es el de la distribución equitativa de funciones de cuidado en el marco de una situación de equidad en la generación del sustento familiar. Es decir que, en aquellas situaciones en que tanto la madre como el padre tienen inserciones ocupacionales de tiempo completo, el cuidado de los niños y las niñas es compartido con el mercado, otros familiares (abuelos) y los padres, en una situación de equilibrio en la distribución de responsabilidades, tiempos, entre otros. Sin embargo, ésta no parece ser una situación muy extendida en la medida en que, en el caso de hogares donde el padre tiene más edad que su cónyuge, o los niños y las niñas son más grandes, el patrón es más tradicional, y las responsabilidades de cuidado son eventuales para los padres e invariables para las madres.

En los hogares de estrato alto, a diferencia de lo observado en los hogares de estrato bajo, también se advierte una participación activa de los niños y las niñas demandando/reclamando la disponibilidad parental, y en un vínculo más directo con la figura paterna no conviviente.

La socialización secundaria de los niños y las niñas en el estrato alto, y más tempranamente en los hogares monoparentales, se desarrolla en espacios educativos formales y estructurados, por lo general, en la órbita del mercado. Los padres de estos niños y estas niñas seden tempranamente al mercado funciones de socialización y formación. Lo hacen bajo una impronta de fuerte control social que se reconoce en el hábito de revisar cuadernos, asistir a reuniones y actos, interacción con sus hijos y sus hijas en torno a cuestiones escolares y con otros padres, entre otros. Los procesos de socialización y formación se extienden más allá del espacio escolar, en actividades deportivas y culturales, estructuradas en ofertas de mercado de alta calidad. En estos espacios restringidos, los niños y las niñas construyen sus círculos de relaciones sociales con pares que, por lo general, cumplen los roles de compañero de escuela, miembro de equipo, competidor, cumpleaños, amigo, entre otros.

En los hogares de estrato bajo, en el espacio de las villas o asentamientos urbanos, tienen mayor acceso que en otros espacios residenciales a ofertas de centros de cuidado infantil en la órbita de la gestión pública y de los Ministerios de Desarrollo Social. También existe una mayor oferta que en otros es-

pacios residenciales de escuelas con nivel de educación inicial y primario con jornada extendida. Si bien los niños y las niñas comienzan a asistir a estos centros de cuidado o educativos más tardíamente que pares en el estrato alto, salvo en el caso de hogares monoparentales en los que las madres tienen un empleo, su inclusión en ellos es temprana. Otra diferencia cualitativa es que estos niños y estas niñas asisten, en una primera etapa, a centros de cuidado infantil bajo la órbita de acción social, y no de educación; mientras que los niños y las niñas en el estrato alto suelen ser incluidos en centros de educación inicial. Estos centros de cuidado infantil cumplen funciones básicas de atención del niño y la niña, y de provisión de alimentos. Esta segunda función es altamente valorada por las madres.

Los niños y las niñas de este estrato social encuentran en la educación inicial y primaria una de las primeras oportunidades de socialización, con roles diferentes de los familiares en un sentido extenso (que incluye tíos y primos). El espacio barrial es una extensión de lo familiar, y el espacio escolar es el emergente de nuevos roles en la vida del niño y la niña, en adultos y en pares. Se conjetura que las relaciones de los niños y las niñas en estos espacios socioresidenciales se encuentran más restringidas a los compañeros de la escuela y a los amigos del barrio (que son los del pasillo, la cuadra), es decir que no son necesariamente los mismos.

