

Crianza: Vínculos y sistemas de actitudes de las personas adultas y los derechos de las infancias Un desafío en los tiempos actuales.

Bidese, Milton y Keserman, Andrea.

Cita:

Bidese, Milton y Keserman, Andrea (2024). *Crianza: Vínculos y sistemas de actitudes de las personas adultas y los derechos de las infancias Un desafío en los tiempos actuales*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/34>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/MFr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título:

Crianza: Vínculos y sistemas de actitudes de las personas adultas y los derechos de las infancias.

Un desafío en los tiempos actuales.

Actividad:

Eje 5. Derechos, democracias y desigualdades.

Tipo:

Mesas de ponencias.

Autores:

Bidese, Milton (Producción propia) — miltonbidese@gmail.com.

Keserman, Andrea (Producción propia) — akeserman@yahoo.com.ar.

Resumen:**Propósito y preguntas**

El presente trabajo aborda en forma teórica, reflexiva y empírica la importancia del vínculo entre las primeras infancias y las personas adultas. El vínculo como fundante y troncal en la garantía de sus derechos en el acompañamiento de la crianza, el cuidado y la educación. ¿Cómo se desarrollan los vínculos en relación a los sistemas de actitudes y por qué es tan importante su construcción y permanencia en la constitución subjetiva de las primeras infancias?

Estrategia metodológica y referente empírico

La propuesta se sustenta en el análisis de las experiencias reflexivas y formativas llevadas adelante por la Dirección Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia (en adelante DNAIPI), dependiente de la Subsecretaría de Primera Infancia (SSPIN) de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), a nivel nacional.

Los derechos de niños y niñas, principalmente en su primera infancia, se interpretan de modo abstracto, lo que aleja las prácticas de quienes trabajan en su cuidado y educación. En ese sentido, toma relevancia la autonomía progresiva de los niños y las niñas y su derecho a ser oídos y a participar en asuntos que les competen respetando sus opiniones, inclusive cuando el habla no exista, de acuerdo a la ley 26061.

Desde ese enfoque, la DNAIPI se propone federalizar ese cambio de mirada, ubicando a la primera infancia como sujetos pleno de derechos. Para ello, parte

del análisis de qué idea de sujeto y qué idea de derecho conciben las personas que trabajan con niños y niñas de 45 días a 4 años.

Los primeros interrogantes fueron: ¿La concepción de derecho es sólo legal?, ¿Las primeras infancias son percibidas como persona que puede decidir, elegir, ser, estar, proponer, acceder, vivir su ciudadanía o meros sujetos de aplicación de la normativa?

La ley, establece en su TITULO II, de «PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS», una serie de artículos vinculados al derecho a la vida, a la salud y a la educación en un sentido amplio, donde se involucra a los organismos del estado, la familia y la sociedad como actores que aseguran el pleno desarrollo de la personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

En este título aparecen las responsabilidades del Estado, la familia, la sociedad, enunciadas como instituciones representadas por otras instituciones, por ejemplo, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) o Espacios de Primera Infancia (EPI). A partir de ello, surgen estos interrogantes ¿qué posibilidad tiene un educador o una educadora, sin acompañamiento técnico, de comprender este conjunto de palabras en su práctica diaria? ¿qué saben, o desde qué marco teórico comprenden lo que significan estos enunciados acerca del acceso a las potencialidades en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas en su primera infancia? ¿Cómo se ejecuta la ley en la práctica diaria? y ¿Qué concepción de sujeto sostienen las educadoras y educadores?

Desde el análisis por parte de la DINAIP de esos interrogantes, se propone una concepción de sujeto que reconoce a los niños y niñas como personas capaces de expresarse, de comunicar, de pensar, de vincularse desde su nacimiento y acorde a su momento de desarrollo y maduración, comenzando procesos de formación a nivel nacional que posicione fuertemente esa mirada y de herramientas teóricas comprensivas y prácticas para que educadoras y educadores puedan ser garantes de los principios de la ley.

