

Universidad Académica de Humanismo Cristiano

Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación

Magíster en Investigación Educativa

***“Las concepciones acerca del “ser niño/a”:
el caso de las cuidadoras en instituciones municipales”***

Alumna: Barbabella Marina

Director: Mg. Guillermo Villanueva

Tesis para optar por el grado de Magíster en Investigación Educativa

Chile, Enero 1998

INDICE

Temas	Pág.
Portada	1
Índice	2
Agradecimientos	3
Introducción	4
Sentido y problema de nuestro trabajo. Propósito y Objetivos	8
PARTE I: Perspectiva Teórica y Metodológica	19
Capítulo I: Marco Teórico: un enfoque para abordar estudios sobre las concepciones acerca de los niños/as	19
Capítulo II Abordaje Metodológico	29
Capítulo III La institucionalización de niños en edad temprana	37
III.1: Orígenes de las instituciones de atención a la primera infancia: algunas consideraciones históricas de la institucionalización temprana de los niños/as	37
III.2: Encuadre institucional de los Centros Infantiles Municipales de la ciudad de Cipolletti.	45
Capítulo IV Acerca de los Niños/as y la Infancia	51
IV.1: Visiones e imágenes del niño: un breve recorrido por la historia	51
PARTE II: Las concepciones del niño/a en las cuidadoras de Centros Infantiles	81
Capítulo V: Las concepciones de niño/a desde diferentes perspectivas.	81
V.1: El cuidado desde la perspectiva de las cuidadoras en los Centros Infantiles.	88
V.2: El desarrollo y el aprendizaje desde la perspectiva de las cuidadoras en los Centros Infantiles.	120
V.3 De las prácticas a las conceptualizaciones de niño/a e infancia.	148
PARTE 3: Reflexiones finales	157
III.1: Conclusiones	157
III.2: Recomendaciones	163
III.3 Propuestas de investigaciones futuras en el mismo campo	164
Bibliografía	165

AGRADECIMIENTOS

A mis padres que a pesar de no estar en este mundo me siguen acompañando.

A mi ahijado Tomás por lo todo lo que significa en mi vida y por haberme dejado ser parte de la suya.

A Candelaria y Benjamín que me dan la posibilidad de seguir asombrándome cada día.

A Ester por sus cálidos cuidados diarios.

A Silvia y Tito por acompañarme en los buenos y malos momentos.

A mis amigos y amigas a quien les agradezco sencillamente por serlo.

A las cuidadoras de los Centros Infantiles, por tanta dedicación a los niños/as y haberme permitido estos maravillosos aprendizajes.

A Julio por su inmensa colaboración también en este trabajo.

A Juan Carlos quien guió la primera etapa de esta tesis

Y especialmente a Guillermo, mi sostén en todo momento, por su aliento permanente, por devolverme la confianza día a día y sin cuyo estímulo e invaluable ayuda no hubiese sido posible llegar a esta meta.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de niños/as, actualmente pareciera existir un alto consenso en que el tipo y la calidad de la atención que se les proporciona constituyen un factor crucial para su adecuado crecimiento y el desarrollo, y que la educación durante la temprana infancia, en consecuencia, debe ser un objetivo prioritario.

Sin embargo en nuestro país, el mayor porcentaje de niños/as menores de tres años asiste a un heterogéneo conjunto de instituciones -del estado y privadas- que están fuera de la órbita del sistema formal de educación, y que tienen despareja calidad en el servicio que prestan. En general la finalidad de estas instituciones está centrada en lo asistencial -lo cual responde a la imperiosa necesidad de las familias de contar con un ámbito seguro para el cuidado de sus hijos/as-, y pocas cuentan con personal especializado que sistemáticamente permita integrar alguna función pedagógica al cuidado infantil y desarrollar una tarea no sólo más acorde con los requerimientos de la sociedad actual sino también más adecuada para favorecer el pleno desarrollo de los niños y las niñas.

Esto, desde ya, plantea una divergencia y desarticulación entre un discurso que proclama, por una parte el derecho de todos los niños/as a una educación temprana y por otra, la legitimación de instituciones y prácticas de cuidado infantil que aún están muy lejos de hacer realidad ese derecho.

En nuestra opinión, el tipo y la calidad de la asistencia infantil merecen hoy un debate profundo en el que no deben soslayarse el análisis de dos dimensiones que se articulan: aquella referida en primer lugar al alcance "real" que tienen las políticas públicas y la legislación actual en materia de educación para la primera infancia y, lo que no es menos importante, la **identificación de las concepciones** compartidas que acerca de los niños/as están presentes en las prácticas cotidianas vigentes en este tipo de instituciones.

Centrados en esta última dimensión, los estudios historiográficos nos han permitido relevar las diferentes concepciones que acerca de los niños/as han estado presentes en diferentes momentos de la historia en el mundo occidental. Pero no hemos podido encontrar registros de investigaciones o estudios que aborden estas concepciones en el ámbito particular de las instituciones de atención a la primera infancia.

De esta forma consideramos que sería una importante contribución tomarlas como objeto de estudio en la presente tesis, entre otras por las siguientes razones:

a. los sistemas de creencias, ideas y saberes que sustentan la práctica de quienes trabajan en instituciones no formales no han sido -a nuestro juicio- suficientemente indagadas por lo menos en nuestro país.

b. dichas concepciones forman parte del "conocimiento implícito o privado" de un conjunto de personas que pertenecen a un grupo social del que mucho sabemos externamente desde el prejuicio, pero muy poco desde sus propias voces.

c. tenemos la obligación de conocer mucho mejor a quienes tienen la responsabilidad de trabajar en instituciones de atención infantil, si es queremos intervenir para mejorar las condiciones de existencia de los niños/as que concurren a ellas y velar por el cumplimiento de sus derechos.

d. estamos convencidos que las transformaciones que la sociedad demanda no es posible "decretarlas" sólo mediante un encuadre legal, sino también promoviendo cambios en la cultura y las mentalidades.

De este modo, y en consonancia con nuestras preocupaciones, el trabajo que aquí presentamos tiene por propósito develar las concepciones que acerca de los niños/as tienen las mujeres que se desempeñan como cuidadoras en los Centros Infantiles dependientes del área de Acción Social de la Municipalidad de Cipolletti, en la provincia de Río Negro. Este conocimiento podrá servir como punto de partida en la planificación de un programa de capacitación que apunte a mejorar el servicio

que estos Centros brindan a las familias y a los niños/as, y lo que no es menor a jerarquizar el trabajo de las mujeres que allí se desempeñan.

Estas mujeres cuidadoras no poseen formación profesional o laboral alguna para el desarrollo de la tarea que realizan. En este marco institucional relativamente pequeño, gran parte del ejercicio de su rol se realiza con esfuerzos y los conocimientos disponibles, donde prima el trato personal e individualizado, aún cuando exista un sistema normativo no suficientemente explicitado. En virtud de esto nos parece relevante indagar sus concepciones del niño/a, por ser éstas uno de los soportes de la práctica que desarrollan.

El trabajo está organizado en distintas Partes y Capítulos que dan cuenta tanto de los aspectos teóricos como del trabajo de campo realizado en el transcurso de la investigación.

Así, la Primera Parte consta de cuatro capítulos:

En el primero, se exponen en grandes líneas los referentes teóricos que sirvieron para la lectura e interpretación de la información obtenida en las entrevistas que constituyeron el trabajo de campo. Particularmente nos detenemos allí en el análisis de las contribuciones que han realizado distintos estudios sobre conocimiento lego y de sentido común.

El segundo capítulo por su parte, da cuenta del enfoque metodológico empleado: una perspectiva cualitativa. Se incluye en él un análisis del proceso de elaboración del instrumento con el que se hizo la recolección de los datos en la institución: una entrevista semiestructurada de carácter clínico-crítico.

En el tercer capítulo ya se plantea el tema de la institucionalización temprana de los niños y niñas y, mediante un breve recorrido histórico, intentamos dar cuenta del origen y las transformaciones que se fueron operando en las instituciones de atención a la primera infancia a lo largo del tiempo como respuesta a diversos mandatos sociales. Esto permite situar con un mejor recorte y de un modo más comprensivo las instituciones en las que se llevó a cabo el presente trabajo, específicamente los Centros Infantiles Municipales de la Ciudad de Cipolletti.

En el capítulo cuarto, se realiza un rastreo de distintas concepciones, representaciones e imágenes que a lo largo de la historia fueron hegemónicas con respecto a la consideración del niño/a y de la infancia. Dado que éstas forman parte del bagaje cultural, su incorporación en este trabajo permite una mejor y más productivo análisis de las concepciones “del ser niño/a” que tienen las cuidadoras.

La Segunda Parte consta de un capítulo que es el nudo de la tesis, en el cual se incluyen tres apartados.

En el primer apartado exponemos el análisis y la interpretación realizada a partir de la significación que las cuidadoras le confieren al “cuidado” infiriendo de allí las distintas concepciones de los niños/as que han acuñado en sus prácticas institucionales.

Complementariamente, en el segundo apartado hacemos lo propio con sus modos de entender el desarrollo y el aprendizaje -con una óptica bastante detallada- procurando mostrar las concepciones de los niños/as que se desprenden a partir de ellas.

En un tercer apartado nos detenemos en las respuestas dadas por las cuidadoras ante una pregunta directa realizada con respecto a las conceptualizaciones del niño/a y la infancia; sobre esta base damos cuenta del hallazgo de por lo menos dos categorías genéricas que nos parecen sugerentes y explicativas de sus concepciones de niño/a, cuales son una concepción mítica y una concepción realista.

Finalmente, en la Tercera Parte, que es la última se exponen algunas Conclusiones y Recomendaciones que nos han parecido útil señalar, tanto como síntesis del trabajo y particularmente de los resultados alcanzados en la investigación.

Entre las Recomendaciones destacamos -tal vez enfáticamente- la incidencia que las concepciones encontradas tienen para los programas de capacitación del personal de los Centros Infantiles y se efectúan algunas propuestas sobre posibles investigaciones a emprender en el futuro que permitirán la continuidad de una línea de investigación no suficientemente desarrollada en nuestro país.

Sentido y Problema de nuestro trabajo

1. Justificación de la elección del Tema.

La docencia universitaria en la formación de formadores¹ y los varios años de actividades de capacitación y perfeccionamiento en el ámbito de la Psicología y la Educación Infantil, destinadas al personal de instituciones dedicadas al cuidado y educación de niños/as pequeños/as fueron tal vez, los principales generadores de inquietudes para la elección del tema de la presente tesis.

Desde estos lugares, mi preocupación y mi compromiso ha estado centrado fundamentalmente en:

- Una constante reflexión en torno la importancia que los primeros años de vida tienen en la constitución de la subjetividad e identidad y a la necesidad de repensarlos/as en función de sus condiciones de existencia dentro del contexto histórico social en el que viven.
- La firme convicción de que la educación infantil ha de ser un principio rector para todas las instituciones y organismos que se ocupan de la atención de los niños y niñas en los primeros años de la vida, única vía de garantizar su desarrollo psicosocial y su derecho a la educación desde el nacimiento.
- La necesidad de tender “puentes” entre la universidad y la sociedad de la cual formamos parte, para recuperar la palabra de quienes a diario asumen la extraordinaria labor de cuidar y educar a los niños/as.

¹ Me desempeñé como Profesora Regular Adjunta en las Cátedras de Psicología del Niño que forman parte de los planes de estudio de las carreras de Profesorado en Nivel Inicial, en Enseñanza Primaria y Ciencias de la Educación, y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como asimismo de un Seminario de Educación Infantil para la carrera de Profesorado en Nivel Inicial, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Río Negro.

I. 2 Planteo del problema. Nuestros objetivos e interrogantes.

2. 1. En la actualidad es cada vez más creciente el número de niños y niñas menores de cinco años que por diversos motivos asisten a instituciones en esta primera etapa de la vida. En general la institucionalización temprana parece obedecer a razones laborales de los padres, aunque no es excluyente, ya que muchos de ellos deciden enviar a sus hijos como una forma de socialización que juzgan necesaria o también pensando en una función "propedéutica": preparación para el ingreso a la escuela primaria. Independientemente de las motivaciones lo cierto es que la delegación temprana de la crianza, el cuidado y la educación de los niños/as se ha expandido formando parte de una práctica cotidiana que en general es aceptada por todos los sectores sociales. El creciente número de Guarderías, Jardines Maternales, Centros Infantiles, y otras denominaciones con las que se conoce a estas instituciones, da cuenta de que los parámetros de crianza de la niñez dejaron de ser privativos de la familia para ser compartidos cada vez más con otras instituciones, que ofrecen servicios notablemente disímiles.

Una mirada retrospectiva nos permite comprobar que a lo largo de los años y por diversos factores, -entre ellos la creciente importancia asignada a la infancia, la contribución de las Ciencias Sociales y Humanas al conocimiento y comprensión del desarrollo infantil, así como en los últimos años la Convención Internacional por los Derechos del Niño-, estos espacios institucionales fueron paulatinamente redefiniendo tanto sus objetivos como su modo de funcionamiento. Del perfil meramente *benéfico- asistencial* que signó su origen -el de ser sólo un paliativo para los padres que trabajan-, fueron adquiriendo progresivamente un carácter educativo, integrando al "cuidado" de los niños/as también la función pedagógica. Así, hoy la sociedad en general y las familias con niños/as pequeños/as en particular, esperan que estos Centros contribuyan a concretar el derecho a la educación desde los primeros años.

Esta función pedagógica en las instituciones de "cuidado" infantil se ha impuesto como un imperativo a partir de visualizar que, más allá de las exigencias sociales por las cuales un niño/a de edad tan temprana concurre al Jardín, hay efectivamente un niño o una niña que no sólo requiere de cuidados sino también de buenas oportunidades para desarrollar todo su potencial, sus posibilidades de aprendizaje y el conocimiento de su entorno natural y social. En palabras de Ignasi Vila (2000), se trata de *hacer educación del cuidado infantil y de desarrollar una práctica educativa intencional que se convierta en una fuente importante para el desarrollo infantil.*²

Vista de esta forma la educación infantil no es ya solamente una necesidad de los padres que trabajan, sino un derecho que tienen los niños/as para garantizar su existencia como infancia y para fomentar su desarrollo. Esta modalidad de educación inicia un importante camino de definiciones políticas en cuanto al Nivel Inicial ya que se suma en consecuencia al cúmulo de derechos de los ciudadanos que el Estado debe atender garantizando, en este sentido al menos, la igualdad de oportunidades.

No obstante, en la práctica estos procesos de transformación han sido marcadamente desiguales coexistiendo las experiencias renovadoras con los servicios de corte tradicional, lo que ha generado un conjunto heterogéneo de centros infantiles, con grados diversos de institucionalización, y de formas organizativas, con énfasis y calidades diferenciales en los servicios que brindan. (Cardarelli, 2005)³. Esto demuestra que subsiste todavía una gran desarticulación entre el cúmulo de conocimientos y teorías elaborados sobre la primera infancia, con respecto a su aprovechamiento en las acciones concretas que se llevan a cabo.

En algunos sectores de la comunidad el Jardín Maternal aún es considerado una necesidad de la familia y no del niño/a manteniéndose vigente aún la discusión sobre

² Vila, Ignasi: "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas", en Revista Iberoamericana de Educación . Madrid Nº 22, 2000

³ Cardarelli, G.: "Los niños están en todas partes. Modalidades "formales" y "no formales" de atención a la primera infancia", en Pereira M. (Coord) *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. Bs. As. Edic. Novedades Educativas. 2005. Cap. I

el dominio de lo *doméstico-familiar* o *asistencial* en oposición a las *necesidades educativas* de los primeros años de vida. (Ponce, 2006)⁴.

Esto se hace mucho más evidente en las instituciones que no dependen del sistema educativo formal sino de otras esferas estatales -como es el caso de las municipalidades- o de las que están bajo la órbita de organizaciones gremiales, de asociaciones religiosas y otras de iniciativa privada, que sólo tienen como requisito el contar con una licencia comercial para su funcionamiento, siendo escasa o nula la legislación para el control y regulación de las mismas.

Si bien formalmente se define al Nivel Inicial como el que se ocupa de la educación de los niños/as desde los 45 días hasta su ingreso a la educación primaria, el primer ciclo, que corresponde al Jardín Maternal y que atiende a niños/as hasta los dos años, en nuestro país no está incorporado al Sistema Educativo Formal. La Ley Federal de Educación N° 24195 sancionada en 1993, al hacer mención a la Educación Inicial dice literalmente que:

“...está, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de tres años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas les brinden ayuda a las familias que los requieran”.

Por su parte la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, recientemente sancionada por el Congreso de la Nación Argentina, establece que la educación inicial *constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.*⁵ Expresa que sus objetivos deben ser *la promoción de aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas* e indica que *el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad*

⁴ Ponce, R.: “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencia, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia, en Malajovich, A. (Comp): Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Bs.As. Siglo XXI. 2006.

⁵ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Art. 18

Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños/as de cuatro años de edad, para lo cual plantea la creación de mecanismos para la articulación y o gestión asociada entre los organismos gubernamentales.

La ley abarca a todas aquellas instituciones, tanto de gestión estatal como de gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedad civil, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, barriales, comunitarias y otras. Queda en el ámbito nacional, provincial o de la ciudad autónoma la responsabilidad de *Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as*, según reza en el artículo 21 inc. d.

Como señala Ponce⁶ aunque contemplado en la legislación, el Jardín Maternal aparece de manera muy desdibujada; la función que se le asigna es ambigua y sin garantías por parte del Estado de crear instituciones que se ocupen de la educación de los niños y niñas comprendidos entre los 45 días a 2 años.

La escasez de oferta pública de carácter educativo para esta franja etaria ocasiona que la educación de la primera infancia quede bajo la responsabilidad de las áreas de Desarrollo Social del sector público provincial y municipal, o librada a la buena voluntad de la gestión comunitaria, y de organizaciones de la sociedad civil. Estas modalidades "no formales" o "alternativas"⁷ de atención y cuidado infantil -previstas en la ley pero no desarrolladas por los sistemas educativos- son pues, una solución a la falta de cobertura integral del nivel inicial, en particular para los menores de cuatro años, constituyendo una oferta que de no existir dejaría a las familias sin opciones debido a la escasez de alternativas oficiales de carácter educativo.

En general, por las razones anteriormente expuestas, este tipo de instituciones no cuentan desde el área oficial con una reglamentación que regule los aspectos básicos de su funcionamiento -como son los sanitarios, físicos, funcionales y técnicos-

⁶ Ponce, R. Ob.cit.

⁷ Definimos como modalidad "no formal" o "alternativa" a las organizaciones que no tienen dependencia administrativa ni académica del Sistema Educativo Formal, nacional o provincial.

obligando a que la mayoría de los establecimientos fijen el suyo por su cuenta. Tampoco se establecen dispositivos de supervisión de calidad para el seguimiento y evaluación institucional y pedagógica. No existen además, pautas que orienten perfiles deseables de educadoras, los modos de acceso del personal adulto a cargo de los niños/as, ni del tipo de formación y/o capacitación que debe tener, como tampoco Lineamientos Curriculares que orienten la labor pedagógica.

Coincidimos con Clarisa Label que *“el nudo de la polémica en relación con estas instituciones emergentes dedicadas al cuidado de los niños reside en la calidad de los servicios que prestan”*. (Label, 2006)⁸

Los Centros Infantiles Municipales de Cipolletti- ejes de la presente tesis- se sitúan dentro de esta modalidad “no formal” o “alternativa” atendiendo a una numerosa población infantil mayoritariamente de sectores sociales de escasos recursos económicos. En ellos la atención de niños y niñas está a cargo de mujeres a las que se denomina *cuidadoras* por ser las responsables de su cuidado mientras permanecen en la institución. Es evidente pues, la importancia de su función en los procesos de crecimiento y desarrollo, en los aprendizajes y socialización de los niños/as y en el cumplimiento de su derecho a la educación desde los primeros años. Tal como se han organizado e implementado hasta el momento estos Centros, las cuidadoras no cuentan con formación profesional ni especialización de ningún tipo: sólo la condición de mujeres y particularmente de madres, las habilita para el ejercicio de esta tarea. La escolaridad de nivel primario, la experiencia como madres, la antigüedad en el desempeño de esta labor y a veces “el gusto” por los niños configuran su perfil.

En su mayoría ingresan a los Centros por necesidades de sustento y muchas eligen este trabajo como opción al servicio doméstico en casas de familia. Sin embargo, el tipo de actividades que se realizan dentro de estas organizaciones y la posibilidad que les brinda de participar en instancias de capacitación, las convierten a

⁸ Label, C.: “La tarea de las educadoras no docentes en las instituciones comunitarias”, en Pereira M. (Coord): *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación* Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. 2006.

sus ojos en espacios de trabajo institucional y de sociabilidad singularmente atractivos (Cardarelli, 2005)⁹.

Ellas ejercen alternativamente el trabajo de la sala a cargo de los niños/as o tareas auxiliares -cocina y limpieza- es decir roles no permanentes, los cuales son considerados por la institución y por ellas mismas con el mismo nivel de jerarquía.

Dado que no existen -al menos en nuestro país- estudios que den cuenta del sistema de creencias, representaciones o concepciones que acerca de los niños y niñas tienen las personas responsables de su cuidado y educación en el contexto particular de este tipo de organizaciones, nos parece importante abordarlo y escuchar las voces de este conjunto de mujeres que pertenecen a un grupo social del que mucho sabemos desde el prejuicio pero muy poco desde sus propios "decires".

Es entonces que nos preguntamos: ¿qué son para ellas los niños y niñas? ¿cuáles son sus concepciones acerca de los niños/as con los que cotidianamente interactúan? ¿en qué idea de niño/a se fundan sus prácticas con ellos/as?, en definitiva ¿de qué hablan cuando hablan de los niños/as?.

Si bien se trata de personal sin cualificación profesional, las cuidadoras poseen ciertos "saberes de sentido común"¹⁰ que les permite desarrollar sus tareas de cuidado y resolver los problemas que esta práctica les presenta. Es por esto que se torna especialmente significativo acceder al "conocimiento" de los niños/as que utilizan en la vida cotidiana y que sirve de soporte a su trabajo de todos los días.

Como toda práctica social, la práctica laboral de las cuidadoras no es azarosa, por el contrario detrás de lo que hacen está lo que piensan y sus propia experiencia, entre otras cosas está mediatizada, por las concepciones que tienen acerca de los niños/as; esto incluye sus habilidades motoras, sus pautas de crecimiento y desarrollo, las potencialidades y competencias cognitivas, su vida emocional y social, sus necesidades e intereses, los derechos que les asisten, y muchas otras.

⁹ Cardelli, G.: ob.cit.

¹⁰ Hacemos referencia a esos "saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al conocimiento elaborado o científico", al decir de Foucault, que circulan en una comunidad y que permiten a los sujetos comprender e interpretar los hechos, fenómenos y objetos del mundo.

Tales concepciones constituyen un entramado que se nutre en su elaboración de fragmentos de teorías científicas divulgadas o adquiridas por referencias indirectas, de experiencias personales, de recuerdos de su propia infancia así como de valores que la sociedad prioriza en un momento dado. Estos elementos coadyuvan a dar un sentido o significado particular a lo que, para ellas, *es* o *debería* ser un niño/a, y determinan tanto sus expectativas y exigencias respecto de ellos/as, los objetivos que se proponen como las actividades que les ofrecen.

Uno de nuestros supuestos es que por estar la práctica de cuidado ligada a la práctica de crianza en el seno de la familia, los modelos internalizados en el ejercicio de la maternidad y sus propias experiencias como madres son las que guían e impregnan las formas que asume la tarea de cuidado en la institución. Es decir, se trata de *saberes prácticos* adquiridos en su vida social-familiar. Pero también en la "cultura institucional" existen ciertas creencias legitimadas social y culturalmente, respecto del cuidado y la educación que "debe" impartirse, de los modos de interactuar y tratar a los niños/as, de la manera de enfrentar y solucionar los problemas que los pequeños/as les presentan, de las formas de vincularse con las normas, etc. que se transmiten y que actúan como esquemas referenciales, en su labor. Dado el carácter prescriptivo que suelen asumir, son estas concepciones y sentidos prácticos conscientes o inconscientes los que guían la forma de cuidar y educar a los niños/as; en definitiva, son estas concepciones las que definen tanto las funciones del personal a cargo de los niños/as como los objetivos que persiguen estas instituciones. Aunque en general son funcionales a sus actividades cotidianas y les sirven de apoyo en su misión, en ocasiones pueden convertirse en obstáculos de las acciones así como también, en algunos casos, pueden entrar en conflicto con dichos objetivos.

Como señala Kaplan las instituciones son lugares donde las representaciones adquieren "eficacia simbólica" trazando trayectorias, definiendo destinos y logros de los niños/as. (Kaplan, 1997)¹¹

¹¹ Kaplan, C.: "La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Bs. As. Miño y Dávila. 1997

Aproximarnos a la dimensión subjetiva de estas mujeres en tanto que son portadoras de imágenes, representaciones, teorías, creencias, que conforman sus concepciones acerca los niños/as adquiere relevancia para nosotros por su interés teórico, en tanto nos permite producir y/o acrecentar el conocimiento en un campo que como ya señaláramos necesita ser explorado.

Pero también un interés práctico por las posibles intervenciones que pueden planificarse con el propósito, si cabe, de cambiar estas concepciones y en consecuencia, las prácticas laborales cotidianas de estas formadoras. Estamos convencidos que cualquier transformación institucional requiere generar espacios que promuevan cambios en la cultura y las mentalidades.¹²

En nuestra experiencia de trabajo como capacitadoras hemos observado en las cuidadoras una predisposición generalizada por conocer aspectos ignorados de su actividad, la búsqueda de un mayor conocimiento de los niños/as, básicamente de aquellos que provienen del campo de la psicología infantil y de los aportes de la pedagogía y la didáctica, lo cual demuestra una toma de conciencia acerca de la necesidad de ciertos *saberes sistemáticos* para desarrollar su tarea.

Como bien señala Pereira franquear la barrera de lo asistencial para comenzar a construir una propuesta de carácter educativo se convierte hoy en el mayor desafío tanto para este tipo de instituciones, como para sus protagonistas a través del esfuerzo para reubicarse como educadoras y no sólo como cuidadoras. (Pereira, 2005)¹³

En este sentido, recuperar y resignificar sus saberes, identificar sus concepciones y hacerlas explícitas y concientes podrá ser el punto de partida a una reflexión crítica en torno a ellas, desmitificando algunos supuestos y certezas que gobiernan su accionar dentro de la institución y desnaturalizando algunas creencias y prácticas que abran el camino a encontrar nuevos sentidos en a la tarea que realizan. Sobre esta base podremos instalar algunas preguntas que eviten el silenciamiento y la legitimación de las prácticas institucionales cotidianas y naturalizadas.

¹² Esto es una condición necesaria pero no suficiente, es sólo una de las dimensiones que se requiere abordar en cualquier proceso de transformación, sin desconocer el papel que juegan las "condiciones objetivas" como otra de las dimensiones a tener en cuenta en estos procesos.

¹³ Pereira, M.: "Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación". Bs As. Edic. Novedades Educativas. 2005. Introducción

Como consecuencia de lo anterior -creemos- se podrán pensar y diseñar modos de intervención pedagógica que permitan iniciar las transformaciones que esta práctica requiere para llegar, como expresa Aromi ¹⁴, *a conformar una nueva forma de percibir y de pensar a los niños* y redefinir objetivos institucionales acordes a los nuevos mandatos sociales. No se trata simplemente de satisfacer sus necesidades primordiales, brindarles afecto y protegerlos, del mismo modo a como podría hacerlo una madre, sino otorgar un sentido educativo al cuidado de tal forma que promueva el desarrollo psicosocial de los niños/as que tienen a cargo.

2.2 Propósito y Objetivos

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo tiene como propósito analizar las concepciones del niño/a que tienen las cuidadoras de los Centros Infantiles como punto de partida en la planificación de un programa de capacitación que apunte a mejorar la calidad del trabajo institucional y a jerarquizar la labor de las mujeres que allí se desempeñan.

De acuerdo con este propósito la presente tesis se proponen los siguientes:

Objetivos

- Relevar las concepciones del niño/a de las cuidadoras de los Centros Infantiles de la Municipalidad de Cipoletti.
- Indagar las modalidades que adoptan las concepciones del niño/a en este grupo de mujeres.
- Analizar las visiones de las cuidadoras respecto de la función de cuidado, la educación, del desarrollo y el aprendizaje.
- Indagar sobre posible pervivencia de concepciones del niño/o emergentes en la historia

¹⁴ Cita extraída de la Nota Editorial de la Revista "El Niño" N° 2, de la cual Anna Aromi es responsable editorial. 1995.