## Bibliografía

- AGUIRRE, P. (2007), "Qué puede decirnos una antropóloga sobre alimentación", 5° Congreso Internacional de Cardiología por Internet.
- AIZENCANG, N. (2012), *Jugar, aprender y enseñar*, Buenos Aires, Manantial.
- CALMELS, D. (2007), *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*, Buenos Aires, Biblos.
- CIPPEC (2014), "Los modelos de gestión de los servicios de comedores escolares en la Argentina", documento de trabajo, N° 121, pp. 1-39.
- DE BARROS, K., A. FRAGOSO, A. DE OLIVEIRA, J. CABRAL FILHO y R. DE CASTRO (2003), "Do Environmental Influences Alter Motor Abilities Acquisition? A Comparison Among Children from Day-Care Centers and Private Schools", *Arq. Neuropsiquiatr.*
- DE GIALDINO VASILACHIS, I. (2003), *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa.
- DELGADO-BECERRA, A., L. ARROYO-CABRALES, M. DÍAZ-GARCÍA y C. QUEZADA-SALAZAR (2006), "Prevalencia y causas de abandono de lactancia materna en el alojamiento conjunto de una institución de tercer nivel de atención", *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, vol. 63, N° 1.
- DUEK, C. (2014), *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

- FARAH, M., L. BETANCOURT, D. SHERA, J. SAVAGE, J. GIANNETTA, N. BRODSKY *et al.* (2008), "Environmental Stimulation, Parental Nurturance and Cognitive Development in Humans", *Developmental Science*, vol. 11, N° 5, pp. 793-801.
- FAO (2014), *The State of Food and Agriculture Innovation in family farming*, Roma, Food and agriculture organization of the United Nations.
- GIEP (1996), *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*, Montevideo.
- GLANZER, M. (2000), *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*, Buenos Aires, Aique.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Londres, Weidenfeld and Nicholson.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO (2007), *Políticas públicas y Derechos Humanos del niño. Observaciones generales*, Montevideo, OEA.
- JENKS, C. (2005), *Childhood*, Oxon, Routledge.
- JONES, D., H. MANZELLI y M. PECHENY (2007), "La teoría fundamentada, su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C", en A.L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Biblos, pp. 47-76.
- KAZTMAN, R. y F. FILGUEIRA (2001), *Panorama de la infancia en Uruguay*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- LAHIRE, B. (2007), "Infancia y adolescencia, de los tiempos de sometidos a constricciones múltiples", *Revista de Antropología Social*, N° 16, pp. 21-38.
- MARZONETTO, G. y L. MARTELOTTE (2014), "¿Cómo se organiza el cuidado en la Argentina? Algunas respuestas a partir del análisis de cinco centros urbanos", *Cuestión de derechos*, pp. 29-50.
- NEWSON, E. y J. NEWSON (2008), *Infant Care and Motherhood in Urban Community*, Nueva Jersey, Transaction Publishers.
- OIT (2012), *Un buen comienzo. La educación y los educadores de la primera infancia*, Ginebra.
- OMS (2014), *Estadísticas Santitarias Mundiales. Una mina de información sobre salud pública mundial*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- OSORIO, E., L. TORRES-SÁNCHEZ, M.D. HERNÁNDEZ, L. LÓPEZ CARRILLO y L. SCHNAAS (2010), "Stimulation at Home and Motor Development Among 36-Month-Old Mexican Children", *Salud pública México*, pp. 14-22.
- PIAGET, J. (1954), *The Construction of Reality in the Child* (1937), traducción, Nueva York, Basic Books.
- PRENSKY, M. (2010), *Nativos e inmigrantes digitales*, Buenos Aires, Eco Sek.
- RICHAUD DE MINZI, M. (2007), "Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo social ambiental por pobreza, un programa de intervención", en M. Richaud De Minzi y M. Ison, *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*, Mendoza, Universidad del Aconcagua.
- RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C. y L. PAUTASSI (2014), *La organización social del cuidado de niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina*, Buenos Aires, ELA.

- SONEIRA, A. (2006), “La «teoría fundamentada en los datos» (*grounded theory*) de Glaser y Strauss”, en I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 153-174.
- TAYLOR, J. y R. BOGDAN (2010), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TORRALVA, T., I. CUGNASCO, M. MANSO, F. SAUTON, M. FERRERO, A. O'DONNELL *et al.* (1999), “Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida, su relación con la estimulación ambiental y el nivel socioeconómico”, *Archivo Argentino de Pediatría*, vol. 97, N° 5, pp. 306-316.
- UNICEF (2012), *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*, Buenos Aires, Unicef- Kaleidos.
- ZELIZER, V. (2009), *La negociación de la intimidad*, Buenos Aires, FCE.