Para continuar con las reflexiones, hay que resaltar que la ley propone una estructura de acción para la ejecución de la política pública, en donde compromete a las comunidades a garantizar los derechos de los niños y las niñas como parte del sistema de protección. Este compromiso plantea la idea de que todas las personas asuman acciones concretas para lograr un trabajo conjunto

en cuanto a garantía de derechos, por eso las redes, o el trabajo en red tiene un lugar protagónico. El estado en sí mismo no puede implementar una política si no hay una apropiación de esa política pública por parte de las comunidades. Por ese motivo, el trabajo territorial, propuso una convocatoria abierta a diferentes actores sociales.

La estrategia de la DINAIP, da cuenta del artículo 3 de la Convención Internacional de los derechos del niño que menciona “los Estados Partes deben garantizar que, en todas las actividades y programas relacionados con los niños, ya sean llevados a cabo en instituciones para la primera infancia públicas o privadas, el interés superior del niño sea una consideración primordial. Los Estados Partes deben velar por que las instituciones, servicios y entes responsables del desarrollo de la primera infancia se ajusten a las normas de calidad establecidas por las autoridades competentes, particularmente en cuanto se refiere a la seguridad, la salud, la cantidad y la idoneidad del personal, como asimismo la supervisión por parte de personas competentes”.

Las personas adultas y el sistema de actitudes

El punto de partida es entender qué significa el sistema de actitudes. El sistema de actitudes está constituido por la predisposición de la persona adulta, el sentido que le da a las acciones e iniciativas de los niños y las niñas, el respeto por los tiempos, la confianza y seguridad, fundados en los organizadores del desarrollo que son: el vínculo de apego, la seguridad postural, la comunicación, el orden simbólico y la exploración (Chokler 2017).

Cuando el marco teórico se transforma en un sistema de actitudes, se desglosan los aspectos fundamentales que conforman psíquicamente al niño o niña como sujeto. A partir del sostén, la mirada, los momentos de alimentación, sueño y cambiado, como base de la crianza, el cuidado y educación, las infancias son protagonistas de su desarrollo. Estas tareas son asumidas histórica y culturalmente por mujeres.

El histórico vínculo mujer-infancia, implica necesariamente un cambio de mirada hacia las niñas, nos exige repensar ¿cómo operan los organizadores del desarrollo? Este interrogante convoca a problematizar las cuestiones relacionadas a los procesos de construcción de las identidades durante la protoinfancia, desde un lugar promotor y garante de derechos.

Las concepciones binarias, llevan a repensar las miradas, lo que contempla el reconocimiento de un cambio de paradigma y de las prácticas cotidianas en cada comunidad y familia.

Reflexionar sobre el trabajo por y para las infancias implica agudizar la mirada sobre diversidades y género, pero sobre todo en los procesos de desarrollo y autonomía que las infancias llevan adelante desde el nacimiento, conjugando el nuevo lugar social de las niñas y las grandes transformaciones ligadas a los roles de las mujeres, sus derechos y las identidades de género, tomando sentido teórico y práctico los vínculos y los sistemas de actitudes, sin definir quién lleva adelante ese vínculo a partir del cuidado.

Para ello, proponemos algunos interrogantes.

¿Por qué son importantes los vínculos y el sistema de actitudes en la infancia? Porque es el período de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona. Durante esta etapa se construyen las bases de la personalidad de cada niño y niña, de su salud, bienestar y educación. Por eso, es necesario que reciban oportunidades que permitan un presente y una vida plena, con respeto por sus tiempos y el ejercicio de sus derechos.

¿Cómo funciona el sistema de actitudes y el vínculo? Durante la primera infancia, ocurren muchos cambios neuro, psico, bio sociológicos en el desarrollo. En ese proceso de desarrollo, las personas adultas juegan un papel fundamental, ya que no existe autonomía si no hay un vínculo de apego seguro con una persona adulta referente, es decir, un vínculo que sostenga la mirada, la palabra, la escucha, el tacto, el sostén como base segura para la constitución de niños y niñas como sujetos plenos.