Las preguntas que orientaron nuestra indagación, entre otras, fueron las siguientes:

1. ¿Qué concepciones del niño/a han surgido a lo largo de la historia y cuáles de ellas tienen alguna presencia en las cuidadoras de los Centros Infantiles?
2. ¿Cuáles son las concepciones del niño/a que surgen en el discurso de las cuidadoras y a través de qué cualidades se expresan?
3. Estas concepciones, ¿son comunes a todas las cuidadoras o hay diferencias entre ellas?
4. ¿Existen en los grupos institucionales concepciones homogéneas o por el contrario emergen versiones contrapuestas?
5. ¿Qué concepciones del niño/a pueden inferirse a partir de sus visiones en torno a la práctica de cuidado, de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?

PARTE I: PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Capítulo I: Marco Teórico: un enfoque para abordar estudios sobre las concepciones acerca de los niños/as

Los niños/as se desenvuelven dentro de un contexto sociocultural configurado tanto por elementos materiales como psicosociales con los que permanente interactúan. Dentro de estos últimos, suelen incluirse el conjunto de actitudes, representaciones, atribuciones, categorizaciones, estereotipos, percepciones, ideologías, valores, etc., que los adultos mantienen sobre población infantil. (Ferrán Casas, 1998).¹⁵ Es por esto que como señala Korinfeld *hablar de la niñez es introducirse en un terreno fértil en representaciones de una intensa implicación subjetiva y social.*¹⁶

Precisamente, la presente tesis se inscribe en ese campo de significaciones, intentando aproximarnos a la subjetividad de las cuidadoras de los Centros Infantiles con el propósito de develar cuáles son sus concepciones acerca de los niños/as, en tanto que son ellos/as el objeto de su práctica laboral en esas instituciones. Reconocer la subjetividad de las cuidadoras significa, poder comprender las representaciones simbólicas que poseen acerca de los niños y niñas que orientan su trabajo cotidiano con ellos/as.

En ese sentido, nuestro enfoque teórico se enmarca en la línea de los trabajos de indagación sobre **epistemologías del sentido común** o de **las teorías legas**.

El estudio de las concepciones -abordadas desde diferentes corrientes teóricas- ha suscitado en los últimos años un enorme interés en el ámbito de las Ciencias Sociales y un amplio espectro de investigaciones al respecto. La preocupación por esta

¹⁵ Casas, F.: "Infancia: perspectivas psicosociales", Barcelona,. Paidós. 1998

¹⁶ Korinfeld, D.: Nota Editorial de la Revista Ensayos y experiencias N° 33, 2000

vertiente se fundamenta -entre otras razones- en la relevancia que ha adquirido el estudio del conocimiento del sentido común, esa forma de conocimiento "espontáneo", "lego", que si bien se contrapone al carácter sistemático y controlado del conocimiento científico, opera no obstante en la vida cotidiana como formas cognitivas funcionales que nos permiten interpretar la realidad y dotar de sentido a determinadas redes de comportamiento.

Diferentes enfoques teóricos, entre los que podemos incluir el de Moscovici, las "Representaciones Sociales" (Moscovici, 1979), de Pozo, "Las Teorías Implícitas" (Pozo, J.I, 1992- Triana y Rodrigo, 1985), de Feldman "Las Creencias" (Feldman, D, 1992) o de Pascual y Palacios "Teorías Intuitivas", las "ideas" (Pascual, L. (1995) - Palacios, J (1987/88) han servido de sustento a diversos estudios que abordan aspectos tales como el desarrollo, el aprendizaje, la crianza, la educación, y otros, que procuran establecer las teorías no explicitadas -generalmente no concientes ni asumidas en cuanto tales- que orientan la acciones de los padres y profesores en contextos familiares o educativos.

Relacionados con nuestro tema, cabe decir que desde los años 70, y dentro del campo de las interacciones familiares, se vienen desarrollando numerosas investigaciones sobre las concepciones que tienen los padres acerca de la infancia y la educación. El creciente interés de los psicólogos por indagar estas concepciones responde a un fin pragmático, por considerarlas como el principal referente que utilizan los padres para conocer e interpretar la realidad educativa.

Aunque desde diferentes miradas, lo que unifica a estas indagaciones es la preocupación por describir, caracterizar e interpretar las representaciones, creencias, ideas, o concepciones que los sujetos construyen sobre múltiples aspectos de la realidad y la incidencia que éstas tienen en el modo en que se asumen las prácticas sociales.

En lo que sigue, daremos cuenta brevemente de algunas de estas posiciones de autores que han indagado y han sustentado líneas de investigación relevantes en las últimas décadas.

Este es el caso -en primer lugar- de Moscovici, para quien las **representaciones sociales** constituyen “*una modalidad particular del conocimiento*” diferente al conocimiento científico, que permite comprender como los sujetos situados en una práctica social y en la interacción cotidiana construyen un saber de sentido común que les permite “*hacer inteligible la realidad física y social*”, es decir pensar e interpretar el mundo. Estas representaciones tienen un *contenido* conformado por las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, que estructuran su significado ordenando lo percibido en un sistema coherente.

El término “representación” hace referencia tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad. En tanto que desde la perspectiva de Moscovici, toda realidad es siempre apropiada por el individuo y sólo actúa sobre ella en función de los significados que tiene para él, es posible decir que sólo existen realidades representadas por los individuos o grupos. (Moscovici) ¹⁷

En otra línea teórica, aunque con trasfondos comunes, las **teorías implícitas** son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Son productos culturales supraindividuales, fruto de una génesis y una transmisión social, que proporcionan a los individuos un discurso compartido sobre el mundo. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero)¹⁸ Es decir, que se trata de representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales que se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por “prácticas” culturales y “formatos” de interacción social. Las pautas culturales pueden variar de unos grupos a otros, pero son relativamente constantes para los individuos pertenecientes al mismo grupo. De ahí que el contenido de las teorías implícitas esté “normalizado” en el seno de éstos. De algún modo -no siempre claro- estas teorías constituyen una función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste ante el mundo.

¹⁷ Moscovici, S: “Psicología Social II”. Bs. As. Paidós, 1985.

¹⁸ Rodrigo, M., Rodríguez, A yMarrero, J.: “Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano”. Madrid, Editorial. Visor. 1993

Desde esta perspectiva teórica cabe citar, por su relación con nuestro trabajo, la investigación realizada por Jesús Palacios y Beatriz Triana en España que tuvo como objetivo explorar las teorías de los padres acerca del desarrollo y la educación. El presupuesto central de esta indagación es que los padres son seres pensantes que enfrentan la educación de sus hijos siendo poseedores de un conocimiento sobre el desarrollo y la educación a partir del cual seleccionan las técnicas más apropiadas para la crianza de sus hijos. Las conclusiones de este estudio plantean que el sistema de creencias de los padres sobre la educación y el desarrollo de los hijos, depende de la interdependencia de dos factores: la cultura y los procesos cognitivos; no son copia de "mensajes culturales" como tampoco producto de la construcción personal e idiosincrásica realizada por los sujetos mediante sus experiencias directas. A partir de las ideas que aporta la cultura a través de los intercambios, normativizados que se realizan en los contextos sociales próximos los padres elaboran sus teorías. Así, concluyen los autores, la regularidad que ofrece la cultura queda mediatizada por la construcción individual que es la responsable de las mezclas coherentes de teorías que se observan en los padres de distintos grupos sociales.

La teoría de las concepciones en nuestro trabajo

A efectos del presente trabajo adoptaremos el término de "**concepciones**" para referirnos al conjunto de ideas y creencias a través de las cuales las personas interpretan, predicen, toman decisiones sobre sus prácticas e inciden en las concepciones y acciones de otras personas. Esto implica el reconocimiento de que todos poseemos cierto conocimiento que se construye en las interacciones espontáneas y que nos permite actuar en las variadas situaciones de la vida real (De la Cruz) ¹⁹.

¹⁹ de la Cruz, M.: "Las Representaciones sobre los alumnos", en Revista Ensayos y Experiencias N° 19, Año 4. Bs. As. 1996

Si bien concepciones y conceptos no necesariamente se refieren a entidades conectadas ni mucho menos comunes, tienen en sí mismas un origen que las comprende a ambas en el verbo "concebir"; es decir se trata de una **gestación** o de una forma de **producción humana** -cual es la reproducción-. Es de destacar el papel dinámico del sujeto en la raíz de ambas palabras, el cual en su rigor es heredado por ambas.

La Real Academia Española resume la **concepción** como una "*idea que concibe o forma el entendimiento*". Que es un "*pensamiento expresado con palabras*" y también que se puede asimilar en general a una "*opinión o juicio*".

En consecuencia, en el término concepciones incluimos a las elaboraciones cognitivas que los seres humanos realizan y que se configuran como cuerpos de conocimientos en relación a objetos, fenómenos, sectores de la realidad, aunque a lo largo del tiempo el saber de las comunidades, y muy especialmente la labor de los investigadores y teorizadores les hayan dado distintas denominaciones de acuerdo a su particular enfoque en su análisis. Por lo tanto con el término concepciones -de naturaleza más general que otros conceptos- se incluye aquí a las visiones, representaciones, teorías implícitas, creencias, imágenes, etc. de diferente grado de elaboración y aún cuando estos conceptos pudieran provenir de distintas vertientes teóricas.

Y esto es así por en general tienen las siguientes características en común:

- a. Se trata de concepciones "ingenuas" es decir "no científicas" que dan cuenta de distintos modos de entender los hechos de la vida cotidiana
- b. Estos cuerpos de conocimientos no siempre están conectados entre sí y de este modo no siempre configuran "dominios". Dar ejemplos del caso de las cuidadoras
- c. Se trata de adquisiciones que si bien pueden tener una vigencia relativamente fuerte en la vida de los individuos o grupos pueden ser sustituidos bajo ciertas condiciones, en tanto satisfagan la función que cumplían concepciones anteriores.

d. las concepciones como conjuntos de ideas, convicciones y creencias que las personas desarrollan al interactuar con los distintos fenómenos del mundo en general son poco o nada reflexionadas.

e. Independientemente de que las ideas que las componen sean próximas o muy distantes de las teorías científicas, las concepciones cumplen funciones predictivas y orientativas permitiendo a las personas anticipar situaciones, seleccionar y organizar la información y tomar decisiones.

Particularmente, por el tenor de nuestro trabajo sobre las concepciones del niño/a vigentes en las cuidadoras de los Centros Infantiles, si es que se quiere realizar modificaciones en su actuación debemos considerar que como dice Pozo (2006)²⁰ que si se pretende cambiar las formas de aprender y enseñar, se requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos interpretan y dan sentido a esas actividades"... "en suma cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiarlas, es preciso primero conocerlas.

Finalmente debemos reflexionar sobre que esas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza -sean interpretadas como visiones, representaciones, teorías implícitas o aún -con alguna perspectiva diferente- mentalidades o desde cualquier otro enfoque, son antes que nada verdaderas herencias culturales, es decir ligadas a la tradición cultural con la que se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o -como también dice Pozo- más en general de educación y transmisión del conocimiento. De esta forma, debemos tener también en claro que para comprender las concepciones de las cuidadoras y de los directivos de los Centros Infantiles sobre lo que es aprender deberemos situarlas en el contexto no solo del aprendizaje actual, vigente sino sobre todo de la historia cultural del aprendizaje como actividad social.

²⁰ Pozo, I. y otros: "Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos". Madrid. Ed. Grao. 2006

Complementariamente, Ferrán Casas, en una posición que resulta central para nuestro trabajo, señala que las concepciones del niño que tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica) y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a los niños y condicionan, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica. (Ferrán Casas)²¹

En nuestro caso creemos que, por tratarse de instituciones destinadas a la atención de la primera infancia, el marco de referencia que guía el accionar o el trabajo cotidiano con los niños/as en los Centros Infantiles no puede desvincularse de aquellas concepciones que sus miembros construyen acerca de ellos/as.

Es verdad que cada grupo humano construye distintas concepciones acerca del "ser niño/a" que son la resultante de un conjunto de significados particulares referidos a ciertos rasgos tales como ingenuidad, bondad, ternura, fragilidad, ignorancia, rebeldía, pasividad, dependencia, espontaneidad, indefensión, inocencia, etc. -algunos de ellos contrapuestos- que se les suele atribuir y dentro de los cuales se acentúan unos y se desconocen otros. También es verdad que algunas de estas significaciones que se les atribuyen están más fuertemente vinculadas a las acciones relacionadas con el cuidado de los niños/as y son las que se encuentran más cristalizadas dentro de las instituciones que atienden a la primera infancia.

Un ejemplo claro de lo anterior es que frecuentemente los niños son considerados como seres que necesitan exclusivamente de cuidados físicos, y que, por lo tanto, "cuidarlos" es darles de comer y asearlos. Interpretaciones de esta naturaleza se expresan en enunciados como el siguiente "*...los niños/as son todos tendencialmente iguales, una vez limpios y alimentados no importa que lloren o se diviertan o cualquier cosa.*" (Emiliani-Carugati, 1991)²². Detrás de este enunciado o de otros

²¹ Casas, F: ob. Cit.

²² Emiliani y Carugati: "El mundo social de los niños". México, Editorial Grijalbo. 1991

similares, muchas veces presentes en instituciones cuyo objetivo es el cuidado de niños, se infiere una *"imagen de infancia centrada en comidas y cambios de pañal, en exigencias de higiene aséptica de carácter no científico y sin objetivos educativos explícitos"* (Marey-Farinati, 1987).²³

En otros casos los rasgos caracterizantes del niño/a son los de una criatura que sólo tiene **necesidades afectivas**, lo que en la práctica deriva en la priorización del **bienestar** afectivo y emocional como únicas condiciones para cumplir con la función.

La teoría de las **"concepciones"** y las investigaciones sobre esas concepciones en el campo particular de las instituciones nos permiten entender de *qué hablan*, cuando hablan *"de los niños/as"* y en consecuencia, cual es su interpretación de *qué hacer y cómo deben comportarse con ellos/as*. Estos comportamientos les permiten a los adultos ordenar la realidad y entenderla. De este modo las concepciones posibilitan ciertas bases comunes a quienes actúan en el seno de las instituciones sin las cuales les sería imposible comunicarse. Es, en general, algo que tienen en común, y que les permite entender a todos básicamente *"lo mismo"*. Al respecto Moscovici destaca que las representaciones sociales tienen *"una función constitutiva de la realidad en las que nos movemos"*²⁴

Otro rasgo de las concepciones es que *varían según las categorías de individuos, o sea en función de su posición social específica*" (Emiliani-Carugati)²⁵, lo cual se torna importante para nosotros en virtud de que las cuidadoras que son objeto de nuestra indagación conforman un grupo de extracción social de condición humilde en general y que, en consecuencia, nos veremos frente a actores sociales -las cuidadoras- enmarcadas en su posición de clase.

Si bien -como hemos dicho anteriormente- las concepciones son algo distinto del conocimiento científico, parten de él o son fruto de saberes socialmente compartidos y aceptados y, en consecuencia como señala Moscovici en gran medida suelen ser el

²³ Marey, I y Farinati, M.: "Reflexiones sobre el Jardín Maternal". Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1987

²⁴ Moscovici, S: ob. cit. pág 17

²⁵ Emiliani-Carugati: ob.ci

resultado de *“una transformación de la ciencia para convertirse en parte de la vida cotidiana de la sociedad humana”*²⁶

Esto se torna particularmente importante para nuestro estudio, dado que si bien las cuidadoras de los Centros Infantiles no poseen una formación específica, en relación a la diversidad de temas inherentes al niño/a no las excluye de apropiarse de alguna manera de versiones parcializadas de producciones científicas en disciplinas tales como la medicina, la pediatría, la psicología, la pedagogía, las que desde su óptica particular han creado un cuerpo de conocimientos acerca del niño que trasciende el campo específico disciplinar o profesional difundiendo públicamente.

El acceso a esos conocimientos se hace por distintas vías: acceden a través de los medios de comunicación: revistas y periódicos de divulgación masiva y particularmente la televisión, cuyo protagonismo hoy indiscutible *“ayuda a crear un contexto de alto consumo de teorías científicas a nivel de los actores y grupos sociales”* (Zubieta)²⁷ Estos medios traducen e interpretan el lenguaje técnico y abstracto de la ciencia traduciéndolos a los códigos cotidianos comprensibles por la gente de modo que resulte fácil su apropiación y utilidad en la vida diaria.

Es común también que el acceso a los conocimientos científicos se produzca por medio de la consulta y el asesoramiento de especialistas o expertos en determinados campos profesionales tales como efectivamente lo hacen los pediatras, psicólogos, asistentes sociales, con los que ocasionalmente tienen acercamientos.

Pero en las concepciones no sólo está presente la particular síntesis que estos actores sociales hacen de la información que poseen sino también las experiencias directas, tanto personales como colectivas, ya sean éstas producto del recuerdo de la propia infancia, de su biografía personal o de sus experiencias como madres.

Según sean las concepciones sobre el niño/a que tengan que incluyen rasgos como sus pautas de desarrollo, su capacidad cognitiva, sus características afectivas, su adaptación social, etc., serán las acciones que implementarán en la organización

²⁶ Moscovici, S: ob. cit. pág 33

²⁷ Zubieta, E.: “La Psicología social y el estudio de las Representaciones Sociales”, en Revista del Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Año 2-Nº 2, 1997

institucional a través de ciertas rutinas cotidianas. Pero esta práctica no es caótica o caprichosa sino que deviene de ciertos consensos acerca de los comportamientos que se consideran más adecuados.

En definitiva lo que caracteriza a las concepciones, en términos generales es que:

a) son construcciones personales elaboradas de modo más o menos espontáneo en la interacción cotidiana con el mundo.

b) funcionan como esquemas de asimilación, es decir, a modo de hipótesis o teorías con las que el sujeto interpreta y otorga significado al mundo.

c) son resistentes al cambio.

d) sus contenidos evidencian rasgos de originalidad respecto del conocimiento objetivo, derivados de la actividad asimiladora del sujeto en sus intentos de atribuir significado a los objetos de conocimiento

Desde nuestra perspectiva, esta forma particular de conocimiento que constituyen las concepciones abre para nosotros un abanico de preguntas: ¿estas concepciones de las cuidadoras, incluyen las condiciones sociales de los niños/as o sea la singularidad que le es propia? o por el contrario ¿los niños/as son pensados desde ciertos atributos generales y por lo tanto derivan en una idea homogénea? ¿son los niños/as de corta edad a su juicio considerados como seres capaces de aprendizajes o simplemente seres que necesitan de afecto?

CAPÍTULO II: Abordaje metodológico

1. 1. Estrategia

El trabajo de indagación sobre el cual se sustenta la presente tesis es un estudio exploratorio. Hemos optado como abordaje metodológico un enfoque cualitativo, en virtud de la finalidad de la misma, tal es la de conocer las concepciones que acerca del niño poseen las mujeres "cuidadoras" que se ocupan de su atención, cuidado y educación en Centros Infantiles Municipales.

Esta elección se fundamentó en diversas razones:

- Una de ellas se liga a los objetivos de esta indagación que no están orientados a encontrar "regularidades estadísticas", sino a la búsqueda de un "conocimiento interpretativo", no nos proponemos medir sino comprender que significado encierra para estas mujeres el concepto de niño/a. Este enfoque que parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes nos pareció el apropiado para los fines de nuestro trabajo. (Sagastizabal-Perlo: 2002).

Nos propusimos acceder a la subjetividad de las cuidadoras intentando explorar y descubrir los significados que éstas construyen acerca del niño/a, con el fin de interpretar sus concepciones, descubrir el saber cultural de ese grupo de mujeres y la forma cómo este es empleado en su práctica laboral.

Las concepciones encierran significados socialmente establecidos y por lo tanto se requiere de un enfoque que permita recuperar al ser humano con toda su subjetividad.

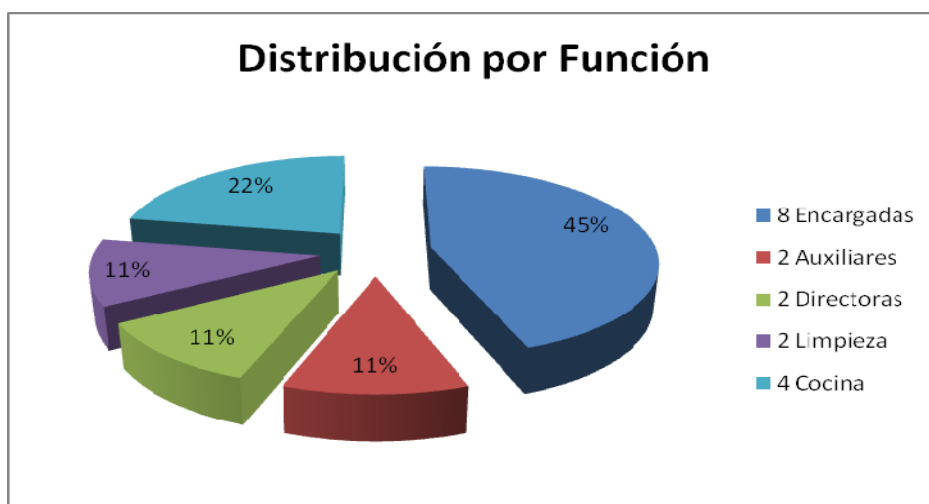
- Otra razón se vincula con la "flexibilidad" y la "recursividad" que caracterizan a este tipo de enfoque. Sin desconocer la importancia de la teoría para acceder a la comprensión de la realidad social, la flexibilidad de los conceptos teóricos permite la

reelaboración de las categorías conceptuales lo cual posibilita, como dice M. Antonia Gallart ²⁸ “*un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos.*”

II. 2 Universo de indagación.

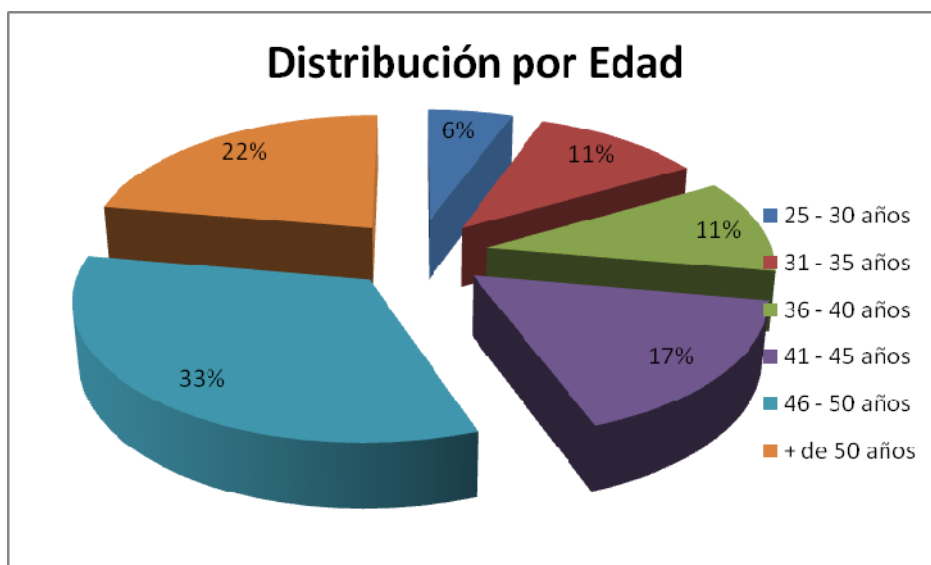
El universo de indagación estuvo limitado a las cuidadoras de dos instituciones: el Centro Infantil N° 2 y Centro Infantil N° 3 dependientes de la Dirección de Promoción Comunitaria, de la Secretaría de Acción social de la Municipalidad de Cipolletti, Provincia de Río Negro. (Argentina).

Del total del personal de esos Centros seleccionamos al azar **18 mujeres** que al momento de este estudio realizaban diversas actividades: 2 ejercían el cargo de directoras (1 de cada uno de los Centros), 7 se desempeñaban como Encargadas de Sala que atendían niños/as de diferentes edades, 2 como Auxiliares de Sala, 2 se ocupaban de la limpieza del edificio, 3 responsables de la cocina, 1 Auxiliar de cocina y 1 encargada del depósito.

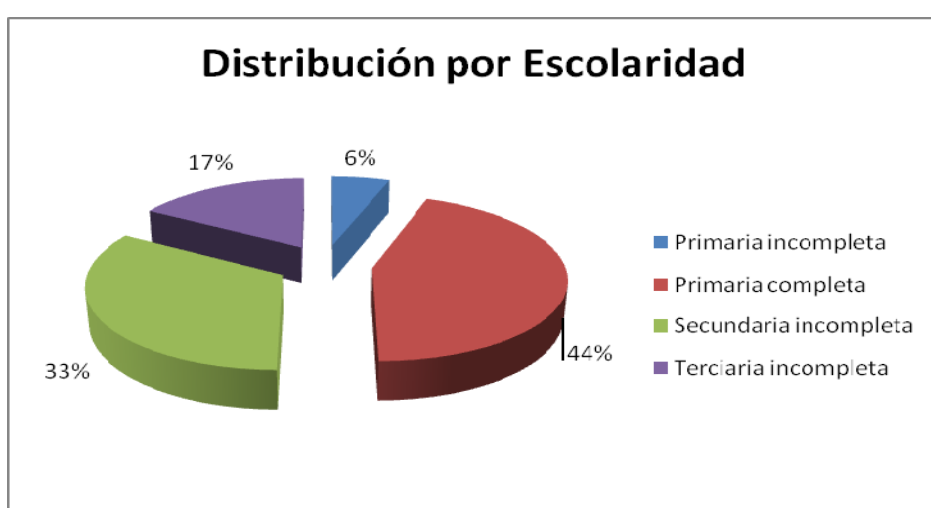


²⁸ Cita extraída del artículo: “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación”, CENEP, Buenos Aires, s/f.

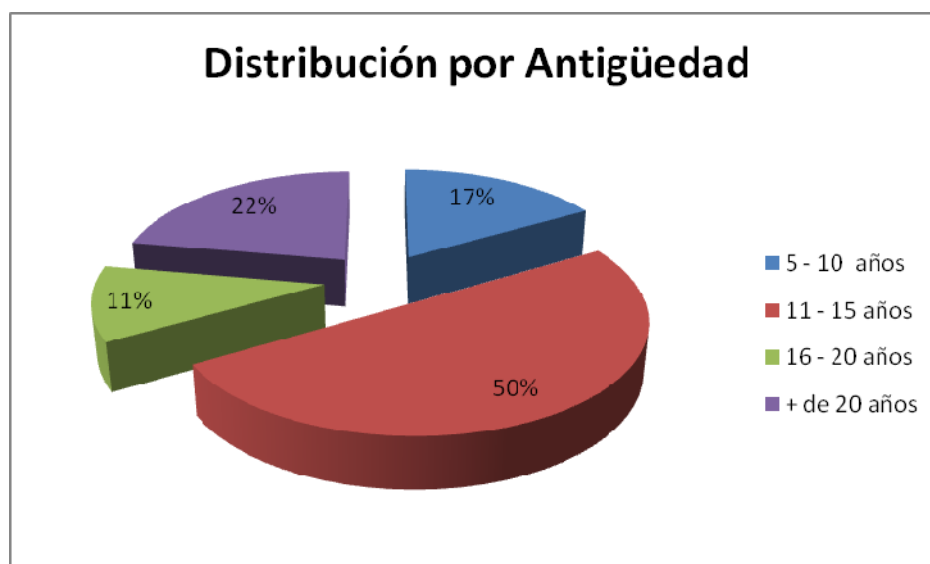
Las *cuidadoras* seleccionadas son mujeres cuyas edades oscilan entre los 29 y los 64 años.



En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado, 8 (el 44, 44 %) finalizaron la escuela primaria, 6 (el 33,33%) cuenta con estudios secundarios incompletos y 3 (16,16%) terciarios incompletos, y sólo una de ellas no completó la escolaridad primaria.



En relación al tiempo de trabajo dentro de la institución, cabe consignar que 9 de las cuidadoras (el 50% de la muestra) se ubican dentro de la franja comprendida entre los 11 y 15 años de antigüedad, y 4 tienen una antigüedad mayor a los 20 años.



El mayor porcentaje de las *cuidadoras* pertenecen a sectores sociales considerados de clase media baja y baja. La mayoría son madres y tienen entre 2 y siete hijos.

Esta selección nos lleva a considerar que no podemos generalizar, es decir que las conclusiones que se formulan en este estudio sea válidas para todas las instituciones homólogas de nuestra región o país que se ocupan de la infancia en sus primeros años. Las concepciones que acerca de los niños/as tienen las cuidadoras en los Centros Infantiles, en principio, puede sólo atribuirse a las particulares situaciones y relaciones que tienen lugar en este tipo de instituciones, que pueden o no ser parecidas en otras organizaciones.

II. Instrumento de indagación

Utilizamos como instrumento para relevar la información una Entrevista Semiestructurada de carácter clínico crítico. La elección de esta técnica se fundamentó:

-en que este tipo de entrevista permite una relación intersubjetiva de diálogo entre el entrevistador y entrevistado. La entrevista cara a cara tiene la ventaja de simbolizar que entrevistador y entrevistado tienen una tarea en común, lo que facilita la comunicación y la apertura del entrevistado ante las cuestiones a trabajar y permite obtener, a través de las palabras, información con vistas a la comprensión. Sin dar sensación de cierre, nos permite abordar ideas, pensamientos, actitudes, valores del entrevistado con la mínima intervención posible. (Walker, 1997).

-en que a partir de la pregunta y la repregunta nos posibilita penetrar iterativamente en la lógica del sujeto y en las significaciones que sobre el mundo social ha podido construir;

-en la posibilidad de apelar a la contraargumentación para confirmar la estabilidad de las creencias expuestas.

De este modo es posible complejizar la realidad estudiada; desde la mirada del "otro" pueden surgir dimensiones no previstas por el investigador, pero también cuestiones no significativas para el problema abordado.

Este tipo de entrevista clínica, forma parte del método creado por Piaget.

El método Clínico-Crítico en esencia es un estudio dialógico, detallado y profundo que apunta a describir, explicar e interpretar hechos en situaciones intersubjetivas. Pero también tiene una función interpretativa (hermenéutica), dado que busca establecer conexiones y sistemas de sentidos y redes de significados. En el caso de los objetos de conocimiento de lo social, al ser éstos parte de un universo que ya está constituido dentro de marcos de significado por los actores sociales mismos,

el investigador los reinterpreta dentro de sus propios esquemas teóricos (Giddens, 1993).

Previo a la realización de las entrevistas mantuvimos un primer contacto con cada una de las cuidadoras para explicitar el propósito de las mismas, lo que posibilitó un clima de mayor confianza y seguridad.

Realizamos primero una fase exploratoria en la que entrevistamos a tres cuidadoras, y posteriormente aplicamos las entrevistas definitivas a quince mujeres cuidadoras.

A partir del análisis de las entrevistas de la fase exploratoria, elaboramos algunas preguntas "claves". De este modo las entrevistas partieron de preguntas iniciales, "generativas" que dieron lugar en el transcurso de la conversación a otras que posibilitaron la profundización del tema que investigamos. Para ello confeccionamos una "pauta" o "guía" de entrevista en base a ciertos tópicos que debían ser preguntados como reaseguro de que algunos puntos claves no dejaran de ser sondeados.

En primer lugar seleccionamos cuatro bloques temáticos

1. El Cuidado
2. El Desarrollo
3. El Aprendizaje
4. Conceptualización de los niños/as y la infancia

Para cada uno de estos bloques temáticos se realizaron una selección de preguntas disparadoras

Bloque 1. Cuidado

- 1.1 ¿En qué consiste el cuidado en los Centros Infantiles?
- 1.2 ¿Varía el cuidado según la edad de los niños/as? ¿Por qué?

1.3 ¿Los niños/as tienen el mismo cuidado aquí que en la casa?

1.4 Una cuidadora me dijo que la función que Uds. Cumplen aquí es la misma que la de una mamá. ¿Vos qué crees?

Bloque 2. Desarrollo

2.1 Entre los bebés y los niños/as más grandes hay diferencias ¿en qué cambian los niños/as? ¿por qué cambian?

2.2 En esos cambios ¿influyen los adultos? ¿cómo?

2.3 Si un niño permaneciera encerrado y sólo ¿qué sucedería?

Bloque 3. Aprendizaje

3.1 En los Centros Infantiles ¿los niños/as aprenden? ¿qué cosas aprenden?

3.2 En la casa ¿los niños/as aprenden? ¿es lo mismo o diferente lo que aprenden en la casa y acá?

3.3 ¿Todos los niños/as aprenden igual?

3.4 ¿Para qué les sirve a los niños/as aprender?

Bloque 4. Conceptualización de los niños/as y la infancia

4.1 Si tuvieras que definir lo que son los niños/as ¿qué dirías?

4.2 ¿Qué es lo que más te gusta de los niños y niñas con los que trabajás? ¿Hay algo que no te gusta de ellos/as?

4.2 Para vos ¿Qué es la infancia?

El registro de las entrevistas se hizo por medio de la grabación de las mismas para poder reproducirlas lo más fielmente posible y realizar una transcripción textual de cada una de ellas convirtiéndolas en un "protocolo". El protocolo de la entrevista consta de dos columnas, donde las preguntas del entrevistador se consignan en la parte izquierda y en la derecha constan las respuestas de los entrevistados, lo cual facilita la lectura y con ello el análisis de los datos.

La aplicación de este instrumento de indagación se realizó en el lugar de trabajo, es decir en cada uno de los Centros Infantiles seleccionados, en una oficina separada

de las salas, lo que generó un ambiente relajado y cómodo. La duración de cada entrevista fue de aproximadamente una hora.

CAPITULO III: La institucionalización de los niños de edad temprana

1. Orígenes de las instituciones de atención a la primera infancia: algunas consideraciones históricas acerca de la institucionalización temprana de los niños

Las instituciones de atención a la primera infancia, como toda institución social, surgen con una asignación de sentido dada por necesidades y exigencias sociales, diferenciándose de otras por un movimiento de especificación (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992)²⁹ que en su caso es el cuidado de los niños. No obstante, por tratarse de organizaciones dinámicas desarrollan en su devenir modificaciones que en muchos casos se corresponden con nuevos mandatos que la sociedad les asigna. (Moreau de Linares, 1993)³⁰.

Si bien excede a los objetivos de esta tesis realizar un pormenorizado desarrollo histórico de las mismas, si cabe al menos una breve mención al contrato fundacional que les dio origen y a los progresivos cambios que sufrieron en el tiempo. Esto nos permitirá entender mejor cuáles han sido los elementos que marcaron los primeros vínculos entre instituciones de primera infancia y la sociedad y enfrentarnos, en cada época, con la visión adulta sobre los niños/as que ha orientando sus formas de criarlos y educarlos.

Por muy diversos motivos y desde tiempos remotos, en el transcurso de la historia se crearon instituciones destinadas a albergar y atender a niños y niñas de muy temprana edad.

En algunos casos -tal es el caso de Asilos, Hospicios, Orfanatos- nacen para dar respuesta a situaciones como el abandono, la mendicidad, la orfandad, la indigencia, etc., que fueron moneda corriente a lo largo de los siglos. Al respecto Simonetta Ulivieri señala que *"ya en los primeros siglos después de Cristo hay personas que se*

²⁹ Frigerio, G. Poggi, M. y Tiramonti, G.: "Las instituciones educativas Cara y Ceca. Bs. As. Editorial Troquel. 1992

³⁰ Moreau de Linares, L: "El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber." Bs. As. .Paidós. 1993.

ocupan, siquiera en forma espontánea y no regularmente, de la recogida y el cuidado de los niños expuestos en los más diversos lugares. En torno a los palacios episcopales de las ciudades y alrededor de los conventos en el campo surgen hospicios para los niños abandonados, entre ellos expósitos y huérfanos, lugares de asilo que anticipan ya en los siglos VI y VII ciertas formas de beneficencia institucionalizada que se difundirán desde el siglo XI” (Ulivieri, 1996)³¹

Este problema no fue ajeno a América por lo que, desde la época colonial -hacia el siglo XVIII- hay registros de la existencia de las primeras instituciones destinadas a atender la problemática de estos grupos de niños/as en “situación de riesgo”, las que fueron acompañadas con las primeras legislaciones de protección.

En el caso de Argentina, la primera institución destinada a la Protección de la Infancia fue la Casa de Expósitos fundada en 1779, destinada a albergar a los niños/as abandonados/as, "expuestos", en las calles o en los umbrales de las iglesias.³²

Es interesante destacar que, ligadas al mensaje cristiano de amor hacia otros -por el cual brindar ayuda al prójimo desvalido era un mandato divino-, estas organizaciones se sustentaron en una concepción de *caridad y beneficencia*. (Ponce)³³ Por esta razón, estaban a cargo de sociedades de Damas, Filantrópicas y de Beneficencia, y constituyeron, junto con las sociedades mutuales, de seguros y otras creadas por la inmigración uno de los soportes fundamentales de la seguridad social Argentina.

En una extensa reseña histórica acerca de la Atención Integral de la primera infancia en América Latina, M. V. Peralta y G. Fujimoto Gómez (1998)³⁴ señalan que respecto de este tema es posible identificar al menos tres tipos de iniciativas

³¹ Ulivieri, S. :“Historiadores y Sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada”, en *Revista de Educación* N° 281: historia de la infancia y de la juventud. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1986.

³² Bartolomé García Jiménez define como expósito “... aquel recién nacido que, por indeseado en el núcleo materno (aún más lo sería por el padre, que no puede o no quiere hacerse cargo de él, si es que sabe de su existencia) es abandonado en algún lugar para que sea acristianado y criado por la caridad de algún benefactor o institución que se haga cargo de él.” (1987)

³³ Ponce, R.: ob. cit

³⁴ Peralta, V. y Fujimoto Gómez, G.: “La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI”. Documento de la Organización de Estados Americanos (OEA). 1998

provenientes de distintos campos: de la *salud*, de la *protección y bienestar* del niño y del *ámbito educacional*, que responden a diferentes preocupaciones y demandas de la población.

Según estas autoras las primeras instituciones de atención a la infancia se constituyeron alrededor de la preocupación por los aspectos físicos de niños/as con el objeto de mejorar las condiciones de salubridad: mayor higiene, mejor alimentación, curación de enfermedades, y en respuesta a los serios índices de mortalidad y morbilidad. Este énfasis por la atención de los aspectos sanitarios cobra auge hacia fines del siglo XIX, con el aporte de la medicina y en particular de la puericultura. El movimiento higienista fue impulsado por médicos preocupados por las consecuencias de las epidemias y la proliferación de enfermedades sociales y urbanas. Interesante es destacar que la preocupación por la salud no contemplaba la salud mental y se restringía solamente a los aspectos físicos. Este primado de la perspectiva médico-sanitaria, se plasmó en nuestro país con la creación de las "salas cunas" a principio del siglo XX.

Paralelamente, la preocupación por la *protección y el bienestar del niño* derivó en la creación de "instituciones tutelares", de diverso carácter: estatales, privadas, laicas o religiosas, que se proponían "reemplazar" las funciones de crianza que anteriormente desempeñara la familia de padres "indignos". De ser una propiedad privada en el marco familiar los niños pasaron progresivamente a ser considerados objeto de protección por parte del Estado, en caso de que éste considerara incorrecta la actuación familiar.

El niño, considerado como "menor", como un valor que debe ser custodiado y protegido de los males que provienen de la familia y la sociedad, se torna en *objeto de tutela*. (Rueda, 2001)³⁵.

A su vez, desde las políticas de Estado y desde el ámbito jurídico se sancionaron las primeras leyes de protección a la infancia, que introducen un tratamiento jurídico penal diferente para los niños/as en relación a los adultos y se crean los primeros

³⁵ Rueda, J.: "Las concepciones de la infancia en la programación de la política social", en Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los Derechos. Eroles, Fazzio Scandizzo. Bs. As. Espacio Editorial. 2001.

Tribunales de Menores. Esto en razón de que ellos/as tenían que ser protegidos - "tutelados"-, y, en consecuencia debía sacárselos del ámbito del derecho penal: la justicia ante el niño/a no debe imponer pena sino tutelar.

En América Latina y específicamente en nuestro país, este proceso se inició a fines del siglo XIX, momento en que se consolidó un modelo de intervención del Estado sobre los denominados "niños en peligro": vendedores ambulantes, lustrabotas, canillitas, niños abandonados, fueron sólo algunos de los niños/as que eran reclusos tras los muros de los asilos. Lo fundamental en estas instituciones de encierro era la transmisión de normas morales y cristianas. Podríamos afirmar siguiendo a Ponce (2006) que *la concepción de infancia era premoderna, donde la idea esencial era controlar, domesticar y evangelizar.*³⁶

La institucionalización temprana de los niños/as está ligada también a una necesidad socioeconómica estrechamente vinculada a un hecho histórico: la revolución industrial y los cambios producidos como consecuencia de la misma. La migración, el urbanismo, la generalización y división del trabajo, fueron algunos de los fenómenos producidos por el proceso de industrialización que trajeron como consecuencia cambios significativos en la estructura familiar y en el modo de vida vigente. Las formas *preindustriales de fabricación centrados en la casa había socavado la estructura patriarcal de la familia y la incipiente urbanización había roto sus lazos con la comunidad...la clase trabajadora que se había trasladado a las ciudades experimentó la separación de la casa del lugar de trabajo y la falta de servicios sociales adecuados.* (Taylor Allen, 1986)³⁷

El trabajo de los adultos fuera del domicilio y particularmente la creciente inserción de la mujer en el campo laboral con el consiguiente alejamiento del hogar por horarios prolongados generaron la necesidad de que alguien cuidara de los hijos/as. De este modo, la formación de los niños/as en edad preescolar hasta entonces confiada principalmente al hogar, requirió del cuidado institucional a raíz de

³⁶ Ponce, R: ob. cit. pág. 21

³⁷ Taylor Allen, A.: "Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergartens y Guarderías en Alemania en el siglo XIX", en *Revista de Educación* N° 281. 1986.

la crisis experimentada por la familia durante los primeros años de la revolución industrial.

Es así que surgieron organizaciones encargadas de cumplir con este rol que en su origen -y durante muchos años-, tuvieron un carácter meramente asistencial reduciéndose la tarea con los niños/as a velar por sus cuidados físicos, y a la satisfacción de sus necesidades básicas: alimentación, higiene y descanso. La denominación de "Guarderías" y "Asilos" -creados por comunidades religiosas, sociedades de beneficencia, empresas, obras sociales o sindicatos- da cuenta de la forma de concebirlas: "lugares de guarda o depósito de niños", con una función estrictamente tutorial o de custodia. Subyace la idea de que la primera infancia no es una etapa escolar ni es educativamente importante; el eje está puesto en el carácter benéfico de ayuda a la familia, más que centrado en los propios niño/as, en su desarrollo, sus necesidades, sus intereses y sus derechos.

Un proceso de transformaciones orientado a la conquista de un perfil educativo-pedagógico se inicia en estas instituciones gracias a diversos aportes entre los cuales cabe mencionar:

- Los desarrollos en el campo de la Pediatría, la Psicología, particularmente la Psicología Evolutiva, y el Psicoanálisis que brindaron un conocimiento más exacto y profundo de la infancia y por lo tanto una "nueva mirada" de los niños/as.
- El movimiento pedagógico iniciado en Europa -y que pronto tuvo su impacto América Latina- en relación a la "Escuela Activa", a partir de los planteamientos de Comenio, Pestalozzi, Froebel, Agazzi, Montessori y Decroly, que contribuyeron remarcar el protagonismo del niño y de la necesidad de su educación.
- La nueva concepción social de los niños/as como sujetos titulares de derechos, entre ellos a la educación desde su nacimiento, que surge a partir de la Convención Internacional por los Derechos del Niño.

- La reivindicación por parte de diversos movimientos sociales, que propendieron a rescatarlas de la esfera de la beneficencia y a concebirlas como un derecho de los hijos a la educación y de los padres al trabajo.

Dos aspectos centrales se derivan de estos aportes:

Por un lado, se produce un desplazamiento del interés centrado en ayudar a la familia hacia el interés centrado en el propio niño, y por otro un creciente interés por su educación. Al decir de Frabboni, la infancia deja de ser la *edad a la que hay que proteger* para transformarse en *la edad social a la que hay que educar*.³⁸

Puesto el niño en el epicentro de la acción, los aspectos psicológicos comienzan también a adquirir un lugar central. Al respecto dice Ana Malajovich que por primera vez, la situación de la primera infancia es analizada desde sus propias necesidades. Esto supone un cambio en la concepción de los niños: de *objetos a sujetos de cuidado*.

Y a su vez el nombre de Guardería comienza a ser sustituido por el de Jardín Maternal entroncando con la tradición froebeliana de Kindergarten. Recordemos que desde esta filosofía, el niño era pensado como un sujeto espiritual, naturalmente bueno y con virtudes para desarrollar en plenitud, con una versión un tanto dulcificada de la infancia a la que se estima pura e inocente.

La disciplina practicada en el kindergarten era conscientemente maternal, basada en la empatía antes que en la autoridad y en persuasión antes que en la coacción. (Taylor Allen, 1986)³⁹ El debate sobre la educación temprana del niño queda definitivamente instalado en el siglo XIX. Como señala González-Agapito (2003) el parvulario se convirtió paulatinamente en una de las vanguardias de la renovación pedagógica, favorecido por la implantación de metodologías como las de Montessori o Decroly que le proporcionaron un corpus de enseñanza y un replanteamiento de la educación previa a los tres años de edad.⁴⁰

³⁸ Frabboni, F.: "El niño de 0 a 6 años". Madrid. Cincel. 1984

³⁹ Taylor Allen, A. ob. Cit.

⁴⁰ González-Agapito: "La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa". Ediciones Octaedro. Barcelona. 2003

En el caso de Argentina, la preocupación por la educación para la primera infancia se remonta a la época de Sarmiento, quien inspirado en el modelo francés de las *cunas públicas* y de las *salas de asilo*, promovía el ingreso de los niños/as a este tipo de instituciones a las que les asignaba una doble función: educativa y asistencial. Su propuesta apuntaba a que desde pequeños se podía "moldear" el carácter del niño/a, civilizando y homogeneizando a la población. Al respecto decía Sarmiento: *el objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria* (Sarmiento, 1848, 232)⁴¹

El Jardín de infantes en tanto institución educadora para la primera infancia, fue uno de los niveles educativos que más resistencias encontró para consolidarse como tal. Los primeros años de su creación estuvieron signados por numerosos debates focalizados en la función que estaban destinados a cumplir, y en diferentes miradas sobre la infancia, fruto de concepciones contrapuestas e irreconciliables. Por un lado, y desde una visión positivista-cientificista los niños/as eran considerados como un *sujeto primitivo o salvaje* al que había que domesticar por medio de métodos rigurosos y racionales. Por otro, quienes adscribían a posiciones como el espiritualismo, entre ellas las "maestras froebelianas" concebían al niño/a como un *sujeto espiritual*, naturalmente bueno y con virtudes para desarrollar en plenitud. Tal como asevera Carli *la pugna entre positivismo y krausismo se produjo a partir del debate de la naturaleza humana del niño. La interpretación positivista de la naturaleza salvaje del niño se oponía a la interpretación krausista del niño como sujeto ligado al orden divino y la bondad de la naturaleza.* (Carli, 2002)⁴²

El valor pedagógico de los Jardines de Infantes es hoy incuestionable tanto como su reconocimiento legal. Sin embargo no sucede lo mismo con el Jardín Maternal - primer escalón del Nivel Inicial en la Argentina- que fue asumiendo tardía y lentamente su función de educar a la infancia. La identidad pedagógica de los jardines

⁴¹ citado por Rosana Ponce. Ob. cit

⁴¹ Carli, S.: "Niñez, pedagogía y política". Bs. As. Miño y Dávila. 2002. pág. 36

maternales aún es débil y manifiesta una tensión entre lo asistencial y lo educativo como ideas disociadas y en conflicto. Paradójicamente en los años que son clave para el desarrollo humano, -desde nacimiento a los tres años-, la cobertura está lejos de ser garantizada para todos los niños y niñas como anteriormente ya señaláramos.

Transitando este nuevo siglo y en el marco de profundas transformaciones sociales como las que actualmente estamos atravesando, la identidad educativa se instaure como un nuevo mandato social. Se espera que estas instituciones se constituyan en un *“servicio educativo-social que, complementando la acción familiar, permita al niño/a ejercer su derecho a la socialización, al aprendizaje, a la creatividad y a la igualdad de oportunidades educativas en un marco institucional abierto y democrático”* (Marey-Farinati)⁴³. Es así que en nuestro país hoy *“la preocupación no es sólo el estado físico de los pequeños/as y como procurarles una dieta adecuada, sino que se reconocen las capacidades infantiles y consecuentemente se desarrollan orientaciones pedagógicas para estimularlas mejor”* (Moreu de Linares)⁴⁴.

Esto supone configurarse en espacios de aprendizajes dirigidos y por lo tanto ofrecer un contexto de enseñanza que tomando en cuenta la riqueza y el potencial de los niños, favorezca sus posibilidades de aprendizaje, permitiéndoles el conocimiento de su entorno natural y social.

Se pretende así concretar el “derecho” de todos los niños/as a la educación y a una vida digna, con el fundamento que *“los niños/as sólo son actores en la sociedad cuando se respetan sus derechos y se protege y amplía su calidad de vida; dada su condición, toda exclusión los margina como actores y sujetos y los transforma en la práctica en objetos pasivos”* (Informe Argentino sobre Desarrollo Humano)⁴⁵

⁴³ Marey-Farinati: ob. cit.

⁴⁴ Moreau de Linares, L. ob.cit.

⁴⁵ Informe Argentino sobre Desarrollo Humano. 1997.. PNUD. UNESCO.

2- Encuadre institucional de los Centros Infantiles de la Ciudad de Cipolletti

Los Centros Infantiles Municipales de la ciudad de Cipolletti, son instituciones de atención a la primera infancia. Fueron creados por iniciativa del municipio como respuesta a una demanda social de sectores de la comunidad más desprotegidos cultural y económicamente, razón por la cual comenzaron cumpliendo un servicio meramente asistencial, de ayuda a la familia. Dependen administrativamente de la Dirección de Promoción Comunitaria de la Secretaría de Acción Social, quien tiene a su cargo la supervisión de los mismos.

En el año 1984 se creó el primer Centro Infantil denominado por entonces "*Guardería de las 400 viviendas*" por estar ubicado en uno de los primeros complejos habitacionales emplazados en la zona Norte de la ciudad.

A lo largo de más de veinte años, estos centros fueron incrementándose. Es así que en el año 1988 se creó el Centro Infantil N° 2, en el Barrio Luis Piedrabuena, resultante de la fusión de una Guardería temporaria y un centro de atención de bebés. Tiene capacidad para la atención de 60 niños/as comprendidos entre 1 y 4 años que son atendidos en el horario de 7.30 a 13.30 horas. En 1991 se crea el Centro Infantil N° 3 "*Arco Iris*", ubicado en el Barrio Anai Mapu, con capacidad para albergar 70 niños/as de las mismas edades y horarios de atención que el precedente. En 1992 nace el Centro Infantil N° 4 "*Julio D. Salto*" que atiende 120 niños/as, comprendidos entre 1 y 4 años, en doble turno (de 7.30 a 19 horas), situado en el Barrio Luis Piedrabuena. En el año 2005 se crea el Centro Infantil N° 5, cuenta con dos sedes que cubren horarios de atención vespertino y nocturno (de 18 a 22.30 y de 20 a 24). Este Centro surge en el marco de una política municipal destinada a promover y facilitar a madres sin estudio o con escolaridad primaria o secundaria incompleta la posibilidad de asistir a establecimientos educativos para adultos que funcionan en esos horarios. Asisten a este Centro niños/as entre 3 meses y 5 años. Por último, en el año 2006 se constituyó el Centro N° 6 "*Dulces Caricias*", ubicado en el Barrio Ferri, un asentamiento poblacional situado a 7 Km. de la ciudad de Cipolletti, que actualmente alberga a 16 niños/as de 1 a 4 años, que son atendidos en horario matutino.

Entre todos atienden a una población de aproximadamente 400 niños y niñas y su personal es de aproximadamente 90 personas que se ocupan en forma rotativa de diferentes tareas.

CENTRO INFANTIL	UBICACIÓN	MATRÍCULA	PERSONAL
Nº 2 <i>Luis Piedrabuena</i>	Barrio Luis Piedrabuena	75	16 Personas
Nº 3 <i>Arco Iris</i>	Barrio Anai Mapu	79	19 Personas
Nº 4 <i>J. D. Salto</i>	Barrio 1.224 Viviendas	145	31 Personas
Nº 5 <i>Sede 1.224 Viv.</i>	Barrio 1.224 Viviendas	49	12 Personas
Nº 5 <i>Sede Ayenhué</i>		27	6 Personas
Nº 6 <i>Dulces caricias</i>	Barrio Ferri	20	5 Personas
Total		395	89

El personal directivo, de sala, de cocina y de limpieza está integrado por mujeres y sólo las tareas de mantenimiento están a cargo de varones. Parte de este personal es de planta permanente, teniendo garantizada su estabilidad laboral, mientras que para muchas de estas mujeres su labor en el Centro constituye un trabajo temporario.

Desde el año 2000 con la creación a nivel nacional de los Planes: "Trabajar" y "Jefas y Jefes de Hogar", por parte del Ministerio de Desarrollo y Acción Social de la Nación, se han incorporado a estas instituciones mujeres que son beneficiarias de los mismos.

En cuanto a su organización, los Centros Infantiles tienen una estructura similar a una escuela: cuentan con una directora, encargadas de sala y una auxiliar de sala, una cocinera y su auxiliar de cocina, personal a cargo de la limpieza, y de maestranza. Al cargo de dirección se accede por simple antigüedad o por la categoría alcanzada dentro del escalafón que rige para los empleados municipales, razón por la cual las tareas tienen un fuerte énfasis en los aspectos administrativos.

Del mismo modo, para el ingreso del resto del personal no se exige ningún requisito en términos de formación. En muchos casos la inserción a los Centros se produce por traslado desde otros sectores de la municipalidad a requerimiento del empleado/a o por reubicación que disponen las autoridades.

Desde el punto de vista pedagógico, no cuentan hasta hoy con un proyecto institucional definido, ni con lineamientos curriculares básicos de ningún tipo que permitan prever, seleccionar y organizar las tareas con alguna intencionalidad educativa. La higiene, la alimentación y el descanso conforman las rutinas de los Centros en el caso de los niños/as más pequeños/as, mientras que para los "más grandes" (mayores de tres años) se incorporan otras actividades como el juego libre, escuchar música, dibujar, que son traspoladas del modelo didáctico de los Jardines de Infantes, pero sin tener sólidos fundamentos del por qué y el para qué de las estas tareas.

En todo caso, existe por parte de las cuidadoras una marcada preocupación por el proceso de socialización de los niños, a través de la enseñanza de normas, pautas y valores.

Corresponde sin embargo destacar que las reiteradas demandas del personal de los Centros -vehiculizadas por las autoridades municipales- por llevar adelante instancias de capacitación que les permitan un mayor y más profundo conocimiento de los niños/as además de aspectos didácticos para el trabajo en las salas, ponen de manifiesto la preocupación por mejorar la calidad del servicio que prestan. Así, sin menoscabar su importante función asistencial, pueden avanzar en el cumplimiento de su función educativa como medio de democratización de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas en la primera etapa de sus vidas.

En relación a esto cabe señalar que en año 1993, desde el organismo municipal se solicitó a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, asesoramiento y capacitación destinada a estas instituciones y su personal. Esta demanda se concretó mediante un proyecto de extensión universitaria, que contempló un trabajo teórico-práctico en las áreas de salud, psicológica y pedagógico-didáctica, desarrollado en el lugar de trabajo a lo largo de dos años.

Producto de esta experiencia se elaboraron dos documentos: "*Lineamientos para la organización de la tarea de los Centros Infantiles*" y "*Propuestas de régimen especial para el funcionamiento de los Centros Infantiles y del personal que allí se desempeña*". El primero tuvo como propósito incorporar explícitamente lineamientos curriculares que sustentados en una serie de fundamentos teóricos (sociales, psicobiológicos, pedagógico-didácticos) sirvieran de base para orientar la acción educativa. El segundo propone un conjunto de normas de carácter general y de disposiciones que, a criterio del equipo capacitador, deberían contemplarse tanto para el ingreso y permanencia del personal como para la organización y funcionamiento de los Centros infantiles atendiendo a su particularidad y como encuadre jurídico-institucional necesario para posibilitar los cambios que se proponen en términos de una redefinición de sus objetivos.

No menos importante es señalar que la demanda de capacitación, perfeccionamiento y actualización por parte del personal ha sido una constante a lo largo de estos últimos años y ha contado con el aval de las autoridades municipales, lo cual muestra que hay una clara conciencia de la magnitud que tiene el cuidado y la

educación de los niños/as pequeños/as y por ende de la responsabilidad de profesionalizar el trabajo de las cuidadoras.