¿A qué nos referimos con infancias ciudadanas? Los niños y niñas son verdaderos protagonistas en su propio desarrollo. Por ello, podrán vivir su autoestima y su sentido de competencia con gran apertura al mundo, lo que facilita los procesos de autonomía, de exploración y de aprendizajes. Es decir, el ejercicio de la ciudadanía, tanto como seres sociales, como creadores y transformadores de cultura.

Para que un vínculo sea de calidad, se debe tener en cuenta la integralidad de la atención y del cuidado. La nutrición, la salud, la promoción del desarrollo, la atención del aprendizaje y el fortalecimiento de las familias y los vínculos comunitarios, en el sentido de corresponsabilidad de la crianza y la

democratización de los cuidados que fortalecen los procesos identitarios autónomos y diversos.

La diversidad hace a cada persona única, con características y necesidades personalísimas. Los cuidados son un encuentro, y sólo pueden serlo si la persona adulta está realmente implicada y disponible. Este sistema de actitudes, será posible si se ejerce con el sentido de corresponsabilidad y democratización del cuidado mencionado.

¿Qué es la corresponsabilidad? Es la atribución de responsabilidades conjuntas, que obliga a articular acciones en comunidad, armando redes. Lo que es central para comprender la democratización del cuidado. Hay mucho para discutir, pensar y definir cuándo planteamos las ideas de crianza, cuidados, educación, corresponsabilidad y vínculos, en un marco de sistemas de actitudes.

Crianza y sistema de actitudes en el desarrollo

Hablar de crianza, implica pensar el desarrollo infantil como un proceso por el cual todo niño o niña, de acuerdo a sus posibilidades biológicas y de la interacción dinámica con su familia, el contexto social y la cultura, va construyendo movimientos, pensamientos, emociones y relaciones con otras personas, ejerciendo un rol activo al modificar su entorno. Este proceso es continuo y multidimensional, que está representado por las prácticas de cuidado, educación y crianza, las familias y sus características, pero también, por las características de las personas que se encargan de su atención en las instituciones fuera de la familia y en las comunidades.

El desarrollo siempre se da en un contexto. Los niños y las niñas nacen en un entorno que es físico, psíquico, social y cultural.

El desarrollo infantil es integral. Todas las áreas del desarrollo deben ser consideradas en forma conjunta porque están íntimamente relacionadas. Un enfoque integral compromete no sólo las necesidades biológicas, sino las psicológicas, físicas, intelectuales, socio afectivas y emocionales. Por ejemplo, el desarrollo de la simbolización y la construcción del pensamiento involucran fundamentalmente al lenguaje, pero también a las posibilidades de movimiento, coordinación, manipulación y exploración de objetos.

La integralidad tiene relación directa con lo dialéctico, es decir que no hay un aspecto sin el otro. No porque se complementen, sino porque son vitales e

interdependientes. Es por esta razón que las personas adultas que se dedican al cuidado y educación de la primera infancia, deben tener en cuenta la integralidad de la atención: la nutrición, la salud, el cuidado, la educación en sentido integral, la promoción de derechos, como así también el fortalecimiento de las familias y los vínculos con la comunidad.

Comprender la calidad de los cuidados y la educación es fundante para el desarrollo armónico y sano. Cuando los niños y niñas son verdaderos protagonistas en estos procesos, podrán vivir su autoestima y su sentido de competencia con gran apertura al mundo, lo que, en definitiva, facilita los procesos de autonomía, de exploración, y por lo tanto de los aprendizajes.

En la cotidianeidad de las y los bebés ocurren infinidad de eventos, como ser la necesidad del movimiento para conocer su cuerpo y el medio, las sensaciones de hambre y saciedad, de sueño y vigilia, de llanto y de calma, de demanda y de autonomía, de higiene etc; por lo que gestionar la vida cotidiana de un bebé es lo que diría Agnés Szantó (2011) “una gran ciencia de los pequeños detalles”, y no sólo una práctica para higienizar.