3.- Los actores de los Centros

a. Las Cuidadoras

Las cuidadoras son mujeres cuyas edades oscilan entre los 25 y los 65 años. No poseen cualificación profesional para el trabajo que desempeñan, siendo los estudios primarios completos y en un número reducido de casos terciarios incompletos, el nivel de escolaridad alcanzado. El mayor porcentaje de ellas pertenece a sectores sociales considerados de clase media baja y baja. Casi la totalidad de las cuidadoras son madres y tienen entre 2 y 7 hijos.

b. Niños y niñas

Los niños y niñas que asisten a los Centros Municipales pertenecen, casi en su totalidad a familias de escasos recursos económicos. Si bien el requisito de ingreso a estas instituciones es el trabajo de los padres, en los últimos años y por la agudización de la crisis económica y el aumento de la desocupación en vastos sectores de la población, las dificultades laborales y económicas de las familias han hecho flexibilizar este criterio y asisten a los Centros también niños/as cuyos padres están desocupados, quienes de esta manera acceden a un plato de comida, lo cual ha coadyuvado a acentuar el rol asistencial.

Si bien no es obligatorio, se solicita a las familias el aporte de una pequeña cuota que se destina principalmente a la compra de los insumos de la sala, concretamente material didáctico.

c. Las familias

Los datos familiares indican que de las madres que tienen empleo, el 80% se desempeñan como empleadas en servicio doméstico y/o vendedoras ambulantes. El

porcentaje restante se distribuye en tareas tales como las de docencia, empleadas de comercio, empleadas municipales y otras. Un importante número de estas madres afrontan solas su hogar, ya sea porque se encuentran separadas o por ser madres solteras. En el caso de los padres que cuentan con empleo se desempeñan en tareas de operarios en galpones de empaque⁴⁶, empleados municipales, obreros de la construcción, empleados de comercio, changarines, y oficios independientes.

Tanto madres como padres, en su mayoría cuentan con estudios primarios completos, notándose un mayor nivel de escolaridad -secundaria completa o incompleta- en las madres.

El nivel de escolaridad alcanzado por el 80% de los padres es primario completo, el restante 20 % se distribuye entre los que cuentan con estudios secundarios completos e incompletos.

⁴⁶ En el Alto Valle de Río Negro y Neuquén se denomina Galpones de Empaque a los lugares donde los fruticultores entregan el producto de sus cosechas, que a través de diversos procedimientos son enviadas al mercado interno, exportadas a otros países o para ser industrializadas. El trabajo en estos galpones ocupa durante los meses de verano a una vasta población del alto Valle de las dos provincias, pero también de otras provincias y países limítrofes, particularmente del sur de la República de Chile.

CAPITULO IV: Acerca de los niños/as y la infancia

IV: Visiones e imágenes del niño/a: un breve recorrido por la historia

Hablar de los niños/as es entrar en un campo de significaciones que encierran un largo desarrollo histórico. Es por esto que no podemos soslayar en esta tesis que aborda las concepciones que acerca de ser niño/a tienen las cuidadoras en instituciones de atención a la primera infancia, -específicamente Centros Infantiles Municipales-, realizar una breve recapitulación sobre los diversos significados e "imágenes" del niño/a que han estado presentes en épocas anteriores. Esto nos posibilita analizar las variaciones que se han producido a lo largo del tiempo en los modos de percibir y conceptualizar a los niños/as y en consecuencia, en las formas de criarlos/os y educarlos/as. Tal retrospectiva nos permitirá advertir además la hegemonía que en distintos períodos de la historia han tenido algunas de estas imágenes, como así cuántas de ellas -o algunos de sus rasgos- permanecen actualmente como huellas y permean la cultura institucional en este tipo de organizaciones. De aquí la importancia que tiene para nosotros el develar las concepciones -y los modos en que se materializan- en este grupo de mujeres que tienen a su cargo el cuidado de niños y niñas pequeños/as. Pero también, al focalizar las formas de nombrar a los niños en este ámbito particular, es posible capturar nuevos sentidos del "ser niño/a" en la actualidad.

La palabra *niño/a* ha sido y es portadora de distintos significados que social e individualmente se le atribuyen, significados que han cristalizado en una multiplicidad de imágenes -significantes. Estas significaciones que introducen las narrativas y los mitos familiares y culturales, son importantes porque cumplen una función estructurante de la filiación e identidad del individuo. (Galende, 2004)⁴⁷

⁴⁷ Galende, E.: "Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad", en Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Melillo-Suárez Ojeda y Rodríguez (comp). Bs. As. Paidós. 2004

En consecuencia, a partir de cómo se ha hablado y escrito del niño/a en discursos variados, pedagógicos, médicos, filosóficos, religiosos, antropológicos, jurídicos, psicológicos, desde la recopilación y análisis de costumbres y de prácticas de crianza y educación a lo largo de varios siglos, de producciones artísticas, literarias y científicas hasta los más recientes soportes materiales de la imagen- la fotografía, el cine, y la televisión-, es posible reconstruir redes de significaciones del niño/a sostenidas en el imaginario social.⁴⁸

En los últimos años las producciones de los historiadores han comenzado a otorgar a los niños/as un lugar en la construcción de la historia (Carli, 1994)⁴⁹. A partir de las investigaciones realizadas por Philippe Ariès (1987)⁵⁰ y Lloyd de Mause (1991)⁵¹, la infancia se ha configurado en un nuevo campo epistémico. Los estudios referidos al niño/a y la infancia comienzan a ser abordados desde una nueva mirada que enfatiza el carácter sociocultural e histórico y por ende simbólico de estos conceptos.⁵² Como señala Brinkmann (1986)⁵³, desde el punto de vista biológico la niñez es igual en todos los niños/as, dado que en ella se manifiestan las constantes de la naturaleza humana, pero en cuanto hecho social refleja las variaciones de la cultura.

La consideración actual de los niños/as como objetos de especial atención social y sujetos de derechos individuales y colectivos, es el resultado de un largo proceso de lentas y graduales transformaciones de las costumbres y prácticas socioculturales que se remonta a los siglos XVI y XVII.

Esta afirmación contrasta con convicciones provenientes del conocimiento de sentido común que consideran que el significado del término niño/a es y ha sido

⁴⁸ Entendemos como *imaginario social* al conjunto de significaciones colectivas que permiten mantener unida a una sociedad.

⁴⁹ Carli, S. "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación sociedad y política en Argentina", en *Revista Escuela y Construcción de la Infancia*. Año III, N° 4. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores. 1994.

⁵⁰ Ariès, Philippe: "L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régimen". Paris. Plon. 1960.

⁵¹ de Mause, Lloyd: "Historia de la Infancia". Madrid. Alianza Editorial. 1991.

⁵² Pueden citarse también a Dolto, Mendel, Frabboni, Badinter, Donzelot, entre otros autores que, desde sus perspectivas particulares en las últimas décadas se han dedicado a reconstruir la historicidad de la cuestión infantil.

⁵³ Brinkmann, W. "La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía". 1986.

claro, definido por su propia *naturaleza* y por lo tanto carente de toda historicidad, dando por supuesto que la mirada, la sensibilidad y las actitudes hacia ellos han sido siempre las mismas. Como señalan Emiliani y Carugati (1991)⁵⁴ la conversación cotidiana está repleta de discursos y juicios sobre el niño/a y este hecho cotidiano parece garantizarnos recíprocamente que hablamos todos el mismo lenguaje a propósito de él/ella. Por el sólo hecho de ser compartidas por la colectividad, los adultos de cualquier sociedad, en cualquier momento histórico, han sentido que sus creencias y representaciones sobre niñas y niños eran lógicas y evidentes (Casas).⁵⁵

Es así que ciertas significaciones en torno a los niños/as parecen cristalizarse convirtiendo en condición intrínseca y naturalizada⁵⁶ lo que responde a una serie de exigencias culturales. Prueba de ellos son algunos atributos y valores con los que se los define, como la *inocencia*, la *bondad*, la *ingenuidad*, la *fragilidad*, la *incompletud* y otros tantos, que parecieran estar arraigados en la "naturaleza" del niño/a, ser inherentes a su "ser biológico", es decir "esencias radicalmente diferentes". Otro ejemplo son los "modelos paradigmáticos" que cada grupo social construye acerca de cómo debería llegar a ser idealmente un niño o una niña, adjudicando ciertos rasgos distintivos entre ellos. Se espera de la niña que sea *dulce*, *buena*, *tierna*, *sumisa*, *obediente*, mientras que lo que se aspira como propio del varón es que sea *fuerte*, *activo*, *rebelde*, y *agresivo*, atributos que los convalidan masculinos. Como señala Yannoulas (1994: 67)⁵⁷ los comportamientos, las actitudes, y las reacciones "típicamente masculinos" o "típicamente femeninos" no tienen un sustrato biológico, sino que en general se definen culturalmente y se transmiten a los niños/as desde el

⁵⁴ Emiliani-Carugati: ob.cit.

⁵⁵ Casas, F.: ob. Cit.

⁵⁶ Entendemos por *naturalización* el proceso social por el cual ciertos fenómenos convencionales o coyunturales instituidos por una sociedad, no son percibidos por quienes la integran como circunstancias relativas al contexto socio-histórico sino como constitutivas de la esencia misma de los fenómenos.

⁵⁷ Yannoulas, S.: La discriminación sexual: ¿cómo afecta a la infancia y a la adolescencia femenina en Brasil?, en Revista *Escuela y Construcción de la Infancia*. Año III. N° 4. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores. 1994

momento que nacen, o aún antes, *funcionan ya a partir de cómo cada familia espera en rosa o celeste al que está por nacer.*⁵⁸

Estos ejemplos son prueba elocuente de cómo un significado socialmente construido se transforma en el imaginario social en un atributo genéticamente determinado, y muestran como *“las categorías sociales pueden adquirir el carácter de “hechos naturales”, es decir de evidencias”* (Ochoa, J-Santibañez, 1983)⁵⁹ a partir de las cuales se van imponiendo una serie de prescripciones y de proscripciones que diferencian claramente aquello que es deseable de lo que es condenable. En el mismo sentido, Sandra Carli (1994) señala: *“Este carácter de obviedad ha dejado sentado un concepto de infancia como objeto dado desde siempre e inmutable, ahistórico y simple.* No deja de ser paradójal que de lo obvio, por su mismo carácter de “evidencia” se hable poco, ya que no parece necesario cuestionárselo, y se va haciendo social y conceptualmente invisible pasando a formar parte de supuestos implícitos, que no por invisibles o implícitos dejan de operar en la vida cotidiana.⁶⁰

Por el contrario, los trabajos de Ariès y de Mause, aunque con tesis opuestas, ponen de manifiesto el carácter cambiante de la cultura respecto de los niños/as y muestran las transformaciones operadas a lo largo de los siglos que marcan el pasaje de momentos en que lo propio es el desinterés y la indiferencia por el niño/a -peculiaridad de los tiempos premodernos- hasta situarlo en un lugar central, “privilegiado” dentro de la estructura familiar y social, lo que se hace evidente a partir de la modernidad.

Esta historicidad constitutiva es lo que justifica y fundamenta desde el punto de vista de nuestro trabajo, plantear -aunque esquemáticamente- algunas de las visiones que muestran esa transición.

Las visiones Premodernas: desde la Antigüedad al Renacimiento

⁵⁸ Volnovich, J.C.: “El niño del “siglo del niño”. Bs.As. Editorial Lumen. 1999a.

⁵⁹ Ochoa, J. y Santibañez, E.: “La niñez, un concepto que discrimina”. Sgo de Chile, CIDE. 1983

⁶⁰ Carli, S.: ob. cit.

Aunque desde algún modo parezca una simplificación excesiva, nos parece que históricamente y a los fines de nuestro trabajo, es posible establecer cuatro visiones fundamentales en las imágenes premodernas del niño: a) **el niño insignificante**; b) **el niño imperfecto**, c) **el niño ángel/demonio** y d) **el niño homúnculo**.

El niño insignificante

Con respecto a esta primera visión es suficiente con recordar prácticas aberrantes como los abortos indiscriminados, el infanticidio, la negligencia, el abandono, el maltrato, y la inanición deliberada, que fueron en la antigüedad prácticas usuales, legítimas y en algunos casos hasta recomendadas, para dar cuenta de la desconsideración hacia los ellos/as. Los niños en la Antigüedad eran seres casi desconocidos y subordinados a la familia. Tal como expresa Volnovich (1993)⁶¹: *“El niño/a no contaba en la familia, y cuando se lo reconocía era, simplemente, como un estorbo. Era algo que sobraba y molestaba. En el mejor de los casos era reconocido como insignificante. Entonces se lo mataba (y no sólo metafóricamente) con la indiferencia”*. La actitud consecuente con esta visión de “ser niño” insignificante es la **indiferencia**.

Esta idea, aunque nos sorprenda y hoy nos parezca lindando con lo inhumano, permaneció vigente en gruesas capas de la población tanto en Occidente como Oriente hasta bien entrada la modernidad. Esto es por lo que en la antigüedad el destino de muchos niños/as era el abandono o el sacrificio ritual no reconociéndoles más valor que un objeto o animal de propiedad del adulto principalmente hombre. Existen muchos testimonios de sacrificios humanos de niños en muchas prácticas ancestrales.

Algunos fragmentos extraídos del texto “Historia de la Infancia” de Buenaventura Delgado (1998)⁶² son elocuentes muestras de lo dicho:

⁶¹ Volnovich, J.C.: ob. cit.

⁶² Buenaventura Delgado: “Historia de la Infancia”. Barcelona. Editorial Ariel. 1998.

“Grecia no fue una excepción en la exposición o abandono de niños recién nacidos y en el sacrificio de niños en honor de los dioses. Algunos de ellos fueron rechazados por sus madres -no por sus padres inexistentes en los primeros años de vida- por diversas razones. Unas veces debido a su deformidad física, otras por ser fruto de una violación o de unas relaciones ilícitas, por ejemplo, del incesto, o debido a un oráculo adverso” (Buenaventura Delgado, 1998:35)

Los derechos del paterfamilias fijados en Derecho Romano dan cuenta también del modo de pensar y ver a los niños. “El poder del padre de familia era ilimitado: “El derecho a exponer al hijo recién nacido (iux exponendi) facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos los niños eran depositados ante la columna lactaria, o en los estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales. Era el destino de gran número de niñas y de los bastardos” (Buenaventura Delgado, 1998: 45)

En distintos trabajos sobre la historia de la infancia, aparece también otra de las formas que adoptaba el infanticidio: la *muerte por asfixia*. Los niños/as eran aplastados por sus madres en el lecho como consecuencia de la práctica de dormir junto a los hijos, lo que fue durante siglos la estrategia más o menos conciente para eliminar niños/as que estorbaban. El uso de una “cama propia”, la cuna se instaura más tarde y en principio solamente restringida a las clases altas.

Tanto Ariès como De Mause coinciden en afirmar que en la antigüedad la matanza de los niños no era un delito, y por ende no merecía condena y ni siquiera existía un sentimiento de culpa, en clara oposición a hoy donde tales prácticas sí tienen clara sanción reprobatoria generadora de culpa y castigo.

Pero que esta concepción sobrevivió durante mucho tiempo a lo largo de la historia lo muestra el hecho de que la indiferencia por los niños/as también se

patentizaba en otra forma de abandono institucionalizado, cuando las madres - independientemente de la clase social a la que pertenecieran- entregaban a sus hijos para ser criados por nodrizas lejos de la casa paterna. *“El niño pasaba sus primeros años en casa de un ama de cría, volvía a su hogar para permanecer al cuidado de otros sirvientes y salía de él a la edad de siete años para servir, aprender un oficio o ir a la escuela, de modo que el tiempo que los padres con medios económicos dedicaban a criar a sus hijos era mínimo”*. (de Mause)⁶³. A las nodrizas, “madres o mujeres mercenarias”, al decir de Rousseau, se recurría cuando la madre no tenía leche o simplemente por comodidad. Ya entre los griegos y los romanos se conocía este oficio, que era propio de las esclavas.

Este tipo de crianza -usual hasta el siglo XVIII-, que redundaba en altos índices de mortalidad infantil, sustenta la tesis de Badinter (1981)⁶⁴ para quien el “mito del amor materno” como valor social es una construcción reciente en la historia de la sociedad.

Los numerosos indicios de abuso sexual cometido con los niños/as revelan también el modo de concebirlas/as. Era natural en la Antigüedad tomar a los niños/as como objetos sexuales. En la Roma Imperial era frecuente la costumbre de castrar a los varones “en la cuna” y luego llevarlos a lupanares para que hombres mayores abusaran de ellos sodomizándolos. (de Mause)⁶⁵. La divulgada creencia de que los niños/as son impunes al placer y al dolor, arraigada durante el medioevo, justificaba todo tipo de acto de abuso, violentando el cuerpo y el alma del niño/a sin reconocerle ni privacidad ni identidad propia y diferente.

El niño imperfecto

En lo que se refiere a la segunda de las visiones, es decir la del “niño imperfecto” también perduró bajo distintas versiones casi hasta nuestros días.

⁶³ de Mause. Ob. cit pag. 59

⁶⁴ Badinter, E: “Mother Love Myth and Reality”. N. York. Macmillian. 1981

⁶⁵ de Mause. Ob. cit pag. 81

En Esparta “*nada más nacer los niños eran lavados con vino para conocer su resistencia. Posteriormente eran examinados por una comisión de expertos, que dictaminaba si merecía o no la pena dejar vivir al recién nacido. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las llamadas Apóteyas (literalmente expositorios), sima en las laderas del monte Taigeto. Ni se les ponían fajas ni se atendían sus llantos y miedos en la oscuridad de la noche. Si sobrevivían, les esperaba la vida triste de los cuarteles sometidos a los campeonatos de resistencia, a los azotes y al caldo negro de la comida colectiva*” (Buenaventura Delgado)⁶⁶.

La costumbre de “enfajar” a niños/as que los mantenía inmovilizados durante largo tiempo, constituye otro indicador de esta forma de considerarlos. Durante mucho tiempo no existió en ningún sector de la sociedad una vestimenta infantil, excepto las fajas, una banda de tela que se enrollaba alrededor del cuerpo del lactante y que lo inmovilizaba por completo, *haciendo de él una especie de envoltorio que se podía colgar de la pared o llevar a la espalda* (Ariès).⁶⁷ Al fajarlos/as se impedía que la orina y los excrementos se alejaran del cuerpo afectando tanto la respiración como la digestión y produciendo todo tipo de lesiones en la piel, lo cual muestra el martirio que sufrían los pequeños/as. Esta práctica se originaba en la creencia médica de que el nacimiento descomponía los débiles miembros del recién nacido y que por lo tanto se los debía proteger hasta que adquiriesen la consistencia suficiente, de lo contrario se correría el riesgo de que no se podría luego mantener en pie y se desplazaría a cuatro patas como los animales. Otra interpretación de este mismo fenómeno sostiene que esa costumbre que perduró por muchos siglos, tenía la intencionalidad de evitar que se tocaran los genitales, es decir estaba connotada por el tabú de la sexualidad.

En el mismo sentido, los castigos corporales, los azotes, el encierro y el asustar a los niños/as con espíritus y fantasmas eran también prácticas educativas “correctivas” destinadas a “mejorar” o “enmendar” todo lo que de imperfecto había en el niño o la

⁶⁶ Buenaventura Delgado ob. Cit. pag. 27

⁶⁷ Ariès, P.: “La infancia” en Revista de Educación N° 281-Madrid-Centro.de Publicaciones del MEC. 1986

niña; se sobrentendía que sólo así podía enderezarse a unos seres tan imperfectos y/o perversos. El sufrimiento de los niños no era reconocido como problemático, sino como educativo, era algo que “les hacía bien” (Bringiotti, 2007).⁶⁸

Prueba de ello era el maltrato físico al que estaba sometido un porcentaje muy alto de niños/as nacidos antes del siglo XVIII. Muestran los historiadores que en la mayoría de los escritos donde se formulan consejos sobre la crianza de los niño/as, se aprueba el castigo corporal a través de los retos y el garrote para enseñar lo correcto y la estricta obediencia. Y es importante destacar, que entre los pocos educadores que se oponían a esta práctica y aconsejaban que no se les pegara, lo hacían previendo las malas consecuencias que esto tendría en el futuro, pero no tomando en cuenta el daño presente. Según de Mause (1998)⁶⁹ es recién a partir del Renacimiento que se empieza a aconsejar la moderación en el castigo, si bien tal sugerencia iba generalmente acompañada de la aprobación de los “azotes sabiamente administrados”. No obstante, como señala este autor, esta práctica fue reemplazada por otras, que si bien suponen un cambio en su modalidad, en esencia apuntaban al mismo objetivo, tales como la de encerrar a los niños/as en lugares oscuros, donde permanecían olvidados durante largas horas, o asustarlos/as por medio de “espíritus”, “figuras fantasmales” o cuentos de miedo que los adultos utilizaban recurrentemente hasta hace muy poco.

Todos estos hábitos educativos y de crianza que fueron por años naturales e incuestionados, muestran claramente de que manera subyace la idea de que los niños/as son adultos imperfectos a los que es necesario comenzar a enderezar desde su nacimiento. Acorde con esta concepción, la finalidad de la educación consistía en corregir lo que había de “natural” y perverso en los niños/as, y *que los aparta o desvía del hombre y la mujer que deben llegar a ser*. Un claro ejemplo de esto se refleja en los planteamientos de John Locke, para quien reprimir el llanto era algo inseparable de una buena educación: *“el llanto es una falta que no debe tolerarse a los niños; no sólo por el ruido desagradable e inconveniente con que llenan la casa,*

⁶⁸ Bringiotti, M.: “A mi me duele más que a vos...Las prácticas educativas parentales”, en Palabras y Espejos. Bs. As. Ed. Lumen. 2007

⁶⁹ de Mause. Ob. cit. pag. 5

sino por razones más considerables referentes a los niños mismos y a nuestro fin en la educación".⁷⁰

El prototipo educativo era muy claro: el de un **niño "domado"**, el de un niño al que hay que domesticar. Recordemos que para este filósofo y pedagogo británico el niño era como una "cera blanda" factible de "moldear".

Esta visión de los niños/as como seres dúctiles tiene aún plena vigencia y se encuentra recurrentemente graficada en frases de las cuidadoras como: *"es como un material, como una cosa que uno puede darle mucho y puede ayudar que tome una forma u otra"*, *"es como una cera blanda, yeso o arcilla a la que se puede dar forma"*.

Niños/as abandonados, víctimas de maltratos físicos y psicológicos, abusados, explotados, y que mueren por distinta causa siguen existiendo y los medios de comunicación se encargan de informar sobre ellos a diario. Si bien estos "tratos" se reiteran sin distinción de sectores sociales dejan al hombre contemporáneo ubicado en el espanto y la perplejidad. En palabras de Volnovich, *lo que antiguamente era, si acaso, un error, es ahora, claramente un horror*.⁷¹

Aunque lo viejo persista por medio de nuevas formas la novedad es que cada vez más crece el clamor a favor de los derechos de la infancia y en contra de los daños que se le producen, y es también mayor el número de organizaciones públicas y privadas que rompiendo el silencio y los tabúes tradicionales denuncian estos flagelos.

El niño ángel o demonio

Esta visión del niño es fundamentalmente religiosa. Desde la mirada religiosa cristiana surge una concepción dual de niño ligada a dos figuras, según fuera la concepción de pecado original. Una que remite al niño "angelical", el niño ángel

⁷⁰ Locke, J.: "Pensamientos acerca de la educación". Barcelona.Humanitas. 1982.

⁷¹ Volnovich, J.C: ob. cit. pág. 45

desprovisto de cuerpo y sexualidad y la otra es la del niño "demonio", manchado por el pecado.

De estas figuras derivan ciertos atributos considerados "naturales" en los niños/as como la *bondad* o la *maldad*, según sea el caso. Estas figuras han impregnado fuertemente la consideración de los niños/as y aún hoy tienen plena vigencia. Es común en adjetivos como "bueno", "espontáneo", "puro", "rebelde", "travieso" con los que se predica al niño/a y en ciertas formas "dulcificantes" con las que se alude a ellos: *Es candor...fuertes llantos, fácil risa crea un mundo de amor, siembra alegría.*

Respecto a estas ideas Doltó señala que *"hasta el siglo XX, el niño/a sólo aparece en la literatura dominante como un símbolo de la debilidad fundamental del hombre, ya sea positivo: es un ángel caído; ya sea negativo: es un pequeño monstruo...es realmente el patito feo [...] En los cuentos y leyendas, y en las canciones, encontramos ya, o bien al niño/a malvado, o bien al niño/a angelical"* (Doltó, 1993)⁷².

El niño homúnculo

Una cuarta imagen de niño/a emerge en la época medieval: la del niño/a como *"adulto en miniatura"*.

Si bien no son muchos los testimonios de este tiempo histórico⁷³, algunos relatos permiten conocer que en las sociedades medievales se era niño o niña mientras no se era capaz de subsistir biológicamente, es decir mientras no se era autónomo; *ser niño en aquellas socioculturas significaba convertirse ya desde la época del destete, en compañero natural del adulto.* (Frabboni, 1984)⁷⁴. Cuando ya no se necesitaba de los cuidados maternos, *"se le patentaba oficialmente como pertenecientes a la*

⁷² Doltó, F (1993): "La causa de los niños". España. Paidós. pag. 39

⁷³ Al respecto Teresa Vinyoles Vidal en un interesante artículo expresa: "tras la lectura de las fuentes histórica usadas tradicionalmente, da la impresión de una sociedad sin apenas niños, parece que los adultos medievales no hubiesen sido niños jamás. "Aproximación a la infancia y la juventud de los marginados. Los expósitos barceloneses del siglo XV", en Revista de Educación N° 281. 1986, pág.:99

⁷⁴ Frabboni, F. (1984): ob. Cit. pag. 20

sociedad de los adultos, por consiguiente no existía el concepto de infancia tal como lo conocemos hoy. Dice Aries que salidos de las faldas de sus madres o sus nodrizas, los niños eran lanzados al mundo de los adultos y se formaban en la experiencia directa con ellos en el campo, el taller y la corte.⁷⁵ Tempranamente los niños/as se integraban al mundo de los mayores en el juego, en las conversaciones, y en el trabajo, y la educación era fruto de esa convivencia e interacción con familiares, amigos y vecinos. Ejemplo de ello es que los hijos de los campesinos se integraban al trabajo de sus padres y los de la nobleza salían del hogar paterno para educarse en otros lugares, desempeñándose como pajes o sirvientes (Asan, 2001)⁷⁶. Son muchos los ejemplos que hoy se citan de muchachos de doce años en el ejército y de niñas que a esa misma edad ya llevaban la casa.⁷⁷

Es tal vez la vestimenta uno de los indicadores que más refleja esta consideración por los niños y niñas y que se plasma muy bien en el arte. En los cuadros de la época se los representa "vestidos como los adultos de su condición social", con andrajos los de las clases pobres y con trajes hechos a medida los de las clases acomodadas y con rasgos propios de las "personas mayores", distinguiéndose sólo por la estatura. Como dice Francoise Dolto (1993)⁷⁸ *ya en la pintura del siglo XVIII, el niño, aunque aún vestido siempre como un pequeño adulto, se desprende un poco sin embargo del marco familiar, del obligado retrato de familia. Se lo descubre en la naturaleza, jugando en grupo o con los animales. Hay que esperar al siglo XIX para que aparezca él solo en traje de colegial con actitudes de niño.*

Las visiones del niño en la Modernidad

Según Aries no es sino hacia el siglo XVIII que los sentimientos y actitudes de los adultos hacia los niños/as sufren una gradual e importante mutación.

⁷⁵ Aries, P.: "Ensayos de la memoria. 1943-1983". Colombia. Grupo editorial Norma. 1996.

⁷⁶ Asan, O. "Acerca de la infancia", en *Revista Ensayos y Experiencias* N° 37. Edic. Novedades Educativas. 2001.

⁷⁷ Aries, P. (1996) ob.cit

⁷⁸ Dolto, F. Ob. cit .pag. 19

Como señala Gélis (1986)⁷⁹ se produce un proceso paulatino de "individuación" de la infancia que recorta la figura del niño/a a través de sus características principales: la heteronomía, la necesidad de protección, y la necesidad de un desarrollo específico que lo convierte en adulto. Los niños y niñas quedan así claramente diferenciados de sus congéneres mayores, la preocupación por ellos/as comienza a tener un papel preponderante, se transforman en un personaje "esencial" y se impone el valor afectivo que gesta la "moderna" concepción de infancia, a la que se asignan características específicas psicológicas, sociales y culturales y con un estatuto propio *familiar y escolar*.

Consecuentemente, -y como varios autores coinciden en señalar-, es en este siglo que se produce una especie de revolución copernicana en el sentido que comienza a expandirse un movimiento destinado a evitar la masacre de niños/as, a protegerlos/as y garantizar su supervivencia, que se reflejan en la reducción de la mortalidad infantil. El pensamiento y las creencias de la modernidad generaron así un paradigma de prácticas sociales destinadas a tutelar y proteger a la niñez: el niño se convierte así en un *objeto* de atención, cuidado, protección, y seguridad afectiva por parte de los adultos, caracterizada por un control minucioso del comportamiento infantil tendiente a lograr individuos preparados para desempeñar el papel social propio de su condición. Desde la perspectiva de Aries esto es la resultante de otro tipo de sensibilidad hacia la infancia, caracterizada por un sentimiento bifronte: *por un lado solicitud con ternura y por el otro solicitud pero con severidad: la educación*.

Como señala Frabboni "*ser niño*" dentro de los recintos institucionales de la familia y la escuela no se confunde ya con el estar destinado al abandono y al anonimato tras la muchedumbre adulta, sino más bien con la identidad existencial que familia y escuela le van marcando progresivamente.⁸⁰ El niño entendido como *menor*, -es un objeto de tutela-, sin derechos propios, queda subordinado a la autoridad docente y paternal (Carli)⁸¹

⁷⁹ Citado en Baquero, R y Narodosky, M. "¿Existe la infancia?", en Escuela y Construcción de la Infancia IICE. UBA. 1995.

⁸⁰ Frabboni, F. ob. cit

⁸¹ Carli, S. Ob. cit.

Hay coincidencia en afirmar que el origen de esta nueva identidad de la infancia está ligada paralelamente al surgimiento de la familia nuclear y la escuela moderna, como consecuencia de las grandes transformaciones en la vida personal, social, política y económica que produjo la Revolución Industrial. *La familia y escuela de la edad industrial legalizaron al niño con una doble patente de reconocimiento: la de niño **hijo** y niño **alumno*** (Frabboni)⁸². Y una nueva categoría: la infancia institucionalizada.

En la antesala a la adultez, en esa especie de "cuarentena", como dice Aries, los niños y niñas deben recibir la educación necesaria que los prepare para la vida; esta misión le corresponde en primer lugar a la familia, que desde principios del siglo XIX estuvo regida por su función educadora, función que garantizaba primordialmente la madre. Pero la familia se sirve de la escuela como instancia integrada y complementaria. Un ejemplo de ello es que los Jardines de Infantes y las Guarderías, que habían comenzado como experiencias incipientes a mediados del siglo XIX, se expanden hacia amplios sectores sociales, la clase media y la clase obrera. (Eroles, 2001)⁸³

Ser niño/a en la época moderna es una experiencia muy diferente de la del niño/a en la sociedad precapitalista y preindustrial. (Saraceno, 1976)⁸⁴. Al separarse los lugares de trabajo de los de vivienda, la configuración de un nuevo espacio privado, la casa familiar y un nuevo modelo de familia fundada alrededor de los niños/as, y donde éstos pueden gozar de espacios propios. En la burguesía y las clases sociales más altas surgen los cuartos de los niños/as y los espacios de juegos, - entre ellos las plazas infantiles- así como una vestimenta particular y, "*en creciente medida instrumentos propios: el juguete y la literatura específicamente infantil*" (Vasen, 1994).⁸⁵. Se configura todo un "mundo en miniatura": pequeñas sillas,

⁸² Frabboni, F. Ob. cit pág. 23

⁸³ Eroles, C.: "Paradigmas, actores sociales y políticas públicas", en Políticas públicas de infancia. Una mirada desde los derechos. Eroles, Fazzio y Scandizzo. Bs. As. Espacio Editorial. 2001.

⁸⁴ Saraceno, C.: "Anatomía della famiglia", Bari, De Donato, 1976. Citado por Frabboni.

⁸⁵ Vasen, J.: "¿Post-mocositos? El niño y la historia", en Revista Diarios Clínicos N°7. Bs. As. Lugar Ed. 1994.

pequeñas mesas, armarios fáciles de abrir, diminutos lavabos, que acondiciona el medio a las necesidades infantiles. (Varela, 1995)⁸⁶

En consonancia, desde la perspectiva del pensamiento de la Modernidad el niño/a adquiere caracteres diferenciales que se trasuntan en nuevas visiones del "ser niño/a". Estos rasgos serían al menos los siguientes:

- 1) Se define al niño como un "ser natural" que con el tiempo se asumirá como un ser biológico. Preguntar Guillermo
- 2) Se descubre en el niño una "subjetividad" que le es propia, lo que implica distintos tipos de afecciones, capacidades intelectuales, modos valorativos tempranos, etc.
- 3) Se lo reconoce como un ser con necesidades específicas, entre las que se cuentan: a) las de nutrición b) las de protección y c) las de educación. Y por último como un sujeto de derechos, que establecen las garantías que la sociedad y el Estado deben brindar para su pleno desarrollo.

Estos rasgos van apareciendo progresivamente a lo largo de los Siglos XVIII, XIX y XX, a través de distintas miradas que se presentan como nuevas concepciones del niño/a. En lo que sigue se presenta un compendio abreviado de las mismas.

El niño buen salvaje

Entre otros pensadores, es quizá J. J. Rousseau quien más contribuyó a gestar una nueva imagen del niño al diferenciarlo del adulto y afirmar la originalidad de la vida psíquica de los pequeños, a quienes atribuye maneras de pensar, sentir y actuar que les son propias. Surge la idea de niño como ser "inocente", "asexuado", "natural", y fundamentalmente "carente de razón". El niño es un no-adulto y su principal

⁸⁶ Varela, J.: "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en Escuela, Poder y Subjetivación. Jorge Larrosa (Ed.) Edic. La Piqueta. Madrid, 1995.

carencia es la razón, dice Rousseau. Estas "propiedades" de la naturaleza infantil al mismo tiempo que le proporcionaron especificidad a la infancia generaron una imagen coherente, hegemónica y proclive a la mitificación de lo que significaba ser niño (Carli, 1999)⁸⁷, dando lugar a un "niño universal": el niño standard, cliché, el niño "tipo" que lanzan los mensajes publicitarios y la pedagogía de las revistas ilustradas (Frabboni, 1984)⁸⁸ y por lo tanto a una imagen homogénea que ignora "la multiplicidad de realidades que significa ser niño/a en la sociedad".⁸⁹ y sus condiciones de existencia.

La visión roussoniana revitaliza la percepción de los niños/as como seres dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección porque nacen débiles y sin defensas y sin responsabilidades hasta llegar a la mayoría de edad. En su conocida obra *El Emilio*, Rousseau se pregunta: "¿Existe en el mundo un ser más débil, más miserable, más a merced de todo lo que lo rodea, que tenga una necesidad tan grande de piedad, cuidado y protección?"

Lo que evidencia la diferencia con la autonomía que caracterizaba al niño/a medieval, que al decir de Frabboni era "catapultado precozmente fuera de la casa para ganarse el pan "en la gran comunidad de los hombres". Rousseau rompe con el concepto de niño como adulto-pequeño, al reconocer a la infancia como *parte inalienable de la naturaleza, porque la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres* (1967)⁹⁰.

Si bien el niño es un ser caracterizado por el desvalimiento, la desprotección, la indefensión, la fragilidad, se le reconoce a su vez la potencialidad para aprender. Los niños/as son dúctiles y maleables y tienen capacidad innata para convertirse en adulto, esto es pasar de la heteronomía que es intrínseca al ser infantil a la condición autónoma propia del adulto. Por lo tanto mutación, maleabilidad, transitoriedad y metamorfosis se agregan como otros atributos, de los que emergen la necesidad de su

⁸⁷ Carli, S. Ob. cit.

⁸⁸ Frabboni, F. Ob.cit. pág. 25

⁸⁹ Ochoa, J. y Santibáñez, E.: ob. cit. Pág. 128

⁹⁰ Rousseau, J. *Emile ou de l'éducation*. 1967

dirección y cuidado y que tienen plena vigencia en el mundo actual, como se refleja en el decir de estas cuidadoras:

... es como un material, como una cosa que uno puede darle mucho y puede ayudar que tome una forma u otra.

ponerlo en orden, enseñarle cosas buenas, así, quitándole lo malo. Porque ahora aprenden más lo malo que lo bueno.

También, y contrariamente a una de las visiones de la Iglesia, Rousseau sostiene que los niños nacen sin pecado, y es la sociedad quien los pervierte por lo que es propio de la educación preservarle de dicha influencia perniciosa. El niño es bueno por naturaleza, contrariamente a la naturaleza viciada y corrupta de la sociedad de los adultos.

Esta forma de considerar al niño/a como víctima de la sociedad se desarrolla y se afirma particularmente en el Siglo XIX. *"... todos los poetas románticos cantan al niño. Pero la representación que hacen de éste es pueril. No es sino un frágil espectro que evoca el origen divino del hombre y el paraíso perdido. El recuerda al adulto la pureza primitiva, el aspecto más noble y más carismático de la condición humana.* (Doltó, 1993)⁹¹

En las instituciones que estamos estudiando, algunas expresiones vertidas por las cuidadoras dan cuenta de cómo esta concepción esencialmente naturalista de la infancia permanece aún muy arraigada en nuestra sociedad actual.

"La pureza que tienen. No tienen egoísmos, no tienen maldad, son sanos". "A mi me gustan los bebés toda esa etapa de chiquitos. Porque me gusta más lo que hacen, porque hacen cada cosa que lo hacen con esa inocencia. Ya más grandecitos no porque ya tienen sus picardías. Los chiquitos hasta dos o tres años, no tienen maldad y son ingenuos".

⁹¹ Doltó, F.. Ob. cit. Pág.34

Rousseau fue innovador con respecto a las tradiciones pedagógicas precedentes en tanto estableció en "Emilio" ciertos principios que han pasado a constituir la antesala de las actuales representaciones de infancia. El concepto renovado de niño, redescubierto a la luz del filósofo ginebrino y de los pedagogos modernos se inserta en la trama social de las instituciones infantiles y aún hoy pervive.

El niño como alumno

El pensamiento de Rousseau y el de otros pensadores de la Ilustración prepararon cambios significativos en relación a la forma de considerar a los niños/as. La influencia del ideal humanista postulado por el Renacimiento dio origen a la preocupación pedagógica.

La concepción del niño como adulto pequeño comienza paulatinamente a ser sustituida por un nuevo sujeto de la práctica institucional y del pensamiento pedagógico: el *escolar*. Y de este modo, el trabajo fue sustituido por lo que se constituyó como la actividad más importante de los niños/as: ir a la escuela.

Como señalan Baquero y Narodowski (1994)⁹² en el proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños, la institución escolar juega un papel central. Esta se institucionaliza como la estructura específica para la formación de la infancia, siendo la encargada de *contenerles en su ineptitud y de formarlos para que puedan abandonar la carencia que les es constitutiva*. La escuela como productora de "alumnos", afirman estos autores *produjo el infante moderno; aquél colocado en una posición de heteronomía de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. El infante resulta el niño pedagogizado*

De esta manera la escuela sustituye el aprendizaje tradicional, el aprendizaje de un oficio en el mundo de los adultos, es decir el aprendizaje doméstico como medio

⁹² Baquero, R. y Narodosky, M. ob.cit. pág. 62

de educación. (Asen, 2001)⁹³, y asume la función de culturación y de socialización por medio de estrategias artificiales y mediadas como la lección del maestro y el libro de texto (Frabboni, 1984)⁹⁴.

Bajo este supuesto la Pedagogía se constituye como un saber ordenador y una disciplina que define al niño como sujeto educable, con una identidad básicamente escolar, y por lo tanto establece la condición de *alumno* caracterizado por sus aprendizajes prescriptos y necesarios (Carli, 1994)⁹⁵.

El niño escolarizado es el niño al cual había que *instruir, disciplinar y domesticar*, a fin de convertirlo en miembro útil de la sociedad, como sentenciaba E. Durkheim: "*el niño debe ser preparado en vistas a la función que será llamado a cumplir*", convirtiéndose así como un sujeto de un orden futuro deseable.

La centralidad del niño, plantea Ariès queda cristalizada entrado el siglo XX -al que se ha dado en llamar el "Siglo del Niño"-, momento en que ya no es sólo objeto de protección sino que se convierte en *objeto de estudio*, que desde distintos campos disciplinares lo abordan científicamente. No obstante esta mirada científica, señala Dolto: "*...en cualquier caso está enteramente nimbado de símbolos. Esto hace que realmente no se pueda decir que se lo toma por él mismo, que se lo estudia por él mismo, con una actitud neutra, y que se lo muestra tal como es, sin verborragia poético-mitológica. El niño/a sigue prisionero de todos los símbolos que se le asignan...*" (Dolto; 1993)⁹⁶

El niño moderno desde la mirada de la Psicología

Las ciencias, bajo este "sentimiento" de amparo hacia los niños, construyen caracterizaciones y explicaciones acerca de lo que es propio de la niñez. A partir del siglo XIX, al ser mirado desde diferentes disciplinas como la Pediatría, la Psicología,

⁹³ Asen. Ob. cit. pág. 5

⁹⁴ Frabboni. Ob.cit. pág. 23

⁹⁵ Carli, S. ob. cit

⁹⁶ Dolto, F. Ob.cit. pág 41

la Psiquiatría, la Pedagogía, la Sociología y el Derecho, por citar sólo algunas, se generaron nuevos conocimientos y por ende nuevos predicados sobre él/ella convirtiendo a la infancia en un lugar de "saberes", que se constituyeron como aportes a un *cambio de mentalidad respecto del niño/a*.

En el caso de la Psicología los estudios sistemáticos y minuciosos elaborados a partir de la preocupación por explicar el origen, los cambios y transformaciones que acontecen en la vida psíquica durante el periodo designado con el nombre de infancia, aportaron nuevos e importantes conocimientos sobre los primeros años de la vida. Quizá uno de las mayores contribuciones de esta disciplina -sobre todo a partir de la segunda mitad de nuestro siglo- haya sido reafirmar la especificidad y el valor propio de la infancia como un momento particular de la vida, que si bien corresponde cronológicamente a una época previa a la adultez no por ello es una etapa de "incompletudes" ni de "faltas" que luego el tiempo reparará por efecto de la maduración o de la educación. Las teorías psicológicas contemporáneas han sido y siguen siendo constructoras de significaciones en torno a los niños/as y todas ellas tienen en común poner en cuestión a la figura de infancia creada por Rousseau: la del buen salvaje. Es por esta razón que sus elaboraciones teóricas entran muchas veces en contradicción con los saberes de sentido común que se sostienen en el imaginario social.

Dos ejemplos son paradigmáticos en este sentido: las teorías elaboradas por Freud y Piaget.

El niño como pequeño científico

Piaget, al plantear que el niño/a no es un mero espectador pasivo de lo que ocurre a su alrededor, sino un ser que participa activamente en la construcción del conocimiento de la realidad, que se plantea hipótesis acerca de las cosas, que trata de corroborarlas, que elabora teorías, que tiene creencias y representaciones acerca del mundo, cuestionó la idea del niño sin-razón. Al plantear que existe una inteligencia radicalmente diferente previa a la aparición del lenguaje, estableció que, si bien no

existe un razonamiento verbal como el del adulto, las acciones del niño no carecen de racionalidad dado que responden a una lógica de la acción. Existen competencias complejas que constituyen el soporte de todo el desarrollo intelectual posterior hasta la adultez.⁹⁷

El niño que *experimenta para ver* y que repite el experimento introduciendo variantes al mismo configura la imagen del *pequeño científico*.

Rompe así con la idea del niño como *tábula rasa* derivada de la corriente empirista en la Filosofía representada por J. Locke, y con la correspondiente imagen de "cera blanda", "yeso o arcilla" a la que había que dar forma.

El niño como un perverso polimorfo

El surgimiento del Psicoanálisis alteró radicalmente la visión de los niños y la infancia.

Al afirmar la existencia de lo Inconsciente y de la Sexualidad Infantil Freud generó un profundo cambio en la concepción del hombre y especialmente sobre la del niño, al que calificó de "*perverso polimorfo*". Como señala Volnovich (1999)⁹⁸: *antes de Freud existía el paraíso de la infancia donde los niños- criaturas de Dios- eran inocentes y no tenían sexo*.

El Psicoanálisis no adhirió a la concepción idealista de una niñez en estado de pureza ni a la visión religiosa que la asociaba al pecado a original. (Giberti, 1994)⁹⁹. Por el contrario derriba el mito creado por Rousseau, la literatura y el Cristianismo acerca de un niño angelical, naturalmente bueno e inocente y desprovisto de cuerpo y sexualidad. Se produce así el pasaje del niño sin mácula al sujeto infantil poseedor de envidia, odio y, además, con sexualidad. *El niño no es el ser angelical mitificado en*

⁹⁷ Barbabella, M. Estevez, A. y Musci, C.: "Concepciones de infancia y formación docente: dos dimensiones para la reflexión". Ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional de Carreras Universitarias de Nivel Inicial*. Fac. de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. 2000

⁹⁸ Volnovich, J. C.: ob. cit. 1999a. pág. 106

⁹⁹ Giberti, E.: "Acontecimiento y aprés coup", en *Revista Diarios Clínicos N° 7: El niño y la historia*. Bs. As. Lugar Editorial. 1994

la literatura y en la religión, sino un débil ser sometido a conflictos internos y externos...La vida del niño no es un camino de rosas, sino un vía crucis de conflictos, dificultades y soledades” (Buenaventura Delgado)¹⁰⁰

Freud lo planteó con un sentido descriptivo, diferenciador y al mismo tiempo como fuente de la sexualidad adulta y no como una suerte de “degeneramiento moral” o “maldad intrínseca” de los niños, como a menudo fue interpretado.

La infancia tendrá ahora otro registro, se sitúa en esa etapa de la vida -de la que poco recordamos-, el tiempo de la *constitución de un sujeto*, es decir el tiempo en el que la trama edípica permite la estructuración del aparato psíquico que define nuestra especificidad como humanos y nuestra vida adulta. De este modo la infancia adquiere un status diferente al de épocas precedentes, pasando a ser la fase primordial de la constitución de la subjetividad. Freud devela las razones psicológicas de la particular mitificación de la infancia, individual y colectivamente considerada, dado que los recuerdos infantiles más tempranos, por haber sido reprimidos, son suplantados por una visión idílica de la propia historia. *“Todo niño/a habita una zona propia...zona bloqueada en la memoria del adulto respecto de la propia infancia, de la que no quedan sino jirones confusos, haces de percepciones vagamente familiares que remiten a ese lugar perdido al que no se puede acceder...así, el niño/a que imaginamos haber sido no es sino la proyección del adulto que busca recuperar su pasado y que, al hacerlo, lo inventa de nuevo, una vez más” (Alvarado-Guido, 1993)¹⁰¹.*

El niño como constructor de cultura

Vigotsky, al explicar la formación de los procesos psicológicos superiores establece que el origen y las transformaciones psicológicas sólo pueden comprenderse en función de un entramado dialéctico donde sujeto y cultura se constituyen

¹⁰⁰ Buenaventura Delgado Ob. cit. pág. 204

¹⁰¹ - Alvarado, M. y Guido, H. (comp): “Incluso los niños”. Bs As- La marca editora. 1993. pág. 5

mutuamente. De este modo también su propuesta muestra un frontal rechazo -al menos en dos aspectos- a las ideas de Rousseau.

Primero, respecto de la influencia perniciosa de la sociedad sobre una naturaleza "dada" del niño. Y en segundo lugar, a los principios explicativos del desarrollo psicológico. En este sentido, este psicólogo ruso criticó vigorosamente a la psicología infantil de su época enrolada en la posición rousseauiana: "*la psicología infantil no ha conseguido dominar la indudable verdad de que es preciso diferenciar dos líneas distintas en el desarrollo psíquico del niño...*" (Vigotsky, 1995)¹⁰². Desde esta perspectiva -denominada teoría Socio-histórica- no es posible aislar, en el estudio del desarrollo ontogenético, las fuerzas provenientes de la línea "natural" de aquellas fuerzas que se originan en la línea "cultural", por el es necesario considerar la fusión de estos dos planos como formadores de procesos psicológicos. Las tesis vigotskianas respecto del origen histórico-social de los Procesos Psicológicos Superiores, conjuntamente con aquella que supone los instrumentos de mediación semióticos, cobran un papel central en su constitución y permiten dar cuenta del particular acento que tienen en la teoría determinados factores culturales como fuente, soporte y carril del desarrollo psicológico. (Wertsch, 1988)¹⁰³

La visión jurídica: El niño como sujeto de derechos

En el ámbito de lo Jurídico es de radical importancia considerar el giro que se produce en la segunda mitad del siglo XX, dado que por primera vez en la historia de la humanidad los niños y niñas de todo el mundo son considerados -en tanto que Grupo Vulnerable- no sólo *objeto de protección* especial por parte de los adultos y del Estado, sino como *sujetos de derechos*, esto es titulares de un conjunto de derechos civiles y políticos, que los equiparan a la condición de ciudadanos. Este pasaje desde un concepto jurídico entendido como "menor"¹⁰⁴, sin derechos propios y

¹⁰² Vigotsky, L: "Pensamiento y Lenguaje". Obras escogidas. Tomo II. 1993.

¹⁰³ Wertsch, J.: "Vigotsky y la formación social de la mente". Bs. As. Paidós 1985.

¹⁰⁴ El término *menor* alude desde lo jurídico, a una persona en función de una carencia, de una falta vinculada a la carencia de edad y de razón, y por lo tanto conlleva a una necesaria tutela.

subordinado a los adultos, a un niño/a entendido como sujeto portador y titular de sus derechos, implica al menos dos cosas esenciales:

- un cambio de perspectiva en relación a los niños y a las niñas: que tiende a suplantarse las concepciones del niño/a como sujetos con necesidades y como objetos de protección, para considerarlos con un enfoque renovado de su inclusión como sujetos con autonomía, responsabilidades, potencialidades y derechos, es decir como ciudadanas y ciudadanos.
- que ya no existen leyes –ni palabras en la ley- que los diferencien, todos “gozan de todos los derechos fundamentales inherentes a la persona humana”, reconocimiento que dio lugar a una cierta universalización de la identidad infantil. (Carli (2006)¹⁰⁵.

La Declaración de los Derechos de los Niños proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1959, y treinta años después la Convención de los Derechos del Niño, en 1989, constituyen las principales elaboraciones oficiales de nivel internacional que definitivamente impulsaron las políticas y las legislaciones respecto a la infancia. En Argentina la Convención pasó a formar parte del Ordenamiento Jurídico al ser incorporada en la Constitución en 1994. Este carácter constitucional hace que los derechos de los niños deban ser objeto de reconocimiento social, general e incondicionado. Sin embargo, y como señala la autora antes citada, este marco legal no derivó en el mejoramiento de las condiciones materiales la vida de los niños y niñas, y por lo tanto no fue suficiente garantía de las condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos.

Asimismo es necesario advertir que muchas veces las creencias, ideas, percepciones de los derechos de los cuales los niños y niñas son portadores, no necesariamente coinciden con los derechos como sanción legal -símbolo de reconocimiento social-; éstos cobran cuerpo en un texto y se ofrecen, en este sentido, como objeto de conocimiento, un conocimiento que no es supuesto ni silencioso, sino

¹⁰⁵ Carli, S.: “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)”, en La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Carli, S. (comp). Bs As. Paidós. 2006.

que se manifiesta como discurso interpretativo y que incide en la interacción diaria y cotidiana entre niños/as y adultos. (Leiras, 1994)¹⁰⁶

Como síntesis, podemos decir que toda esta producción de conocimientos que se traducen en nuevos discursos sobre los niños/as se hacen públicos. La divulgación de las teorías psicológicas, de medidas preventivas desde el campo de la salud, o los nuevos enfoques pedagógicos y jurídicos que aluden a fragmentos del niño/a quedan instalados en la trama social y se ofrecen para reconstruir una nueva forma de pensarlos. Sin duda estos discursos "especializados", intervienen para esbozar nuevas interpretaciones y es lo que nos habilita a preguntarnos qué otras construcciones acerca de los niños es posible encontrar a partir de ellos.

Nuevas visiones del niño en los albores del siglo XXI

En la postrimería del siglo XX y a poco de entrada este nuevo milenio podemos encontrar nuevas concepciones acerca del ser niño/a como consecuencias de las circunstancias propias y actuales de este siglo naciente, de las que emergen otras figuras: la del niño/a consumidor, del niño/a de la calle, del niño/a peligroso y del niño/a víctima, entre otras.

No es novedoso plantear que los niños/as transitan actualmente el tiempo de infancia enfrentando experiencias distintas respecto de las generaciones anteriores, lo que conlleva a nuevos modos de configuración de sus identidades.

Decíamos antes que la consideración de los niños/as tanto como sus condiciones de existencia en la sociedad precapitalista y preindustrial eran muy diferentes a la sus pares durante la época moderna, y estamos en condiciones de afirmar que lo mismo sucede respecto de esta nueva era "postindustrial" o "posmoderna". Nos enfrentamos

¹⁰⁶ Leiras, M.: "Los derechos del niño en la escuela". UNICEF. Argentina. 1994.

hoy a "otros niños/as" con intereses, valores, derechos, habilidades y percepciones de sí o de los otros distintos de las de épocas anteriores. (Minzi, 2006).¹⁰⁷

Como señala Rabello de Castro, *a lo largo del siglo XX, se hizo un verdadero inventario de "quien es el niño", basado en lo que él puede realizar (y cómo), y en lo que todavía no puede realizar*, lo que sirvió de sustento a las diversas prácticas sociales -parentales e institucionales- en relación con los niños/as.¹⁰⁸

En los comienzos del siglo XXI, los pensamientos y creencias perfilados por la modernidad y cristalizados en paradigmas de crianza y educación están hoy en crisis la que, como varios autores coinciden en señalar, afecta justamente a las principales instituciones modernas: la familia nuclear y el sistema escolar que definieron a los niños como sujetos de la educación y como colectivo pasible de ser tutelado y protegido. (Curia, 2006)¹⁰⁹

Coincidimos con Jorge Volnovich (1999)¹¹⁰ que este nuevo milenio nos confronta con cambios profundos en las estructuras políticas, económicas, sociales y subjetivas que se reflejan dramáticamente en el campo de la infancia. Uno de los rasgos de estas mutaciones es la relación de los niños y niñas con nuevos agentes, - como son los medios de comunicación, Internet y el mercado general- que exceden los vínculos primarios en la familia y secundarios en las instituciones escolares. Lo que García Canclini denomina el surgimiento de relaciones terciarias y la institución de sujetos en estructuras ampliadas.¹¹¹

Es entonces que en esta era posmoderna caracterizada por el desarrollo más increíble de la ciencia y la tecnología, el liderazgo de la "hipercomunicación" y el enorme y cada vez más creciente poder de la imagen, se nos impone pensar en los

¹⁰⁷ Minzi, V.: "Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños", en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Carli, S. (comp). Bs. As. Paidós. 2006

¹⁰⁸ Rabello de Castro, L. (org): "Infancia y adolescencia en la cultura del consumo". Bs. As. Editorial Lumen. 1999.

¹⁰⁹ Curia, M.: "Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles", en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Sandra Carli (comp). Bs. As. Paidós. (2006

¹¹⁰ Volnovich, J. "Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales". Bs.As. Edit. Lumen/Hvmanitas. 1999b.

¹¹¹ García Canclini, N.: "La globalización imaginada". Bs. As. Paidós. 1999

efectos que estos fenómenos producen en el proceso de subjetivación de los niños/as, en la creación de nuevos sentidos para predicarlos/as, y preguntarnos por lo procesos de redefinición que estamos atravesando.

La incorporación de las nuevas tecnologías, en particular el uso de los sistemas computarizados, abren a los niños y niñas de hoy un mundo diferente del que conocimos nosotros los adultos, asistimos -como dice Volnovich- al pasaje de la comunidad textual (cuadernos, libros y pizarrón) al de la comunidad electrónica protagonizada por el teclado, el mouse y el monitor. (Volnovich, 1999a)¹¹². Y en este terreno -en el uso de la computadora y de otros "aparatos" tecnológicos-, sin duda los/as niños/as tienen ventajas respecto de los mayores; a nadie escapa que en esta materia poseen ciertas destrezas que a buena parte del mundo de los adultos les parecen lejanas e inalcanzables. (Narodosky). Esto es lo que ha llevado a muchos investigadores del campo social a advertir acerca de la cada vez más borrosa distinción de lo que es ser niño/a y ser adulto (Corea y Lewkowicz, 1999) (Postman, 1994)¹¹³

¿Qué implicancias se derivan de esto en relación a las concepciones del niño/a? Pone en debate e invita a revisar la demarcación de los límites entre niños/as y adultos gestada en la modernidad, tradicionalmente considerados como sujetos en potencia, a quien la sociedad -a través de la familia y la escuela- prepara para posibilitarles "ser adultos" en el futuro.

Al respecto Galende (1994)¹¹⁴ señala que *la interacción asimétrica entre niños y adultos asume desde el punto de vista sociocultural formas y contenidos variados, lo que da cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y del cuestionamiento de sus fundamentos, entre ellos la "crisis de autoridad" en la familia, en la escuela y la sociedad en general.*

¹¹² Volnovich, J. C. Ob. Cit. 1999a

¹¹³ Entre otros autores contemporáneos, citamos el texto de Postman: "La desaparición de la Infancia" y el de Corea y Lewkowicz: "¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez", que proporcionan un profundo análisis sobre este tema, que cabe aclarar no agota la nómina de autores que lo abordan.