Se escuchan una gran cantidad de teorías acerca de las conductas de niños y niñas, de las etapas evolutivas y de cómo deberían comportarse en tal o cual situación. En gran medida, existen muchas opiniones y estereotipos que ponen a bebés, niños y niñas en un lugar de “reacción” frente a las acciones que ejercen las personas adultas. Por eso, al pensar en estas etapas donde todo es sensorio y motor, toma relevancia lo que sucede con el vínculo, con la sensación de otro presente, con el movimiento; especialmente en aquellos momentos propicios para la expresión y la interacción.

Si el niño o niña confía en participar activamente de lo que (le) sucede en su cuidado, entonces fortalecerá el sentido de competencia: “si nunca es tratado como si fuera un objeto-ya sea precioso o sin valor- sino como un ser humano que siente, observa, recuerda y entiende o entenderá; si las palabras y gestos no son sólo agradables sino que también toman en cuenta continuamente su sensibilidad, entonces se establecerá un diálogo real entre ambos partícipes de los cuidados, durante los mismos y desde una edad muy temprana”(J. Falk, 2013).

Cambiar pañales, preparar una mamadera o darle de comer son tareas que requieren de formación específica, que garantice que la persona que lo realiza

comprende y acompaña las particularidades y trasciende la experiencia propia o la intuición.

La situación de cuidado merece una reflexión. La persona adulta asume esa tarea, por eso es un buen momento para el contacto y la comunicación: “vos estás conmigo”, no es solamente ver la reacción, porque como se sabe, la interacción se da entre dos personas.

Entender a las infancias como sujetos, es tratarla individualmente y no como plural. La diversidad nos hace sujetos únicos, con características únicas y por lo tanto con necesidades también únicas. Esto convierte en absolutamente significativa la anticipación y el lenguaje durante los cuidados. Los niños y las niñas van a ir comprendiendo las palabras de la persona adulta si son acompañadas por los gestos. La experiencia de hablar a un bebé, niño o niña no es sólo para que aprendan a hablar, sino para comunicar que la persona adulta está realmente presente, que le importa mucho lo que viva, sienta, piense de y con su cuerpo. Los cuidados son un encuentro, y sólo pueden serlo si la persona adulta está realmente implicada y disponible.

Anna Tardos (2015) habla de tres niveles en la situación de cuidados:

- Hablar, anticipar al niño o niña es obligatorio, es el punto de partida, el primer paso.
- Dar lugar a las iniciativas del niño o niña.
- Este nivel, está ligado estrechamente a la actitud de la persona adulta. Conocer e interesarse verdaderamente en ese niño o niña, da a las palabras cada vez más significado, tornándose un momento de verdadera interacción.

El bebé mientras está en el vientre materno vive en un mundo filtrado y regulado por el en el saco uterino, donde la alimentación se produce por sí sola, los ruidos se suavizan en el líquido amniótico, los reflejos de luz son tenues. A partir del nacimiento todo ese mundo armónico y calmo, se vuelve caótico: las luces, la fuerza de la gravedad, el ruido y el entorno se torna hostil. Por lo tanto, el rol de la persona adulta cambia y es fundamental para amortiguar estos efectos.

A partir de ese momento, quien brinda cuidados cumple una función de envoltura psíquica y biológica. Por lo tanto, la seguridad afectiva a través de una relación privilegiada entre las y los adultos y los niños y las niñas serán la base

estructurante para el desarrollo integral, las iniciativas y también la construcción de ritmos propios y la autonomía.

Las personas adultas cuando están atentas a estas expresiones podrán calmar, asegurar y sostener, como mediadores, en una comunicación activa entre el niño y la niña y el mundo exterior.

Quienes acompañan los primeros años de vida van significando el gesto y la actitud del bebé como base del psiquismo temprano, lo cual permite un pasaje de indiferenciación con otro, hacia una comprensión progresiva de sí, a través del rostro de la persona significativa. Es el inicio de la construcción de la imagen propia, del registro de lo que sucede consigo y de su imagen corporal, lo cual varios autores denominan “estadio del espejo”.

El vínculo de apego es una función de protección esencialmente, que permite que el niño o la niña se sienta suficientemente seguro y confiado en la persona adulta presente y disponible. Paradójicamente, la función del apego permite que pueda separarse, salir a explorar el mundo, jugar, hacerse preguntas; porque sabe que hay alguien confiable que estará, si surge alguna necesidad.