¹¹⁴ Galende, E.: "El niño y la historia", en Revista Diarios Clínicos N° 7, Bs.As. Lugar Edit. 1994.

Lo que está en juego entonces es el lugar social del niño/a, que ya no está más sujeto a la subordinación por su supuesta falta de saber o inexperiencia, como fue durante mucho tiempo en la historia. La práctica de navegar por Internet -al margen de las críticas por los riesgos y peligros que puede comportar su mal uso- les permite a niños/as desde muy temprana edad el acceso libre a un vasta y rápida información, fácil de conseguir e inmediata. Sin lugar a dudas esto ha contribuido a colocarlos en posiciones diversas y hasta a veces contradictorias: tiene que ir a la escuela a aprender porque "él no sabe" pero por otro lado en ocasiones sabe más que los adultos cuando se trata del manejo del manejo de lo tecnológico.

Otra de las características del escenario cultural y social en el que crecen hoy las nuevas generaciones, es la crisis de valores, la ausencia de ideales y modelos identificatorios, y ante esto la propuesta social que se ofrece es el consumo¹¹⁵, sustentado en el creciente proceso de mercantilización de los bienes y servicios para la infancia.

Como muchos autores coinciden en señalar, los dispositivos de la cultura del consumo ejercen fuerte impacto sobre la construcción de identidad en los niños/as y adolescentes: *se es alguien teniendo cosas. Consumir y qué consumir adquieren una importancia decisiva para definir "quién es quién, en el mundo social" (Rabello de Castro)*¹¹⁶. La fórmula que el consumo impone "cuanto más objetos se poseen, mejor y más valiosa es la persona", contribuyen a que los niños/as sean grandes consumidores. Como señala Aromi¹¹⁷ la infancia occidental "normal", tiene el rostro de un niño/a apto para el consumo. *"Los medios sustituyen la voz del narrador, la televisión reemplaza la conversación cotidiana, los jingles publicitarios llenan el lugar de rimas y nanas...para apelar al niño/a desde la pantalla, desde las vidrieras*

¹¹⁵ Siguiendo a García Canclini, entendemos por consumo "el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos, que en el caso de lo específicamente cultural su valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y cambio".

¹¹⁶ Rabello de Castro, L. Ob. cit. pág. 57

¹¹⁷ Aromi, A.: ob. cit

de las jugueterías, desde los quioscos, los supermercados y las tiendas de artículos deportivos” (Alvarado-Guido)¹¹⁸

Los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión se constituyen como nuevos agentes de socialización y aportan una nueva definición de niño, la del niño “cliente” o “consumidor”, que se integran y conviven con otras tantas acuñadas en la modernidad. La nueva *pedagogía de los medios de comunicación de masa entra en el hogar, pero pedagogizan no apelando a la autoridad y la tradición, sino apelando al consumo y a la fascinación de la mirada.* (Rabello de Castro)¹¹⁹. De este modo, continúa esta autora, *la pedagogización de los medios introduce una visión paradigmática diferente, tanto de la infancia como de su posición en la sociedad.* En tanto consumidores, los niños/as son el blanco de la oferta de bienes y servicios y en tal sentido se los eleva al mismo estatus que el adulto. Esta lógica del consumo contribuye a proporcionar nuevas percepciones y reconocimientos que el niño/a puede tener respecto de sí mismo, de los otros y del mundo que lo rodea (Coronado, 2008)¹²⁰ y lleva también a problematizar ciertas visiones tradicionales: en lugar del niño/a débil, dependiente, comienza a emerger la figura de niño/a autónomo/a y con cierto “poder” de intervención en el mundo adulto (Minzi, 2006)¹²¹.

Asimismo, esta nueva “paideia” que supone la televisión va constituyendo, según Giovanni Sartori,¹²² un nuevo tipo de niño/a que denomina “video-niño”

Eva Giberti plantea que las preguntas de los niños/as actuales sobre el Sida, la droga, el tráfico de niños/as, las sexualidades televisadas, la violencia, etc., nos hacen pensar en otros niños/as. Estas preguntas que antes se enfrentaban con la norma de “eso no se pregunta”, “de eso no se habla” que imprimió a muchas generaciones, hoy interpelan de modo diferente a los adultos y plantean nuevos lazos intergeneracionales, lo que demuestra la tensión entre antiguos paradigmas sobre la niñez y otros que se encuentran en formación. (Giberti, 1994)¹²³

¹¹⁸ Alvarado-Guido: ob. cit. pág. 9

¹¹⁹ Rabello de Castro, L. Ob. cit. pág. 13

¹²⁰ Coronado, M. “Competencias Sociales y convivencia”. Bs. As. Edic. Novedades Educativas. 2008.

¹²¹ Minzi, V.: ob. cit. pág 212

¹²² Sartori, G. “Homo videns. La sociedad teledirigida”. Taunus. Madrid.. 1998

¹²³ Giberti, E: ob. cit.

Por último, en la complejidad de esta nueva trama social otro fenómeno es la visibilidad de la situación de violencia contra "menores", víctimas del maltrato tanto en ámbitos domésticos como institucionales, y su contracara la de los niños actores de delito, de la que emergen nuevas figuras de niño: la del *niño peligroso* y del *niño víctima*, -de actual vigencia en el tratamiento mediático y con un fuerte impacto en la opinión pública.

Este acotado recorrido por distintos momentos de la historia en el mundo occidental da cuenta de las múltiples significaciones respecto de lo que se considera que son los niños/as, y que orientaron sus prácticas de crianza y educación a lo largo de todos estos años. Como tales forman parte de nuestra cultura y por lo tanto sirven de marco de referencia para el análisis de las concepciones de las cuidadoras en los Centros Infantiles.

Es posible que muchas de estas concepciones, particularmente aquellas instituidas en la modernidad, pervivan como huellas en nuestras sociedades actuales, -tal vez reeditadas con "otros formatos"- y se entretejen con nuevas miradas de los niños/as en este siglo naciente.

PARTE II: Las concepciones del niño en las cuidadoras de Centros Infantiles

Capítulo V: Las concepciones de los niños/as desde diferentes perspectivas.

Acerca del cuidado

“Casi siempre el cuidado del infante puede describirse como sostén, un sostén que empieza siendo inmensamente simple y que sin cesar va volviéndose extremadamente complejo, pero sin dejar de ser lo mismo, un sostén” (Winicott)

El “cuidado” es la actividad principal que asumen las cuidadoras con los niños y niñas de los Centros Infantiles municipales; es lo que define su función, y -no menos importante- lo que da lugar a la manera de nombrarlas y nombrarse de estas mujeres. Es por esta razón que el significado que ellas le atribuyen a esta importante labor de “sostén” -al decir de Winnicott- o de “andamiaje”- para Bruner- que cotidianamente realizan en este tipo de instituciones es de relevancia para nuestro trabajo.

En consecuencia, nos parece que debemos profundizar en este concepto y procurar dar respuestas entre otras, a las siguientes preguntas:

¿En qué consiste el cuidado para estas mujeres? ¿Qué dicen las cuidadoras respecto de lo que es cuidar a los niños y niñas? ¿De qué manera los/as cuidan? ¿Qué actividades incluyen dentro del cuidado? ¿Asume el cuidado un carácter particular en los Centros que es diferente al de la casa o la familia?

Estos interrogantes orientaron nuestro trabajo, entendiendo que del desempeño de esta tarea en el escenario sociocultural de estas instituciones, puede inferirse la concepción de niño/a que subyace a dicha práctica.

¿Qué idea acerca de lo que es "ser niño/a" se infiere de los particulares modos que tienen de concebir el cuidado? ¿Qué concepciones de niños/as subyacen a esta práctica que realizan las cuidadoras?

Que el cuidado se restrinja a la satisfacción de las necesidades básicas y a un cúmulo de "rutinas" sin provocar ocasiones de aprendizaje para los niños/as, o sea una simple custodia y vigilancia tendiente a preservar la integridad y la seguridad física de los pequeños/as, o que se entienda como una práctica que, -además de propender a un crecimiento y desarrollo sano-, favorezca mediante una estimulación adecuada y pertinente los aspectos lúdicos, motrices, cognitivos, lingüísticos y sociales que posibiliten a los niños y niñas la incorporación progresiva a las pautas propias de su cultura, no son sólo formas distintas de pensar y ejercer una misma actividad, sino que suponen maneras distintas de considerar a los sujetos sobre los que se ejerce esta práctica.

No es novedoso plantear hoy la importancia capital que los primeros años de la vida tienen en la constitución de la subjetividad humana, en la construcción de la identidad y la autonomía, y en todas las adquisiciones tempranas que son los pilares donde se asienta el desarrollo posterior en sus múltiples facetas. Una gran variedad de investigaciones desde diversos campos disciplinares y diferentes enfoques teóricos han explicado las razones de esta importancia, contribuyendo a generar nuevos significados y por lo tanto nuevos modos de entender a los niños/as en la época actual. Este reconocimiento no proviene solamente de la diversidad y el número de estudios de psicólogos, médicos y educadores sino también de la vasta divulgación de la temática en los medios de comunicación social. (Mayol Lasalle).¹²⁴

Es quizás el Psicoanálisis quien más énfasis ha puesto en señalar lo crucial de las experiencias infantiles tempranas en la constitución subjetiva, al punto que la infancia es desde esta perspectiva como dice Pascual (1995) *la construcción de un tiempo necesario para llegar a ser y a existir con una identidad propia*.¹²⁵ Y Si bien *tiene como momento de inicio el nacimiento de un niño, atraviesa la totalidad de la vida de*

¹²⁴ Mayol Lasalle, M.: "Cuando el bebé ingresa al Jardín Maternal, en "En el Jardín Maternal". Soto y Violante (comp) Bs. As. Paidós. 2005

¹²⁵ Pascual, C. "Apostar por la Infancia", en Revista El Niño N° 2. Barcelona. 1995.

un sujeto... los días de infancia constituyen un espacio de transmisiones en el cual se consolida el caudal cultural, psíquico y simbólico que se transmite de generación en generación". (Schlemenson)¹²⁶.

En consonancia Winnicott (1986) señala: .. *"si pretendemos determinar la forma en que un ser humano se maneja con sus semejantes y construye su personalidad y su vida no podemos dejar de lado lo que ocurre en los primeros años, meses e incluso semanas y días de su existencia"*.¹²⁷

Desde una perspectiva teórica diferente, los trabajos de Piaget destacaron también el lugar central de los primeros años, permitiendo demostrar que desde el nacimiento el niño es muy activo y es esta acción temprana la que le posibilita ir diferenciando su yo, al tiempo que construye los objetos del mundo simultáneamente con ciertas categorías básicas que son los instrumentos intelectuales que le permiten conocerlos. Sostiene que para explicar los procesos psicológicos es necesario reconocer su génesis y por lo tanto debemos remitirnos a los primeros años de la vida; es en este marco que Piaget expresa aquello de que *"el niño explica al hombre tanto, y a menudo más, de lo que el hombre explica al niño"*.¹²⁸ Para esto, es necesario reconocer en él desde muy tempranos años su capacidad intelectual, de aprendizaje y de producción de teorías explicativas. Efectivamente esto es así porque, paulatina y gradualmente, el niño en el transcurso de su desarrollo y a partir de las interacciones que establece con el mundo físico y con el mundo social, elabora "teorías" que le posibilitan su comprensión.

Complementariamente, en las últimas décadas otros aportes destacan la importancia que tienen los primeros años de la vida. Notables son aquellos provenientes tanto desde el campo de la Psicología Cognitiva como del de las Neurociencias que han incrementado considerablemente los conocimientos que hoy tenemos sobre los niños/as. En las últimas décadas han sido muy abundantes los estudios psicológicos referidos especialmente a sus capacidades cognitivas, los que

¹²⁶ Schlemenson, S y otros: "El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2005.

¹²⁷ Winnicott, D.: "Conozca a su niño". Bs. As. Paidós. 1986.

¹²⁸ Piaget, J. e Inhelder, B.: "Psicología del Niño". Madrid, Morata. 1969.

han causado una verdadera revolución –no cabe utilizar mejor palabra- en la comprensión de los niños/as y en particular de los bebés. (Tucker 1982)¹²⁹. Contrariamente a lo que se creía hasta no hace demasiado tiempo, estas indagaciones han permitido conocer que el mundo perceptivo/cognitivo de los niños es rico, complejo y ordenado; que disponen desde muy temprano de destrezas y competencias que les posibilitan relacionarse con su entorno, -tanto con los objetos como con las personas-, para descubrir, explorar, actuar y aprender. Por su parte las investigaciones en el área de las Neurociencias han develado que el cerebro humano es mucho más potente de lo que se pensaba y que ofrece amplias posibilidades para el aprendizaje desde los primeros meses de vida. La fase en que el desarrollo cerebral es más rápido cubre los dos primeros años preparándose sobre esta base a su vez el desarrollo de las funciones intelectuales, emocionales, físico-inmunológicas y sociales más significativas (Mustard 1998; Carnegie 1994).¹³⁰

Estos descubrimientos que alertan sobre las capacidades tempranas destierran viejas concepciones en las que se suponía que la vida de los más pequeños/as era poco menos que una sucesión de sueño y sombras y plantean hoy un gran desafío para quienes trabajan en contacto directo con los niños y las niñas desde los primeros momentos de la vida.

Aunque reconociendo todas estas posibilidades, sabemos que los niños/as nacen indefensos e incapaces de autoabastecerse y conservarse por sus propios medios. Mas allá de un cierto grado de autonomía que significa desprenderse de la dependencia total respecto a la madre en su vida intrauterina, el estado de prematuración y desvalimiento con el que el “cachorro humano” llega al mundo lo hace absolutamente dependiente de sus congéneres durante un tiempo muy prolongado. Necesita para subsistir la presencia de un adulto, de un “otro humano”, que satisfaga sus necesidades más elementales y le ayude a la conservación del cuerpo biológico: que le proporcionen alimento, que lo higienicen, que le resuelvan los estados de incomodidad y malestar, que lo cambien de postura, etc.

¹²⁹ Tucker, N.: “¿Qué es un niño?”. Madrid. Morata. 2da Edic. 1982.

¹³⁰ Citado en Peralta, M. V.: “Nacidos para ser y aprender”. Bs. As. Edic. Infanto Juvenil.2005.

Pero la particularidad de la especie humana es que esa gran empresa, que supone el tránsito de este estado de indefensión a convertirse en seres capaces de valerse por sí mismos, se da en el seno de relaciones sociales, que son las mediadoras entre el niño y su medio de vida que está culturalmente organizado. Es un rasgo de los humanos, dice Bárbara Rogoff, poder acceder a determinados instrumentos intelectuales y a ciertas prácticas, que derivan de la historia sociocultural. (Rogoff, 1993)¹³¹. Y en este sentido la autora utiliza el concepto de *participación guiada* para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño/a como un aprendiz del pensamiento. En el mismo sentido Vigotsky plantea que los procesos psicológicos superiores, es decir las funciones específicamente humanas, son de origen social; su construcción requiere la interacción del niño/a con el mundo físico y social y esa interacción está mediada por otros sujetos. (Vigotsky 1964)¹³². Son los adultos los que los implican en situaciones de verdadero intercambio que les posibilitan el aprendizaje de las cosas humanas y la estructuración de sus funciones psíquicas (Molina-Jiménez, 1992)¹³³; son ellos -como mediadores entre el niño y el mundo- los responsables de suministrar los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones, que se convierten en organizadores del pensamiento esto es en instrumentos aptos para representar la realidad.

Con el mismo sentido Mónica Coronado expresa que las conexiones neuronales dentro del encéfalo, determinantes del desarrollo posterior, son producto de la relación del niño con su entorno humano y material. Es por esto que una educación pobre en mediaciones deriva en los que algunos psiconeurólogos definen como "hambre sináptica", el que se traduce en un pobre desempeño cognitivo. El potencial de aprendizaje, dinamizado por la curiosidad, puede ser estimulado o empobrecido. Y eso depende de las experiencias que se ofrecen a los niños y niñas.¹³⁴

¹³¹ Rogoff, B.: "Aprendices del pensamiento". Bs. As. Paidós. 1993

¹³² Vigotsky, L. ob. cit.

¹³³ Molina, L. y Jimenez, N.: "La escuela infantil. Acción y participación". Ed. Paidós. Bs. 1992.

¹³⁴ Coronado, M.: ob. cit.

Por lo tanto el contacto humano, la presencia y asistencia de los adultos no sólo es indispensable para garantizar la supervivencia física, sino también para introducirlos al universo cultural. Como bien expresa Galende en la apropiación de un histórico-cultural social que precede al niño y que a la vez lo transforma en el proceso de singularización constitutiva de su subjetividad, dicho contacto es imprescindible. (Galende, 2004)¹³⁵

La satisfacción de las necesidades ligadas a la supervivencia son el momento y la causa del establecimiento de los primeros vínculos con el bebé. Y esos primeros intercambios entre el adulto y los niños se dan a partir del *cuidado*, práctica que cobra una importancia relevante durante la infancia, particularmente en los primeros años de vida. En su libro "Escritos de Pediatría y Psicoanálisis", Winnicott afirma que "*el potencial heredado por un infante no puede desarrollarse a menos que esté vinculado con el cuidado materno, cuidado caracterizado por la provisión de un ambiente facilitador. Este favorecerá y funcionará de sostén en el proceso de maduración y constitución de la subjetividad del niño.*"¹³⁶ Reafirma este autor que sin el cuidado materno no habría niño, enfatizando así el carácter fundante de este cuidado.

La palabra "cuidar" deriva del latín *cogitare* cuyo significado es **pensar**, por lo tanto el cuidado es una actividad que parte del *pensar y de representarse a otro*. Sin embargo, como indica Zabalza (2001)¹³⁷, el uso del término ha estado sujeto a variaciones en su uso y paulatinamente fue adquiriendo distintos significados: se pasó al de *prestar atención*, y de ahí a *asistir, a poner solicitud en algo*. Es así que el cuidado infantil, tradicionalmente se circunscribió a la atención de necesidades fisiológicas que son básicas para la supervivencia, tales como la alimentación, higiene, abrigo, protección y seguridad, cuya satisfacción forma parte del proceso de crianza en el seno de la familia y en particular como una función asignada a la madre.

¹³⁵ Galende, E.: ob. cit

¹³⁶ Winnicott, D: "Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Barcelona. Laia, 1958. Aquí el término sostén es la traducción del inglés "holding" que se traduce igualmente como "sujetar", "tener capacidad para".

¹³⁷ Zabalza, M. : "El curriculum de la educación infantil", conferencia OMEP, Sgo de Chile, 2001

En las últimas décadas y debido a los aportes de diversos autores del campo de la psicología que han revelado la importancia de la afectividad en el proceso de desarrollo infantil, se ha enfatizado este aspecto como condición indispensable del cuidado.

Asimismo UNICEF ha vinculado el cuidado a los programas de nutrición, tomando como eje la alimentación, la salud y el aprendizaje. En tal sentido considera *que el cuidado es un ingrediente fundamental de un proceso activo de alimentación capaz de promover un crecimiento y un desarrollo sano. Los niños que gozan de atención y cariño permanentes suelen estar mejor alimentados, ser menos enfermizos y aprender mejor que los niños carentes de esos cuidados. Y a la inversa, los niños desatendidos son presa fácil de la enfermedad y la malnutrición y poseen menos recursos y motivación para aprender (Engle y Lhotska 1997; Zeitlin 1990).*

De este modo el cuidado ha quedado estrechamente unido al desarrollo de la primera infancia, siendo *uno de los factores esenciales a la hora de fomentar el desarrollo óptimo de los niños.*

Según Engle y Lhotska (1997), en la actualidad este término ha sido enriquecido y se lo define como una *práctica, que está inextricablemente unido a la cultura y engloba todo lo que las personas importantes en la vida del pequeño son capaces de ofrecerle, como un entorno sano y seguro, relaciones afectuosas y estimulantes, modelos apropiados, protección y tiempo, elementos todos ellos que forman parte del respeto de los derechos del niño.* Considerado de esta manera el cuidado engloba todas las acciones que garantizan al niño/a no sólo protección, apoyo a su salud y nutrición, sino también los aspectos psicosociales y cognitivos de su desarrollo desde una perspectiva integral.

El "cuidado" -en tanto práctica social- ha ampliado aún más su ámbito de significación en el contexto actual de nuestra sociedad en razón de la incorporación de mandatos sociales tendientes al cumplimiento de "derechos del niño/a" reconocidos y legislados.

En el marco del presente trabajo entendemos por "cuidado del niño/a" al conjunto de prácticas sociales que incluyen a todas aquellas tareas destinadas a

satisfacer las necesidades de los niños/as y que concurren a proveerles bienestar tanto físico como psicológico durante su crianza. Estas prácticas vehiculizan la transmisión de significados sociales instituidos tales como pautas, valores, prescripciones, costumbres, asignación de roles, lenguaje, esquemas y modelos de comportamiento social, posibilitando a los niños/as su inserción en un orden cultural y social. De este modo asume una importante función educativa.

V. 1 El "cuidado" desde la perspectiva de las "cuidadoras" en los Centros Infantiles

Esta práctica de cuidado que en otros tiempos era potestad exclusiva del ámbito familiar, en la sociedad moderna es compartida con instituciones que asumen la gran responsabilidad social de albergar y atender a niños/as desde los primeros años de vida.

Como ya señaláramos, en los Centros Infantiles el cuidado constituye una de las actividades centrales de las mujeres que allí se desempeñan, y son los niños/as el eje alrededor del cual se organiza y desenvuelve esta tarea. Es por esta razón que consideramos que una importante vía para develar las concepciones acerca de los niños/as es analizar lo que subyace a lo que ellas entienden por cuidado, a las labores que con este sentido realizan en la institución, las metas que persiguen y el valor que le asignan. Así, con estos fundamentos, preguntamos a las cuidadoras lo que para ellas significaba "cuidar a los niños", las actividades que incluían dentro de esa práctica, los modos en que la llevaban a cabo y cuál era el sentido y la finalidad del cuidado, como así también por las similitudes o diferencias con el cuidado en el hogar.

Del análisis del discurso de las cuidadoras hemos podido inferir que no existe en ellas una visión única sobre el cuidado infantil; por el contrario, existen diferencias en el modo de entenderlo que se relacionan básicamente con aquellos aspectos en los

cuales ponen el énfasis al momento de hablar de esta práctica y con el nivel de complejidad que le asignan.

a. Para muchas de estas mujeres el cuidado está centrado en las tareas destinadas a la **satisfacción de las necesidades básicas vinculadas al cuerpo**, es decir que esta función se restringe -primordialmente- a una serie de "rutinas" tendientes y circunscriptas al logro del bienestar físico.

Los niños/as nacen con una serie de necesidades preprogramadas, intrínsecas a su propia naturaleza, como son la necesidad del aire, el alimento, la temperatura, la higiene, el descanso, como también la seguridad y la defensa frente a los peligros. Estas necesidades -denominadas "fisiológicas" (Maslow, 1979) o "viscerogénicas" (Murray, 1964)¹³⁸- están estrechamente ligadas al organismo biológico y a su supervivencia por lo que, en consecuencia, son universales. Su satisfacción es vital tanto para la maduración, el crecimiento y el desarrollo como para la preservación de la salud física; caso contrario se deja a los pequeños/as expuestos a posibles trastornos en dichos procesos y a una mayor vulnerabilidad a las enfermedades. Para dar respuesta a estas necesidades se requieren condiciones materiales y humanas que deben ser provistas por los adultos que cuidan a los niños/as.

Hemos podido constatar que existe entre las cuidadoras una clara conciencia de que la atención de estas necesidades básicas es irrenunciable y esto aparece en forma recurrente en casi todas ellas, vinculando a la práctica de cuidado un repertorio de actividades destinadas a dar respuesta a dichas necesidades, dentro de las cuales privilegian la alimentación y la higiene.

En este sentido cuando aluden al cuidado reiteran expresiones tales como estas:

...por empezar la limpieza, porque un chico necesita estar limpio, estar bien comido...

... cuidarlos de que estén bien alimentados, cuidarles el aseo personal...

¹³⁸ Autores citados en Citados en el texto de Guy Claxton: "Vivir y Aprender". Ed. Alianza, 1995

... que esté higienizado, que se alimente, que camine, que aprenda a utilizar utensilios

El cuidado es la atención integral del niño, o sea, desde que llega se le quita el abrigo, que se le recibe, que algún chiquito viene con la nariz sucia o cuando viene con frío y se los pone cerca del calorama, después que se le da la leche, se lo lleva al baño. Al mediodía el almuerzo que se les lava las manos, o sea toda la parte de higiene...

Algunas cuidadoras extienden la satisfacción de estas necesidades a la **atención de la salud**, integrando a esta función el control de las vacunas, la fiebre, el peso, etc.

Bueno el cuidado de los chicos puede ser que tenga buena salud.

Y...la atención casi completa digamos en cuanto a higiene, en cuanto a atención prioritaria digo médico, asistencia médica ante cualquier accidente... En cuanto a la vacunación.

si algún chiquito le da fiebre se le pone paños fríos o se le avisa a la mamá, o incluso se ha llevado al médico si por ahí la mamá no lo puede llevar.

En este grupo de mujeres la preocupación por el bienestar del cuerpo o físico constituye lo central del cuidado infantil. En concordancia, destacan como eje, dentro de la organización de las tareas cotidianas, la alimentación y la higiene o sea exclusivamente dar respuesta a unas pocas necesidades vitales, que la institución debe garantizar durante las horas que los padres trabajan; las demás actividades son complementarias o no les asignan un significado relevante para la vida del niño/a. El cuidado se restringe a las actividades primordiales de la crianza y por lo tanto con la función materna aún fuera del ámbito familiar. La acepción de cuidado se reduce a dar asistencia y atención.

Si bien es indiscutible que estos aspectos deben ser debidamente contemplados, al adoptar un punto de vista centrado en estas pocas necesidades, nos lleva a inferir una concepción de los niños como sujetos *eminente biológicos*.

Podríamos pensar también, que el privilegiar sólo la alimentación y la higiene se vincula con las condiciones socio-económicas de la población infantil que asiste a estos Centros. Como bien señala Coronado (2008)¹³⁹ la desocupación y el incremento de la exclusión y la pobreza de vastos sectores sociales imponen ciertas urgencias a la instituciones: lo que los pequeños/as no reciben en la casa ellas deben proveerlo. Sumergidas en el mundo de la necesidad muchas veces las instituciones estructuran su accionar sobre la base de la lógica de su satisfacción reforzando el carácter asistencial de su labor. (Tiramonti, 1996)¹⁴⁰. Las dificultades y restricciones materiales que sufren los niños/as se les imponen a las cuidadoras como una condensación dramática del contexto (Achilli, 1996)¹⁴¹ que le hace considerar a estos pequeños/as sólo a partir de sus carencias y no de sus potencialidades.

Esta idea puede verse sintetizada en la siguiente expresión:

... de acuerdo al lugar donde estamos trabajando te digo yo, no se, este...necesidad alimenticia....acá hay tantos desocupados que bueno los llevamos porque está bien calentito, está comido, tiene su comida a horario, sabemos que va a estar bien cuidado...

Otro aspecto del cuidado que se menciona en forma recurrente en este grupo es la **protección**. Pero la protección se circunscribe también al cuerpo de los niños/as. Existe entre estas cuidadoras una gran preocupación de protegerlos de inminentes peligros que puedan dañar su integridad física, como los golpes, caídas, peleas entre

¹³⁹ Coronado, M. ob. Cit.

¹⁴⁰ Citada en el texto de Coronado, ob. Cit.

¹⁴¹ Achili, E. : "Escuela, pobreza y "multiculturalismo", en Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencia en Investigación Cualitativa, Calvo, Delgado y Rueda (coord.) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez de México.1996

pares y todo aquello que pueda lastimarlos, tal como puede apreciarse en las siguientes expresiones de las cuidadoras.

Cuidarlos de que no se lastimen..... protegerlos para que no se lastimen...

...de las peleas con los pares, peligros como la electricidad, golpes y de peligros como los juegos en el tobogán y la hamaca.

Cuidarlos ... de los golpes, de las caídas, que no se peguen, que no se trepan a las mesas o sillas y se caen, de las puertas que ya nos pasó, se apretaron los dedos, o salimos al patio que corran pero que no se estropeen con alguna cosa. Y esos son los cuidados que le podemos dar.

...que no se golpeen ni que los golpeen, que no se tiren juguetes y no se muerdan, que no toquen los enchufes...que no se escapen.

Cabe observar que como producto de esta fuerte preocupación para prevenir y evitar posibles riesgos o peligros, la práctica de cuidado se transforma predominantemente en una estrategia de **custodia, control y vigilancia**, tal como se desprende de las respuestas de estas cuidadoras:

***Encajonar o aislar** algo o alguien para que no le pase nada...evitar cosas que los lastimen...protegerlos de que no les pase nada.*

*Cuidarlo sería **sentarte y vigilar** a ese chico y que no le pase nada, que no se suba a ningún lugar, que no se lastime...*

Este "miedo" a los peligros y por ende el excesivo celo en la protección del cuerpo que lleva a restringir -o a veces hasta negar- tiene consecuencias en la vida de

los niños/as, pues atenta con la necesidad de expansión, tan vital para los pequeños/as. El movimiento es lo que les da lugar a explorar su entorno, ampliar sus experiencias, y conquistar poco a poco el espacio vital. Las adquisiciones motrices y habilidades motoras son una condición indispensable para los aprendizajes, para el logro de la confianza en sí mismos, para sentir seguridad, para el reconocimiento de sus "posibilidades de hacer" y su autonomía. Al respecto Emmi Pikler¹⁴² señala que hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé es un sujeto de acción desde la más temprana edad y esta acción implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio. Y agrega que *los niños que pueden moverse libremente, sin restricciones, quizás sean más prudentes y aprendan a accidentarse menos, mientras que los más sobreprotegidos, por falta de exploración de sus propias capacidades y limitaciones, podrían ser más proclives a lastimarse.*

Sin dudas que esta visión del cuidado impone límites, sesga esta función y conlleva una forma de considerar a los niños y las niñas solamente como *sujetos extremadamente vulnerables y frágiles* y por lo tanto en riesgo constante.

Es interesante señalar que el hincapié en esta forma de asumir el cuidado infantil, pareciera ser una exigencia institucional y una instrucción normativa de los Centros Infantiles, que se traducen como una de las principales obligaciones de las cuidadoras en el desarrollo de su tarea, tal como lo sintetiza una de ellas:

Incluye desde, por empezar cuidarlos de que no les pase nada, cuidar su estado físico... O sea es lo que nos piden: que no les pase nada, que no se golpeen y que estén bien, que no se pelen, que no se lastimen, lo principal es que no se lastimen.

b. Para otras cuidadoras en cambio, lo primordial del cuidado son los **aspectos emocionales o afectivos**. En este sentido reconocen como un componente esencial de esta tarea dar respuesta a las necesidades afectivas de los niños/as.

¹⁴² Cita extraída del texto: "En el Jardín Maternal". Violante y Soto (comp), 2008. pág. 144

Sabemos que en el plano de lo humano el concepto de necesidad vital trasciende en mucho al de necesidad puramente fisiológica, y se hace extensivo a otras "faltas o ausencias" que si bien no son biológicas son igualmente vitales para el desarrollo de los sujetos, tales como el logro de la seguridad, la autoestima, y la autonomía. Sentirse querido y aceptado, es fundamental para desarrollar la confianza en sí mismo y en los otros, y para desarrollar las actitudes de cooperación, solidaridad y compañerismo. Atender estas necesidades que -insistimos- trascienden el plano de lo puramente biológico, es crucial en los primeros años y por lo tanto las necesidades afectivas y de interacción social también entran en el rango de las necesidades vitales.

Las relaciones afectivas amorosas y estables que se ofertan a los niños cargan al psiquismo con la energía necesaria para que éste trate de reproducir estas sensaciones placenteras en cualquier situación que el crecimiento le imponga, son ofrendas que generan en la cría deseos y confianza (Schelemson)¹⁴³ y constituyen una condición necesaria para motorizar el progreso psíquico, y para posibilitar el desarrollo del impulso de conocimiento. (Label)¹⁴⁴

Estas cuidadoras reconocen y resaltan este aspecto de la vida emocional, planteando que los niños/as son seres que demandan afecto y que, por lo tanto, brindarles cariño, amor, y ternura, es uno de los principales componentes dentro del cuidado.

...los chicos necesitan y demandan de mucha atención de mucho cariño, de mucho amor...

Es interesante destacar que este componente afectivo tiene para las cuidadoras un valor "proyectivo", en tanto tiene consecuencias en la vida adulta. El afecto *moldea* a los niños/as, y repercute en su modo de ser: los hace buenos o malos. En este sentido

¹⁴³ Schelemenson, S.: "El tesoro de la Simbolización", en Revista de 0 a 5: La educación en los primeros años N° 40. Bs As. Edic. Novedades Educativas. 2001.

¹⁴⁴ Label, C.: "La tarea de las educadoras no docentes en las instituciones comunitarias", en Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación. Pereira, M (coord) Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. 2005

el afecto es entendido por ellas también como intrínseco a la moral. Como los expresan estas cuidadoras:

el afecto para mi es lo primordial....el amor, mucho afecto, mucho afecto, los chicos necesitan mucho afecto y ser tratados bien cuando chicos para no sufrir las consecuencias cuando grande.....un chico de carne y hueso necesita mucho afecto, si uno le da el afecto cuando chico está todo como podemos decir, todo bien para que cuando sea grande sea alguien de bien ...

....mucho cariño porque si vos no les das cariño a los chicos se crían así histéricos, se crían que vos a lo mejor los querés tocar, chúcaros que no te dejan que no te permiten que los toqués, eso pienso yo que debe ser o principal para mi viste...

En término de los cuidados, podríamos afirmar siguiendo a Moreau de Linares (1993)¹⁴⁵ que la sola consideración de los aspectos *físicos* y *un clima afectuoso* se corresponde con un nivel de desempeño de las tareas de las cuidadoras “*centrado en los intercambios*” que para esta autora: significa que los niños/as aprenden por experiencia de vida, pero no hay orientación de los aprendizajes de manera metódica por parte de los adultos. No hay planificación de las tareas ni intencionalidad pedagógica.

c. Por último, un número reducido de cuidadoras introducen una **dimensión educativa** en el cuidado infantil. Para éstas cuidado y educación están estrechamente vinculados.

Aceptar el término “cuidado del niño/a” en sentido educativo implica la convicción de que cada acción de cuidado hacia el niño/a, es una acción pedagógica y por lo tanto intencional que resignifica rasgos de la crianza en el seno de la familia, permitiendo establecer una diferencia y a la vez complementariedad entre el hogar y la institución.

¹⁴⁵ Moreau de Linares, L: ob.cit.

Sin embargo en el caso de estas cuidadoras cuando aluden a la educación, este concepto es utilizado de forma muy ambigua. En general se refieren a la educación en términos de *socialización* - entendida como el proceso mediante el cual los niños/as incorporan los elementos culturales que le permiten transformarse en individuos sociales- y por lo tanto que persiguen es lograr que los niños/as adquieran conductas y comportamientos socialmente deseables y evitar aquellos que son juzgados como antisociales; en este sentido, para socializarlos plantean la *enseñanza de hábitos de diverso tipo y normas de comportamiento*, que apuntan a “modelar” sus conductas. Y sólo algunas cuidadoras hacen referencia al cuidado como una *acción pedagógica*.

Coherentes con la visión del cuidado como satisfacción de las necesidades vitales, las cuidadoras establecen como prioritario dentro de la enseñanza de hábitos, aquellos particularmente relacionados con la alimentación y la higiene. En cuanto tales, a su juicio constituyen aprendizajes primeros –se supone que están ligados al proceso de socialización primaria-, y por tanto más próximos a la familia. De algún modo subyace en sus enunciaciones que el sentido educativo de la formación de hábitos está concebida como adiestramientos; es decir como insistencia en la permanencia de ciertas conductas juzgadas como positivas o deseables. Al respecto, Ruth Harff señala que la socialización y la incorporación de hábitos cotidianos son dos de las ideas fuerza del contrato fundacional del nivel inicial. (1997)¹⁴⁶

En lo que se refiere a la alimentación, forma parte del cuidado enseñarles el uso de otros o de nuevos utensilios, como por ejemplo a sustituir la mamadera por la bombilla, la taza y el vaso, lo cual supone acompañar a los niños/as en el logro de habilidades cada vez más complejas y que conllevan a su vez a una mayor independencia de los adultos. En relación a la higiene personal, enfatizan la adquisición de “normas” y hábitos que los niños “deben aprender”, como lavarse las manos y la cara antes de comer, que son imprescindibles para la salud física, y otros como estar bien peinados, que se vinculan con la prolijidad personal.

¹⁴⁶ Harf, R. 1997.

Bueno, como ser a agarrar la cuchara, que coman la comida solos, que tomen la leche solos, llevarlos al baño enseñarles a hacer pis, hacerles hacer pis, caca, a sentarlos en la pelela...

... tratar de que cuando almuercen que se laven las manitos, ayudarles a lavar la cara, peinarlos, hacer cosas que ellos no pueden hacerse solos y después estar atenta en la mesa a ver si comen o no comen.

A esta edad más que nada, buenas costumbres, se les empieza a sacar los pañales, acostumbrarlos a un horario para ir al baño, acostumbrarlos a que pidan, una mínima educación que podamos dar...

Es interesante lo que expresa particularmente una cuidadora:

les enseñamos, mínimamente, lo que nosotros podemos enseñarle a un chico de esa edad. Pasando de la sala 1 a la 2, se les enseña a comer con la cuchara, a no meter la mano en el plato, cosas simples. Tratar de educarlos mínimamente como podemos.

Aquí se evidencia la conciencia de los límites de lo que ellas pueden enseñarle y el modo de comprender las posibilidades de aprendizaje de los niños/as. En este caso hay una visión restringida de lo que pueden aprender; siendo la edad una limitante para el aprendizaje, a los niños/as pequeños solo puede enseñárseles eso.

Asimismo dentro del cuidado, este grupo de cuidadoras incluye también la enseñanza de modos de comportamiento social que apuntan fundamentalmente a la convivencia, al establecimiento de las relaciones sociales, al orden y, eventualmente, al aprendizaje de algunas reglas o normativas de la institución

yo les enseño costumbres, las costumbres para relacionarse en su casa y para con los demás, yo digo la integración (...) integrarse con el grupo y siempre para con

los demás, cuando está aquí adentro y afuera sepa relacionarse, digamos, como comportarse en la mesa...porque hay ciertas normas que en la mesa deben tener ...

Le enseñamos por ahí, al chico que no sabe compartir a compartir, que hay otro que puede jugar con ese mismo juguete con el que él está jugando, porque si, porque si puede compartir y que tiene que compartir para que el día de mañana aprenda que hay que compartir y saber que si yo tengo un pedacito le convido un pedacito del mío para que...

... desde que entran, saludar, dejar su ropa, ordenar, el sentarse a la mesa, me parece que todo eso se los vas incorporando de a poco y de ahí lo vas formando porque formamos personas después de todo lo demás...

También aluden a la transmisión de ciertos valores, fundamentalmente el respeto

...yo es como que trato de aplicar los valores mínimos, o sea, de cada persona, en eso es como "chapado a la antigua" y los valores mínimos de contención de educación de respeto y de ahí arrancar con todo lo demás...

...a querer al prójimo y enseñar a respetar a los demás, el respeto mutuo de uno a otros y sería el respeto a los mayores también.

En síntesis, lo que hacen es transmitir una serie de "valore" juzgados como necesarios por el grupo social y que deben ser internalizados por los niños/as para garantizar una socialización "exitosa".

Algunas cuidadoras para fundamentar la función "educativa" del cuidado establecen una distinción entre los bebés y los/as "más grandes", refiriéndose a los deambuladores y a los de las salas de tres y cuatro años, para ellos/as incorporan

como actividades que forma parte del cuidado la realización de otro tipo de tareas tales como pegar, recortar, cantar, bailar, pintar y dibujar.

Darle conocimiento de los objetos de la sala para que ellos se vayan trasladando y aprendiendo a su vez que están alimentándose

A cantar a hacer juegos, a pintar, todas esas cosas y atenderlos lo mejor que uno puede dentro de las posibilidades que te da el Centro...

... Trabajos con pegar papeles, recortar, pintar, todo ese tipo

Sin embargo al ser consultadas sobre la finalidad de estas actividades, encontramos que no tienen una intencionalidad pedagógica, ya que el sentido de las mismas no tiene otro fin que trascienda el solo hecho de hacerlas, son lo que ellas llaman "hacer trabajitos" para la carpeta, o simplemente las proponen con una finalidad lúdica "para mantenerlos entretenidos", pero no las planifican con la intencionalidad de promover aprendizajes ni favorecer el desarrollo. La inclusión de estas tareas parece responder a una variada gama de hábitos y tendencias heredadas de otros niveles (Feder, 2001)¹⁴⁷, aspectos que constan como legítimos e importantes en los códigos educativos y que son propios de las formas organizativas del nivel preescolar en los Jardines de Infantes. Al respecto Graciela Cardarelli lo fundamenta diciendo que si se define la educación "institucional" como la práctica llevada a cabo por sujetos especializados, con normativas y recursos definidos, es lógico que este sea el modelo reconocido y valorado socialmente.¹⁴⁸

En términos de Moreau de Linares, lo anterior podría caracterizarse como un nivel de desempeño "*centrado en las actividades*": es decir en la implementación de diversas tareas sin que medie la reflexión acerca de su utilidad, sin saber en realidad

¹⁴⁷ Feder V. : "'Jardín Maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños", en *Revista Ensayos y Experiencias* N° 37. Bs. As. Edici. Novedades Educativas. 2001

¹⁴⁸ Cardarelli, G.: ob. cit.

para qué lo están haciendo. Las cuidadoras se limitan a proponer actividades que gustan a los niños/as, que les despierta interés, que los divierte, pero no se plantean qué aprendizajes pueden lograr.

Algunas diferencias emergen de las respuestas de dos de las cuidadoras de este grupo. Por un lado mencionan que el cuidado debe contemplar el potencial de aprendizaje que los niños y niñas tienen desde muy temprana edad y que debe ser estimulado para que adquieran conocimientos y por otro establecen una distinción entre el cuidado y la educación. Y si bien no aparece claramente el sentido educativo del cuidado, no restringen esta función a su aspecto asistencial.

*... antes al principio cuando yo recién empecé, la tarea de los centros era netamente asistencial (...) asistir a los chicos en sus necesidades básicas... era brindar un servicio a la familia.... pero no, no se tuvo en cuenta la **parte educativa**.*

Cuando se le pregunta en qué consiste la "parte educativa" señala: *en la edad en que se atienden los chicos en el centro, que es –en este momento- de un año a cuatro es la edad en que los chicos están con todo su **potencial de aprendizaje** y con todos sus cambios y con todas sus posibilidades de adquirir conocimientos, bueno es como un desperdicio que estos chicos estén seis, siete o diez horas, en algunos casos de los chicos que están en doble turno, este, sin alguna forma de recibir aprendizajes, o solamente entretenidos o solamente bien alimentados.*

En el mismo sentido, una de las directoras, expresa:

que sea mucho más que un cuidado,... que estuviera calentito bien cuidado, comido y que estuviera bien eso fue digamos el origen de los centros infantiles (...)y eso y fuimos incluyendo dentro de la tarea de los chicos tareas que a ellos les ayudara a trabajar su intelecto, a trabajar su creatividad, a trabajar su destreza... este cuidado pero que también su intelecto este trabajando no y haciendo cosas.

*...quedarte con un chico y cuidarlo seria solamente sentarte y vigilar a ese chico y que no le pase nada, que no se suba a ningún lugar, que no se lastime... pero estimular su intelecto significa sentarlo en una mesa en un lugar con una tarea dirigida ya sea sobre los colores, sobre un cuento, sobre cortar, sobre pegar, sobre que se yo, cosas que puedan buscar en el patio, motivarlos porque eso es realmente la tarea que por ahí es **mas que cuidar**.*

Esta forma de referirse a la función educativa como “más que cuidar” mantiene la clásica tensión entre “asistencia” y “educación”, dado que a su a su juicio, lo educativo está sólo reservado para un tipo de actividades más escolarizadas, pero no para prácticas que aparecen más fuertemente vinculadas a la crianza. Vale aquí citar a Ana Malajovich (2006)¹⁴⁹ quien aclara que no es la índole de las actividades lo que marca la división entre lo asistencial y lo educativo, sino los objetivos que se persiguen y la manera en que cualquiera de esas actividades se efectúa. Así parece entenderlo estas cuidadoras quienes dicen:

Y es enseñarles a comer, no llegar y darles la mamadera sino irles hablando. Ellos son bebés pero ya nos sienten a nosotras, si nosotras llegamos y le encajamos la mamadera y no le hablamos, no le estimulamos es como, no sé, como que le estamos dando algo así como por obligación y yo pienso “bueno es parte de nuestro trabajo”

Porque el niño de un año necesita dormir, necesita cambiarse pañales y la estimulación que se le hace es diferente, el niño por ejemplo: mientras se lo esta cambiando se lo esta estimulando haciendo ejercicio, gesticulando con él, jugando esa es la motivación por ahí que se le puede dar mientras uno va cambiándolo a él.

¹⁴⁹ Malajovich, A.: “Experiencias y Reflexiones sobre el Jardín Maternal. Una mirada Latinoamericana. Bs. As. Siglo XXI. . 2006.

De todos modos esta alusión a "más que cuidar" significa superar el uso más corriente de este término e implica y una consideración de los niños/as a los/as que se les reconocen sus potencialidades, y no centrada en sus "carencias".

consideramos que un niño desde muy pequeño puede explorar muchas cosas y puede conocer por el tacto, por el olfato, por el tocar, por el pintar, por todo ese tipo de cosas, el chico experimenta cosas, experiencias que le hacen bien y creo que por eso es mas que cuidar.

El cuidado y la edad de los niños

Existe coincidencia entre las cuidadoras en establecer una distinción entre las distintas modalidades y acciones que incluye el cuidado, de acuerdo con la edad de los niños/as. Esto se refleja en la descripción de las diferentes tareas que realizan, según se trate de lactantes y en el transcurso del primer año -a quienes denominan "los más chiquitos"-, y los/as que superan esta edad a quienes, -como antes mencionamos- llaman "los más grandes". Al ser consultadas por las razones que sustentan estas diferentes maneras de cuidar enumeran diversos aspectos:

- Por la edad cronológica
- por las necesidades y las demandas propias de cada momento
- por el pasaje de la heteronomía a la autonomía es decir, una progresiva disminución de dependencia del adulto y mayor vínculo con los pares.
- por las posibilidades de aprendizaje de los niños/as y en consecuencia el poder enseñárseles nuevas cosas.

Algunas cuidadoras argumentan señalando que los cambios en el cuidado se deben a la edad, es decir hacen referencia a un indicador cronológico que por sí mismo no dice nada. Pero expresa un reconocimiento de etapas evolutivas.

Porque como ser, cuando son chiquitos se les enseña a medida que ellos vayan aprendiendo más cosas enseñándoles cosas de la sala de uno o de dos se llevan para atender de otra manera, de tres y de cuatro de otra manera.

En cuanto al segundo de los aspectos, mencionan que las necesidades en el caso de los más pequeños/as están centradas en la alimentación, la higiene y el descanso: y por lo tanto plantean un repertorio de actividades acordes a dichas necesidades, las cuales demandan de mucha dedicación y tiempo a las que califican como un "cuidado especial". Y esto se liga con el tercero de los aspectos: la heteronomía. El grado de dependencia del adulto es total y hace que el cuidado requiera de una atención personalizada, porque ellos no pueden manejarse solos.

Los bebés necesitan otra atención distinta... cambiarlos, darles la leche, comida, todos necesitan por supuesto pero los bebés son más.

La salita de bebés, necesita más de uno, pero los de cuatro es como que no.

Un niño de un año necesita atención personalizada podemos decir porque es un niño que esta necesitando y demandando mucho de la persona que esta con él,..

el más chiquito necesita más atención, en todo sentido, desde cambiarlo, darle la comida, desde darle la leche, que no se golpeen, que no... Cuando empiezan a gatear necesitan muchas más atención que un chiquito de tres años...

En lo que se refiere al cuarto de los aspectos mencionados, desde la perspectiva de este grupo de cuidadoras aparece una visión muy fragmentada y restringida de los niños y las niñas/as de corta edad, a quienes reconocen solamente lo que traen en su herencia biológica, pero no el cúmulo de posibilidades en las esferas de lo afectivo, lo social y cognitivo que, como muchos estudios han mostrado aparecen tempranamente en el desarrollo. Subyace aquí la creencia de que los niños/as pequeños/as tienen

limitaciones estructurales para mostrar otro tipo de comportamientos que no sean los propios de la naturaleza biológica, es decir de aquellos que dependen de una evolución natural. (Ortiz (2005)¹⁵⁰:

Parafraseando a Coronado, sabemos hoy que el cerebro humano además de las sustancias que lo nutren biológicamente necesita de estímulos cognitivos., porque una mente pobre es una mente socialmente abandonada. (Coronado, 2007)¹⁵¹.

Cuando se refieren a los de mayor edad, y que corresponden la etapa de los niños deambuladores, aluden para diferenciar el tipo de cuidado básicamente a dos aspectos:

- el logro de ciertas **destrezas y habilidades motoras como consecuencia del desarrollo motor**: tanto las referidas a la motricidad gruesa como caminar, correr, saltar, y a la motricidad fina, que les da lugar a tomar objetos y utilizar nuevos utensilios, como así también la posibilidad de controlar esfínteres, tal como se sintetizan en las siguientes expresiones que aparecen como recurrentes.

... después la salita de dos años si usan pañal del pañal a la pelela o si bacinilla, y a sacarle los pañales, bueno ahí también está la cuchara, la diferencia entre la cuchara y el tenedor, entre el pico y el vaso otro tipo de estimulaciones, de jugar a la pelota.

... saltar a la cuerda, jugar a las escondidas, aprender a comer con el tenedor o con la cuchara, ya no usan los piquitos bebedores sino vasos

¿Qué consecuencias tienen estos nuevos logros en el cuidado?

¹⁵⁰ Guerrero Ortiz, L.: "Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido", en Revista Iberoamericana de Educación N° 22. 2000

¹⁵¹ Coronado, M.: ob.cit

a. A partir de este momento y contando con estas habilidades motrices, los/as niños/as comienzan a ejercitarlas para explorar su entorno y por lo tanto están expuestos a mayores peligros, razón por la cual se hace necesario incrementar el *control* y *vigilancia* a efectos de evitar dichos riesgos. Como alternativa, se hace necesario organizar actividades que les despierten interés y que los tengan "inmovilizados", asumiendo el cuidado una función de *entretenimiento*.

Yo en la sala de 3 y de 4 nunca he trabajado pero ellos necesitan como más atención, más cuidado, más enseñanza, tenerlos entretenidos en algo siempre, entretenidos en algo porque no pueden estar sin estar entretenerlos haciendo algo porque sino se pelean, se agarran de los pelos, se pegan, se muerden, se hacen muchas cosas, no dejarlos solos ni un momento.

La finalidad de entretenerlos es posibilitar la descarga de energías para evitar las conductas agresivas o riesgosas. Se antepone la protección. Si bien hay un reconocimiento de que el niño/a de carne y hueso es un niño/a necesitado de actividad, tal actividad no es vinculada a la posibilidad de ser aprovechada con fines educativos.

b. La formación de hábitos particularmente aquellos ligados a la higiene y a la nutrición se torna ya una de las principales exigencias del cuidado.

- El logro de un mayor nivel de **inteligencia**

Las cuidadoras plantean que la inteligencia "viene dada", y evoluciona en una gradiente que va de una menor a una mayor cantidad de inteligencia. A medida que va desarrollándose abre nuevas posibilidades los niños/as: les permite empezar a "entender", conocer e integrar progresivamente más conocimientos. Lo que queda reflejado en expresiones como estas:

... y los de dos recién están empezando a conocer las cosas.

Ellos entienden más que estos (a los de la sala de 1) y se les puede enseñar otra cosa.

Pienso que sí porque están más desarrollados, pienso que sí, porque de un año a otro entienden mejor las cosas.

Este modo de considerar la inteligencia se sustenta en el desconocimiento del papel que las actividades motrices y sensoriales tienen en la construcción de esta importante función del ser humano, actuando como herramientas a través de las cuales los niños y niñas tempranamente se vinculan y conocen su entorno natural y social. Por otro lado, subyace a una visión de los bebés y de los niños en etapas anteriores a la marcha y al lenguaje, muy semejante a la que establecía la teoría de la "tabula rasa", es decir como sujetos infantiles "vacíos". y meramente pasivos o reactivos a los que la herencia o el medio determina.

El acento puesto en el entendimiento, hace que el lenguaje adquiera un papel central. Es lo que posibilita el entendimiento mutuo, los niños/as comprenden lo que se les dice y se hacen comprender. Pero tiene básicamente sólo una función comunicativa y su importancia –desde la visión de las cuidadoras- es que permite que los pequeños/as entiendan lo que tienen que hacer y para obedecer órdenes.

Porque viste como son chicos algunos no te entienden las cosas y vos si le hablás a un chiquito de 4 años ya te entiende y te comprende lo que tiene que hacer.

hablarles, siempre hablarles, este... palabras para que ellos vayan repitiendo, vayan aprendiendo.

Es precisamente la posibilidad de ese nivel de mayor comprensión lo que configura una forma diferente de cuidado en el caso de los "niños/as mayores". Gracias a ese "mayor entendimiento" se pueden incluir otras actividades en esta práctica, particularmente aquellas vinculadas a aspectos que podríamos denominar *más escolarizados* y que tienen relación con los procesos de simbolización y el lenguaje. Pero otra vez aquí sólo en algunos casos estas acciones parecen revestirse de objetivos pedagógicos.

de leer los cuentos, de que aprendan a escuchar, de que aprendan a hablar, el diálogo, bueno reconocer a los hermanos, a la familia.

ya la diferencia de un chiquito de tres años que ya camina y son otras las cosas que nosotros hacemos con chiquitos de tres años... enseñarles los colores que se yo, es otra.. directamente, pueden diferenciar las verduras este, pueden diferenciar las frutas eh.... aprenden a conocernos con nombres... bueno las diferencias de otras cosas no

...en la sala de cuatro ya es otro ritmo, hacen jueguitos didácticos, hacen trabajitos en los papeles. Aunque acá también le hacemos, (se refiere a la sala de 2 años) pero acá son círculos y nada más. Pero allá los dibujos tienen forma.

enseñarle, entretenerlo,...ya empieza que hay que enseñarle algo, cantarle...

Una de las cuidadoras plantea que recién en este momento pueden establecer interacción entre pares

...con un niño de cuatro años no ocurre eso, un niño de cuatro años ya tiene por supuesto mas movimiento, su intelecto mas desarrollado y otras cosas que puede hacer y por eso no necesita tanto la atención personalizada sino actividades en conjunto con los otros chicos que pueden desarrollar.

Es recurrente entre las cuidadoras que los "logros" (habilidades motrices y mayor nivel de inteligencia) en los que fundamenta la diferencia del cuidado en las diferentes edades, son consecuencia de la maduración.

Es que a medida que los chicos van madurando creo que los chicos necesitan otro trato, otra educación.

Y creo que todos los chicos van madurando, a través de su maduración comprenden lo que se les enseña.

Es claro que para justificar la variación de los cuidados también apelan a una condición biológica, lo que reafirma la concepción naturalista que subyace en lo que para ellas son los niños/as.

En Adjudican a los niños/as más pequeños un repertorio limitado de necesidades (alimentación, higiene y descanso) vinculadas a una dimensión biológica y cuya satisfacción propende a garantizar el bienestar físico y el cuidado de la salud.

Los modos que asume el cuidado y las maneras en que se efectúan las actividades

Al ser interrogadas sobre las maneras de llevar adelante las "rutinas" que a diario se llevan a cabo con los niños/as en el Centro infantil, existe una cierta regularidad en las respuestas de las cuidadoras que consiste en marcar la *presencia constante* y la *observación permanente* como los dos rasgos fundamentales del modo de cuidar.

dentro de lo posible, estando con ellos.

Estando con ellos, observándolos qué es lo que hacen todo el tiempo. Si estamos haciendo una tarea, bueno, somos dos, uno los está mirando mientras la otra hace algo.

... durante las horas que esta aquí el cuidado es permanente siempre hay alguien que lo esta mirando, viendo, jugando con ellos.

En este sentido el cuidado adquiere el carácter de control y vigilancia.

Un matiz diferente aparece en la respuesta de otras cuidadoras que aluden a la idea de "ayuda" y "apoyo"

Estando con ellos, jugando, tratar de que cuando almuercen que se laven las manitos, ayudarles a lavar la cara, peinarlos, hacer cosas que ellos no pueden hacerse solos y después estar atenta en la mesa a ver si comen o no comen.

... jugando y ayudándoles a hacer cosas que los niños no pueden hacer por sí mismos.

Desde esta perspectiva la práctica de cuidado se aproxima más a la idea de "andamiaje". En otras, esta idea incluye cierta direccionalidad relacionada con comportamientos del niño/as:

Conteniéndolos, marcando pautas...de trabajo dentro de lo posible, estando con ellos.