Cuando los cuidados son lo suficientemente buenos, pasan desapercibidos, pero refuerzan la autonomía de las niñas y niños; cuando no son de calidad (por ejemplo, manipulaciones bruscas) sienten el malestar resultante.

Prestar atención, como observadores, en los procesos de cuidado de bebés niños y niñas, es relevante para establecer ciertas formas del hacer cotidiano, pensado como base de un sistema de actitudes respetuoso, propio de “ese” espacio con su identidad, cultura, historias, familias y modos de cuidado y crianza.

En la relación institución-familia, es importante entender que toda familia trae una cultura de crianza de donde surge el vínculo en relación con ese niño o niña, en un contexto particular, lo cual permite detectar que factores favorecen y/o obstaculizan el desarrollo.

El territorio y los sistemas de actitudes

Los principales hallazgos del proceso realizado en territorio, conllevan a comparar prácticas tradicionales con nuevas miradas puestas en los sistemas de actitudes y cómo esos cambios en las personas adultas, fortalecen el desarrollo de la autonomía, los procesos de aprendizaje y el vínculo en la

crianza, el cuidado y la educación, tanto de manera individual como grupal, con niños y niñas de 45 días a 4 años.

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Espacios de Primera Infancia (EPI) se presentan como lugares donde sus educadores y educadoras están disponibles, con herramientas de observación y de escucha para habilitar espacios y objetos a partir de los que, las y los bebés, niños y niñas gocen plenamente de su derecho a jugar, recordando que las infancias vienen al mundo con todas sus capacidades para desarrollarse. Por lo tanto, no necesitan que se les diga lo que tienen que hacer, sino que los y las acompañen con la preparación de ambientes organizados y pensados para potenciar esas capacidades desde una relación respetuosa, sin invasión donde el o la bebé, el niño o la niña pueda comenzar una actividad y concluirla haciéndola con y desde el placer. Ese tiempo privilegiado permite visibilizar que ellas y ellos son titulares del derecho a crecer jugando y las personas adultas garantes de que se cumpla.

A partir de esas prácticas en territorio y de diversas actividades, las ideas dejaron de ser ideas para convertirse en argumentos. El hecho de re preguntar con fundamento, y dar justificaciones posibilitó llegar a las comunidades, a las familias, a los territorios con argumentaciones que hablan de autonomía, de desarrollo y juego, materiales y espacios; todo pensado desde la perspectiva de derechos.

En el trabajo territorial, no hubiese sido posible explicar de modo simple pero determinante la importancia que tiene para la infancia una relación de confianza profunda con una persona adulta, en el proceso de poder conocer el mundo que lo rodea y jugar, si no se lleva a la práctica la observación, con un acompañamiento técnico y un análisis teórico.

Esa descripción detallada de la práctica, da las herramientas que necesitan los educadores y las educadoras, para comprenderlas y apropiárselas, rompiendo la naturalizada y viejas ideas de que los niños y niñas son incapaces (de jugar solos, de moverse y conquistar posturas por sí mismos, de pensar y elegir de acuerdo a su maduración), se comienza a proponer otra idea de niño y niña, pero también otra idea de persona adulta: competente, responsable, capaz de generar las condiciones para un desarrollo libre y armónico. De aquí el cambio de paradigma que propone la ley: de objeto de tutela, a sujeto de derechos; del

adultocentrismo a la autonomía progresiva, de la mirada tutelar al interés superior.

La formación profesional, atravesados con trabajos corporales, actúa en el propio sistema de actitudes de cada persona adulta modificando sus vivencias históricas y sus proyecciones en el cuidado de niños y niñas. Desde ese lugar se aprende a esperar, escuchar, observar, argumentar, mostrar, mediar; y también a valorar lo que las personas saben, pueden y desean hacer, aunque no se está de acuerdo siempre. La mirada de los otros siempre enriquece, ayuda a comprender la diversidad de las realidades de los niños y las niñas y las de las personas que acompañan. Sostener desde lo que hay, sin mirar siempre la falta, y entender que los derechos de los niños y las niñas se construyen desde el respeto y el conocimiento, en el territorio, con la sensibilidad suficiente para despertar en esas educadoras y educadores una mirada distinta, posible y práctica.

Todavía queda mucho por andar, un intenso trabajo, tejiendo redes puntada por puntada, destejiendo y volviendo a tejer, porque los derechos se materializan en su ejercicio y en los cambios permanentes y comprensivos de las personas adultas que tienen la responsabilidad de garantizarlos para las infancias.

Los organizadores del desarrollo son existentes en los niños y las niñas, organizan su desarrollo, pero también organizan nuestras observaciones e intervenciones. Son el recurso privilegiado para poder identificar si se están garantizando los derechos.

Entonces, el apego se interrelaciona con la exploración, la seguridad postural, la comunicación, el orden simbólico y viceversa, así como los derechos se dan en esta forma interdependiente. Esta dialéctica que posibilita el desarrollo tiene la misma lógica que la expresión práctica del ejercicio de derechos.

De esta manera, los organizadores del desarrollo, se convierten en una herramienta para que las organizaciones que defienden los derechos puedan pensar cómo llevar adelante acciones que los garanticen, poniendo en las prácticas cotidianas el interés superior del niño y la niña.

Desde, con y a través de los organizadores del desarrollo se puede saber qué mirar y qué dispositivos construir.

Para cerrar queda abierta la siguiente reflexión: Es posible separar los roles sociales de cuidado, puestos históricamente en mujeres; y dar lugar al vínculo y

a los sistemas de actitudes como centrales en la crianza y educación de las infancias.

Bibliografía

Beneito, N. (1988). Wallon y Piaget. La Hamaca , 40-66.

Chokler, M. (2017). La aventura dialogica de la infancia. Buenos Aires: Cinco.

Chokler, M. (2005). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Chokler, M. (2018). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Un enfoque desde la neuropsicosociología para la comprensión transdisciplinaria del desarrollo infantil temprano. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Especialización en Desarrollo infantil temprano.

Falk, J. (1997). Mirar al niño. Buenos Aires: Ediciones Ariana.

Herrán, E. e. (2018). Claves de la Educación Pikler Loczy. Budapest: Asociación Pikler Loczy.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. (2005). Infoleg. Recuperado el 27 de Julio de 2019, de Información Legislativa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2016). Infoleg. Recuperado el 27 de julio de 2019, de Información legislativa: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/260000-264999/260280/norma.htm>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (24 de Abril de 2007). Ley 26233. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación . Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (28 de Septiembre de 2005). Ley de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes 26061. Recuperado el 10 de Septiembre de 2021, de Infoleg: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Naciones Unidas. (14 de noviembre de 2005). Comité de los derechos del Niño. Recuperado el 27 de julio de 2019, de Observación General N°7: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). Lineamientos para la implementación y gestión de políticas públicas de protección integral dirigidas a la primera infancia.

Pichón Riviere, E. (1997). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Quiroga, A. (2014). Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. CABA: Ediciones Cinco.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Obtenido de <http://www.rae.es/rae.html>

Szantó Feder, A. (2011). Una mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Reseñas biográficas:

Milton Bidese Lic. Trabajo Social, Máster Inmigración Refugio y Relaciones Intercomunitarias. Esp. Organización de las Problemáticas Familiares. Posgrado en Migración, Género y Cuidados. Director Nacional de Abordaje Integral de la Primera Infancia SENNAF. Docente superior. Consultor en Políticas de familias, infancias, migraciones y diversidades. 20 años vinculado a políticas de infancias. Autor y coautor de diversas publicaciones.

Keserman, Andrea Prof. Nivel Inicial. Lic. Gestión Educativa. Esp. en Desarrollo Infantil Temprano. Trabaja en la SENNAF como formadora y desarrolladora de contenidos. Docencia nivel inicial, superior. Autor y coautor de diversas publicaciones. Investigadora UNCUYO.