Para qué se cuida a los niños y niñas

En relación a la **finalidad** que persigue el "cuidado de los niños/as" dentro de los Centros infantiles, encontramos que explícita o implícitamente prevalece la perspectiva centrada en que se trata de una **ayuda a los padres**, ya sea para

cubrirlos en sus horarios laborales o para compensar las carencias, fundamentalmente de alimento e higiene que la familia está imposibilitada de brindarles. De este modo aparece como prioritario en este conjunto de cuidadoras el **carácter asistencial** de esta función. No obstante, algunas de ellas ponen en el centro de atención a los propios niños/as.

1. Centrada en lo meramente asistencial

Pueden encontrarse dos versiones de esta función:

- *para que los padres puedan trabajar*

Y, porque nos han puesto al frente de un grupo de niños que traen las mamás acá, las más necesitadas, y creo que por eso tenemos la obligación de cuidarlos mientras su mamá no está, están trabajando.

Se los cuida para aliviar la preocupación de dejar al menor en su caso solo o con familiares que les pueden brindar una adecuada atención.

- *para compensar carencias*

...en brindarle un hogar en donde su mamá no puede brindarle ciertas cosas entonces se las brindamos nosotras...

... porque hay criaturas que realmente en su casa no tienen para comer entonces bueno tienen que comer acá ... algunos realmente vienen porque la mamá trabaja porque la mamá si o si lo tiene que dejar y otros chiquitos vienen porque no tienen comida para darles en sus casas, ...

... a veces se reciben chiquitos no de la edad de acá del Centro sino chiquitos de más edad porque realmente no tienen donde dejarlos o sino no tienen para comer sus papás, hay muchos papás que son solos y mamás que son solas porque esta institución se hizo para eso: para las mamás que realmente trabajan o no tienen que darle de comer a sus hijos.

lo que uno ve o quizá porque viven, o bueno a nosotras nos toca por ahí un lugar bastante periférico, un lugar donde aparte tienen muchas dificultades económicas donde muchas mamás no tienen un baño, agua caliente, bueno lo más mínimamente necesario...

Desde esta manera la finalidad de la institución y por ende el rol de las cuidadoras adquiere básicamente un sentido de asistencia social que consiste en suplir las carencias de la familia, lo que marca la persistencia del mandato fundacional de este tipo de organizaciones.

2. Centrada en los niños/as

No obstante algunas cuidadoras al referirse al para qué del cuidado infantil, o sea a la finalidad que tiene el cuidado institucional, ponen en el epicentro a los niños/as.

Se los cuida para que sean personas que se desenvuelvan con libertad e independientes.

... para que mejore su calidad de vida, sea cual fuere la razón por la que están en la institución.

Se los cuida para que crezcan sanos y felices

El cuidado en el hogar y en la institución: ¿similitudes o diferencias?

La crianza de los niños/as es concebida hoy como un proceso educativo que involucra básicamente dos ámbitos: el del hogar y el de las instituciones por las que transitan los niños en sus primeros años de vida; de este modo se plantea una responsabilidad compartida, pero al mismo tiempo la existencia de funciones diferenciales entre la familia y la institución. Dicho de otro modo, si bien en este nivel los roles de los padres y cuidadores o docentes son complementarios, cada uno persigue los propósitos de socialización de los niños/as desde sus propias miradas.

Lo que permite establecer esta distinción, son los objetivos que se propone la institución, la intencionalidad que se persigue en las tareas y el modo de llevarlas a cabo. Al decir de Moreu de Linares, el carácter educativo del cuidado en la instituciones de atención a la primera infancia requiere de un nivel de desempeño "*centrado en el proyecto*", lo cual significa contar con un conjunto de actividades planificadas, con objetivos pedagógicos en función de edades y contextos y delimitación de contenidos a enseñar, que tengan en cuenta las amplias posibilidades de los niños, sus intercambios, los elementos del entorno, su ambientación y utilización adecuada, que puedan ser llevados a práctica y evaluados.¹⁵²

Y agrega Frabboni (1984) que esto supone una institución pensada no ya con exclusividad en la madre trabajadora, sino dispuesta desde el punto de vista del niño. esto es para un niño sujeto de derecho-, creando un ambiente que integre a la familia pero que focalice su atención en el niño y en sus posibilidades de desarrollo social, afectivo y cognitivo.¹⁵³

En este sentido y sintéticamente lo que podría entonces esperarse de una institución de cuidado infantil sería por lo menos lo siguiente:

¹⁵² Moreau de Linares, L.: ob. cit

¹⁵³ Frabboni, F.: ob. cit

1. que recontextualice la crianza hogareña, connotando el cuidado también con oportunidades de enseñanza que faciliten y promuevan la "alfabetización cultural" es decir, contemplando e incluyendo la diversidad de los micro-universos culturales que se presentan en distintos hogares. Esto significa que una de las tareas es la de selección intencional de experiencias que se conviertan en "buena enseñanza".
2. que asuma un rol complementario pero propio y claramente definido, el que no debe confundirse con el de los progenitores, particularmente con el de la madre

Es por esto que en función de los propósitos de nuestro trabajo resultó interesante indagar no sólo cómo entienden el cuidado infantil las cuidadoras, sino también qué sentido adquiere para ellas tanto esta tarea como su rol en el contexto particular de los Centros Infantiles.

En cuanto a la particularidad del cuidado institucional, en general las cuidadoras utilizan al menos tres parámetros, que les permiten establecer las diferencias entre el cuidado en el seno de la familia y la institución:

1. Tiempo de dedicación: es decir la permanencia con los niños/as es de "tiempo completo" o "exclusivo", por lo tanto la presencia del adulto es constante. Y esto posibilita un mayor control y vigilancia., estar permanentemente alertas, que desde la perspectiva de estas mujeres es un componente esencial del cuidado.

acá estamos exclusivamente para atenderlos a ellos. Mientras que la mamá tiene que hacer otras cosas...

la madre tiene que atender a los demás o tiene que atender la casa, y si trabaja no tiene la misma atención, ni el mismo cuidado que tenemos nosotras acá adentro. Porque ella no tiene su tiempo o no se da su tiempo para atender a esa criatura como corresponde

es mejor porque dedicamos más horas para estar con ellos cosa que por ahí los padres no pueden hacer... estamos en contacto permanente. A veces cuando los padres están en la casa

...no sé si se da tanto en la casa, a veces los padres trabajan y no pueden estar como nosotras pendientes de ellos en algunos casos en otros no.

En definitiva el tiempo de dedicación está ligado a la especificidad de su función y a su trabajo, es el rol laboral que desempeñan: *“nos debemos a eso”*.

2. Encuadre en una Normativa Institucional: a diferencia de lo que sucede en los hogares, el cuidado dentro de la institución se ejerce teniendo en cuenta ciertas normas en las que incluyen:

- a. *un cronograma horario:* se exige para cada tarea el cumplimiento de un horario y un orden secuencial de las mismas: *“acá hay horarios”*
- b. *una cierta sistematicidad* de las tareas, que apuntan al cumplimiento de *“rutinas”* que son propias de la institución. Estas rutinas son valoradas como muy positivas para la generación de los hábitos y en tal sentido como favorecedoras de un *“mejor cuidado”* en comparación con el hogar.

Indudablemente esto marca una diferencia con los cuidados que se prodigan en el seno familiar, pero la diferencia queda circunscripta a ciertos aspectos reglamentarios. Es interesante destacar que ninguna de las dimensiones enunciadas por las cuidadoras contempla la organización de acuerdo a ciertos objetivos, es decir el por qué y el para qué de dichas rutinas, lo que le daría al cuidado dentro de la institución un carácter educativo diferente al familiar.

Algunas de las cuidadoras hacen mención dentro de este encuadre institucional a ciertas pautas o normas exigidas en relación al modo en que debe tratarse a los niños y las niñas, particularmente cuando consideran que es necesario corregir o enmendar comportamientos, que son considerados por ellas como inadecuados.

a nuestros hijos, lo cuidamos de una manera; los hijos ajenos se cuidan de otra manera; porque son ajenos no los podemos retar, vos no podés gritarles, no los podés zamarrear, ni decirles: esto no lo hagás... tenés que tratar de llevarlo adelante a la criatura en ese sentido, hablándole con paciencia, ir explicándoles. Algunos te entienden y otros no te entienden mucho, pero vos hablándoles siempre tranquila...

al chico acá vos no lo podés castigar, es lo primordial, primero porque no te corresponde y segundo porque vos estás trabajando y estás trabajando con un sueldo acá y no podés pegarle a un chico por el hecho de decir que se portó mal, no podés, eso es una de las bases viste....

Y agrega: aparte que se yo si tenés un chico que lo dejás de lado porque es nuevo o porque es negrito o porque está lleno de piojos, yo eso no

Lo que indica como otra pauta institucional a "la no discriminación".

3. *Dimensión afectiva*: algunas cuidadoras apelan al afecto como diferenciador del cuidado entre el hogar y el Centro Infantil. Esto parece estar ligado por un lado al tiempo de atención que ellas pueden dispensar a los niños y niñas y a una exigencia de su rol laboral: dar respuesta a sus necesidades de afecto, pero también en otros casos a ciertas condiciones de la estructura familiar que a juicio de ellas no son proveedoras del afecto.

Algunos chicos están más cuidados que otros sienten más el calor humano dentro del Centro

Pero acá se les da más cariño que por ahí se les puede dar en la casa porque si salen por ahí a trabajar las madres, ellos están un poquito desprotegidos...

Por ahí acá le damos mucho más afecto a los chicos , porque hay niños que nos dicen las mamás que hasta los domingos quieren venir, sábado, domingo y se levantan y quieren venir donde las tías.

Sin embargo, y esto es digno de destacar, no culpabilizan a los padres, por el contrario, los justifican: “la mamá tiene otros dramas, ya sea el trabajo, la atención de la casa, el esposo”. Lo cual parecería significar que el brindar afecto es una cuestión de posibilidades.

Las cuidadoras: ¿una segunda mamá?

Es común en las instituciones de atención a la primera infancia referirse al adulto responsable de sus cuidado con el término de “segunda mamá”, lo que significa que se sustituye la función materna y achicar la brecha con la familia.

Encontramos en las cuidadoras diferentes posiciones respecto a este tópico. Por un lado están quienes consideran que su trabajo consiste en sustituir a la madre cuando ésta trabaja y en tal sentido se perciben a sí mismas ejerciendo la función de madre.

Es como, nosotros venimos a ser como una segunda madre para ellos. El mismo cuidado que tenemos con nuestros hijos tenemos con los hijos ajenos y mucho más, porque es mucha más responsabilidad, porque son ajenos.

Es como si fuéramos la segunda mamá de ellos, enseñarles buenas costumbres y a que como debe de ir un niño, tener una infancia buena, darle su alimentación y cuidarlo que no tenga ningún percance

es como si nosotras fuéramos su segunda mamá para ellos tanto en el cuidado, atención de que no se golpeen, enseñarlo a crecer desde chico.

Por ejemplo en mi caso, yo a mis hijos, a los dos, los cuidaba de la misma manera, siempre la educación por supuesto varía en algo, pero es igual.

Mientras que otras cuidadoras establecen una distinción que fundamentan planteando que lo que hace la madre no es un trabajo, mientras que sí lo es para ellas, es decir se perciben a sí mismas ejerciendo un rol institucional que no se debe confundir con el rol materno. No obstante esa función no aparece claramente delimitada como algo diferente, en el sentido de dotar al cuidado de una función pedagógica que brinde a los niños y niñas otras posibilidades que no tienen en su hogar.

Nosotras tenemos que cuidarlos mejor, porque ya que no están con el contacto con la madre uno tiene que darle lo que la madre le da pero más también

Yo creo que si incluso me parece que más, es mas porque nosotras a los hijos de una les deja pasar algunas pero a los hijos que no son de una les tiene que enseñar

Pienso que no, pienso que están en una institución, acá por ejemplo uno está más pendiente de ellos uno tiene que jugar con ellos estimularlo, en cambio en una casa es como que están ahí vos les das juguetes a tus hijos y que jueguen ellos. No se un trabajo, es distinto.

No yo creo que no. Nosotros hacemos una parte y nada más, pero la parte de la mamá yo creo que no se suplanta. ...Si podemos nosotros ocupar un pedacito, pero de ahí nada más.

el rol que cumplimos nosotras es diferente, nosotras por ahí podemos ayudar a ese niño a crecer y no es parte de nuestra responsabilidad, ...Somos los ayudadores,

no somos los responsables totales de sus hijos, somos responsables mientras ellos están en este espacio...

acá les damos bastantes cosas que la mamá no le da,...jugar con ellos, compartir con ellos, les cantamos y a lo mejor la mamá no les canta, jugamos con ellos y a lo mejor la mamá por trabajar no juega con ellos.

Es interesante lo que dice esta cuidadora: acude para establecer la diferenciación a la "parte didáctica", lo que hablaría de una función pedagógica de los cuidados en el centro infantil, pero esto es un complemento de la función materna. De todos modos esto queda a nivel de un enunciado.

O sea, no sé, yo pienso que hacemos el trabajo como lo haría una madre en su casa y después lo completamos con una parte didáctica...

De lo que hemos abordado a lo largo de este capítulo en relación al cuidado, estamos en condiciones de afirmar que en el grupo de mujeres entrevistadas existen distintas visiones del cuidado de los niños/as, que van en una gradiente de complejidad: desde restringirlo a la satisfacción de unas pocas necesidades vitales a incorporar tareas que son también vitales a la hora de pensar en el desarrollo y la socialización de los pequeños/as, aunque pareciera que estas actividades se realizan más por prescripción de la institución que con un sentido educativo o con una verdadera intencionalidad educativa. En todo caso, estas "tareas dirigidas" -al decir de las cuidadoras- quedan reservadas a los niños/as más grandes. Es por ello que podemos afirmar que el cuidado sigue teniendo en estas instituciones todavía valor asistencial y esto como puede apreciarse está fuertemente vinculado con el contexto, con las condiciones sociales de los niños/as que asisten a la institución y también con sus propias pautas culturales como educadoras. Claramente prevalece en el cuidado del niño/a el sentido de asistencia y atención.

En conclusión, en estas formas de entender el cuidado infantil, subyacen básicamente tres concepciones del niño:

1. el niño/a es un ser eminentemente biológico: en cuanto tal las consideraciones están referidas primero al cuerpo, la motricidad y sólo después aquellas acciones que tienen que ver con la esfera afectiva, la mente, la percepción y la comprensión de la realidad.

En tanto las necesidades son "faltas o carencias", el centrarse en responder sólo a ellas es considerar al niño exclusivamente como "objeto con necesidades" y por lo tanto como un "objeto carenciado". Sin duda, -y esto no puede ser cuestionable-, lo que dicen que necesitan es real. Pero agotar en ello la función de cuidado, da cuenta de un niño/a desvalido e incompleto, con muchas limitaciones estructurales; una visión de los niños/as que lo focaliza en lo "muy pobre" en tanto está centrada en las carencias más que en las potencialidades.

Esta visión respondería notoriamente a una "teoría Biologista" de la infancia que de algún modo es bastante primaria en tanto que la función que describen es similar a las que desarrollan los animales en el cuidado de las crías.

2. el niño/a es un "objeto de protección"; en cuanto tal esta concepción destaca un énfasis en el control, la vigilancia y la custodia. En su mirada también encuentra al niño/a muy desvalidos/as y en riesgo; por lo tanto, las tareas prioritarias obedecen a la intención de la salvaguardia del desarrollo físico y la salud mediante un cuidado que tiende a definirlos como objetos destinatarios de acciones y, en consecuencia, suponerlos pasivos. Complementariamente esta concepción del cuidado no toma en cuenta el crecimiento social, cognitivo y afectivo.

3. el niño/a como "objeto de enseñanza restringida". Si bien las cuidadoras explicitan en muchos casos que el cuidado implica enseñar -lo cual de algún modo nos habla de un/a niño/a como "sujeto de aprendizajes"-, éstos se restringen a aquellos que están más vinculados a la crianza, al proceso de socialización primaria y

por lo tanto con énfasis en la promoción de hábitos de diversos tipo que se juzgan necesarios. Este carácter restringido de la educación no da lugar al desarrollo de las ricas potencialidades de carácter cognoscitivo, y social, presentes en los niños/as desde muy temprana edad. Así, la orientación de los aprendizajes de manera metódica por parte de los adultos está ausente en actividad institucional cotidiana. En consecuencia, no se prevé la planificación de tareas educativas ni intencionalidad pedagógica.

V. 2 El desarrollo y el aprendizaje desde la perspectiva de las cuidadoras en los Centros Infantiles

Tal como hemos comentado en el apartado anterior en relación al cuidado infantil, las mujeres entrevistadas manifiestan muy claramente que esta práctica sufre variaciones de acuerdo a la edad de los niños/as, y como consecuencia de los cambios evolutivos que se producen a lo largo de los primeros años, momento en que asisten al Centro Infantil.

Es por esto que otra manera de aproximarnos a las concepciones que acerca del ser niño/a tienen este grupo de cuidadoras es indagar los aspectos relacionados con el desarrollo y el aprendizaje, esto es por la forma en que ellas entienden los cambios que se producen en la infancia y el por qué de los mismos, como de las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

En general, cuando se plantea el sentido educativo de la atención de pequeños/as en esta etapa de la vida -ya sea en instituciones como las que estamos analizando, ya sea en el seno de la familia- no se puede dejar de apelar a estos conceptos. En consecuencia, es totalmente esperable que las instituciones se propongan objetivos para favorecer el desarrollo "integral", "armónico", etc., de los niños brindando las oportunidades de aprendizaje que lo hagan posible. Este planteamiento -aún cuando no fuera totalmente explícito, conciente y claro- encierra modernamente una

concepción del desarrollo y el aprendizaje que es constitutivo del ser humanos desde que nace -lo cual en rigor, desembocará en el reconocimiento de un "derecho"- y le otorga a la educación de los niños/as un sentido en sí misma.

Sin duda es durante los primeros años de vida de las personas cuando acontecen numerosos, significativos y acelerados de cambio como consecuencia del crecimiento, la maduración, el desarrollo y el aprendizaje.

Estos términos aluden a transformaciones de distinto orden. Pero si bien parece ser claro el sentido de las transformaciones que se operan como consecuencia del crecimiento y la maduración, no sucede lo mismo a la hora de plantear las cuestiones referidas al desarrollo y sus vinculaciones con el aprendizaje y la educación. Esto se refleja en los diversos modelos y teorías elaboradas en el campo de la Psicología y específicamente de la Psicología Evolutiva, que muestran múltiples y disímiles puntos de vista acerca de los cambios psicológicos que tiene lugar en el transcurso de los diferentes períodos de la vida. Nos parece oportuno pues en los siguientes párrafos, abordar estos conceptos a partir de algunas de las teorías psicológicas que más predicamento han tenido en la época contemporánea.

1. El desarrollo y el aprendizaje: una mirada desde las Teorías Psicológicas

Nos proponemos en lo que sigue realizar una breve exposición de algunas de las teorías contemporáneas que se han ocupado de interpretar el desarrollo y el aprendizaje, y que han gozado de mayor aceptación en las últimas décadas, centrándonos fundamentalmente en aquellos aspectos que puedan servir como marco de referencia para comprender como asumen y resignifican las cuidadoras estos procesos.

En el primer capítulo de su libro *Aprendices de Pensamiento*, Bárbara Rogoff (1993)¹⁵⁴ escribe: *Los investigadores han estudiado durante siglos problemas relacionados con el desarrollo humano, para conocer en qué consisten nuestras destrezas y actividades específicamente humanas, así como las que podemos tener en común con otros animales. ¿Cómo se transforman tan rápidamente las destrezas inmaduras y las características de los recién nacidos en las de un ser que posee asombrosas capacidades humanas?*

Como sabemos, efectivamente la preocupación por describir los procesos de cambio que se operan en el ser humano a lo largo de distintos períodos de la vida y particularmente la búsqueda de una explicación del por qué y cómo ocurren dichos cambios ha sido -y continua siendo hoy- un problema en el ámbito de la Psicología. Es así que coexisten en actualmente diferentes teorías del desarrollo, con una pluralidad notable de enfoques sustentados en diversos supuestos, tanto epistemológicos como metodológicos.

Al respecto Delval (1994)¹⁵⁵ señala que esta heterogeneidad entre las teorías se explica por:

- a. distintas concepciones filosóficas sobre la naturaleza humana
- b. los aspectos teórico/metodológicos que utilizan para aproximarse al estudio del desarrollo
- c. la diversidad de aspectos de los que se ocupan: psicomotrices, cognitivos, sociales, afectivos, juego, dibujo, lenguaje, etc.
- d. los factores a los que se consideran responsables de los cambios: es decir sus causas, vinculadas a factores biológicos y ambientales.

Durante el siglo XX, es quizás la **Corriente Conductista** la que ha prevalecido entre esas diversas posiciones. Sustentada en el empirismo filosófico sostiene que el desarrollo es un proceso de cambios producidos por factores externos y por lo tanto,

¹⁵⁴ Rogoff, B. "Aprendices de pensamiento". El desarrollo cognitivo en el contexto social. Bs. As. Paidós. 1993. pág. 25

¹⁵⁵ Delval, J.: "El desarrollo humano". Madrid. Siglo XXI. 1994.

lo que determina en todo momento los contenidos del psiquismo recae en la experiencia que el niño/a adquiere en contacto con el medio, siendo ésta la única fuente posible de todo conocimiento: "la historia psíquica de un individuo no es otra cosa que la historia de sus experiencias de aprendizaje. (Palacios y otros, 1992)¹⁵⁶. De modo tal que la estimulación cobra un papel fundamental, por sobre los procesos internos y lo que el organismo aporta. En la explicación del desarrollo de los niños el **ambiente** es lo relevante: lo que desde afuera les llega y les *moldea*. Los niños son desde esta perspectiva, simplemente receptores pasivos de lo que el ambiente les direcciona desde "afuera", dependiendo de los agentes educadores controlar la modalidad de presentación de estímulos y refuerzos para garantizar nuevas asociaciones en el sujeto: es decir "para que aprenda".

Contrariamente, otras teorías con base en posiciones filosóficas innatistas, atribuyen los cambios a procesos internos, postulando la existencia de determinadas características innatas del ser humano que son las que sirven de fundamento para la explicación del desarrollo. Un rasgo distintivo de esta manera de concebir el desarrollo es su carácter *universal*: los procesos de cambio se dan en todas las personas de la misma manera independientemente de las particularidades culturales, es decir de los contextos físicos y sociales en que tiene lugar el desarrollo. Se trata de cambios naturales y espontáneos. El papel del entorno con el que interactúa el sujeto no es determinante y de este modo los procesos educativos quedan disociados del desarrollo.

En general, desde esta perspectiva se asocia el desarrollo a la maduración orgánica -en especial neurofisiológica- y a la herencia genética, y por lo tanto se lo concibe como un proceso interno e individual.

Estos modelos antagónicos de explicar el desarrollo, -sustentados en el innatismo o el empirismo a ultranza- que han tenido tanta vigencia entre los teóricos de la Psicología tradicional, tienden a oponer la *herencia* -es decir factores fisiológicos como la maduración, las disposiciones congénitas, etc., y el *ambiente* -la

¹⁵⁶ Palacios, Marchesi, Coll (comp): "Desarrollo Psicológico y Educación I". Madrid. Alianza. 1992

acción que ejerce el mundo físico y social-, como los responsables de la evolución psicológica.

Ambas perspectivas, comienzan en los años 50 a ser cuestionados. Piaget, -uno de los exponentes de estas críticas- plantea que así enfocado *“el desarrollo es inocentemente determinista, en la medida en que el niño parece estar sometido a un modelaje fisiológico o ambiental al que él asiste pasivamente”* (Droz y Rahmy, 1984)¹⁵⁷. Contrariamente, Piaget sostiene que el niño no es un receptor pasivo sometido a todo tipo de influencias, del medio físico y social, sino que actúa, sobre ese ambiente a través de comportamientos múltiples que lo modifican, lo cambian y le hacen volver a actuar.

Desde su propósito, que era explicar cómo llega un sujeto a ser racional, describe una lógica del desarrollo al cual define como *“un proceso de cambios estructurales que se orientan en una dirección, es un proceso continuo, porque el cambio se explica siempre por un mismo principio, pero generador de diferentes estructuras que marcan momentos o fases diferenciales en el desarrollo”*.

Tiene por lo tanto una visión teleológica del desarrollo en cuanto lo concibe guiado por un vector cuya dirección y sentido final está definido por una competencia lógica: y esto se fundamenta en que su propósito no es estudiar cualquier forma de conocimiento, sino justamente aquella que le permite al sujeto ser racional (Riviere, 1987)¹⁵⁸.

Piaget atribuye a cuatro factores la posibilidad de desarrollo cognitivo: la maduración, la experiencia, transmisión social -interacciones sociales- y la equilibración. Este último es el factor explicativo de mayor importancia en tanto es un factor “interno formante”, es decir el que define la naturaleza de las estructuras que se forman, mientras que los demás cumplen solo una función “activante”, en el sentido que sólo pueden acelerar o retrasar el proceso de desarrollo.

Sin desconocer la importancia de la influencia que el ambiente social -los padres, los maestros, los pares, los medios masivos de comunicación, etc., -ejerce sobre el

¹⁵⁷ Droz, R. y Rahmy, M.: “Cómo leer a Piaget”. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. 1984.

¹⁵⁸ Riviere, A.: “El sujeto de la Psicología Cognitiva” Madrid. Alianza Editorial. 1987.

desarrollo del niño/a por estar inmerso en una cultura y en una sociedad con la cual está en permanente interacción, la transmisión social es insuficiente e ineficaz sin una asimilación activa del niño, es decir sin los instrumentos operatorios adecuados.

Al decir de Palacios desde el enfoque de la teoría psicogenética, las influencias moldeadoras que las interacciones sociales ejercen sobre el desarrollo no caen en el interior de un organismo que funciona a la manera de un recipiente vacío, a la espera de ser llenado.

Por su parte, Vigotsky al explicar la génesis de los fenómenos psíquicos superiores introduce la *cultura* en el centro de la formación de dichos fenómenos y de este modo enfatiza el carácter social y cultural del desarrollo humano, al que define como la adquisición progresiva de los instrumentos y competencias culturales del grupo humano del cual el sujeto forma parte. Plantea que el paso de un desarrollo estrictamente biológico y madurativo a un desarrollo de carácter social y cultural es una característica específica de la especie humana. (Miras, 1991)¹⁵⁹

Siguiendo a Riviere (1987)¹⁶⁰, en el encuadre de esta teoría el entorno, la sociedad y la cultura de la que participa el sujeto en desarrollo, no tienen simplemente un papel activante sino una función específicamente formante, ya que trata al medio social de manera privilegiada, como una parte del proceso de cambio cognitivo en vez de considerarlo como algo "añadido" que influye en el organismo individual (Dubrovsky)¹⁶¹

En su teoría Vigotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, al que sitúa en un lugar central de su pensamiento, de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia con la ayuda de adultos o niños más hábiles. La idea que la participación infantil en actividades culturales bajo la guía de otros más capaces permite al niño/a interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la

¹⁵⁹ Miras, M.: "Educación y Desarrollo", en Revista Infancia y Aprendizaje N° 54. Pablo del Río Editor, 1991.

¹⁶⁰ Riviere, A.: ob. Cit.

¹⁶¹ Dubrovsky, S.: "El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar", en Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual. Dubrovsky (comp). Bs.As Edic. Novedades Educativas. 2000

resolución del problema de un modo más maduro que él/ella pondría en práctica si actuara por sí solo, es fundamental en el marco de este corpus teórico y tiene fuertes implicancias en el campo educativo. Desarrollo y educación no pueden entenderse como procesos independientes, ni a esta última como un "acompañante añadido". Por el contrario el desarrollo va a "remolque" del aprendizaje que se ubica por delante a modo de guía. El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Una nueva óptica de entender el desarrollo surge de una serie de propuestas teóricas y metodológicas que integran el *contexto*,¹⁶² en la explicación del desarrollo humano.

El núcleo central de la crítica del enfoque contextualista hacia los modelos explicitados precedentemente radica en que toman como unidad de análisis para explicar el desarrollo uno u otro de los componentes involucrados en el desarrollo: o el individuo o el entorno.

Partiendo de este cuestionamiento a la clásica dicotomía entre el sujeto/contexto, postulan que ambos elementos que no pueden disociarse porque no constituyen dos entidades independientes, son partes indisociables e integrantes del proceso de cambio. El contexto no se define como una serie de estímulos que impactan en el sujeto, ni como una simple influencia, por el contrario *la acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas, de modo semejante a como lo están el bosque y los árboles, y es esencial el comprender cómo ambas se constituyen mutuamente.* (Rogoff, 1993)¹⁶³

Desde el punto de vista de los contextualistas las acciones del niño/a no tienen ningún significado aisladamente, fuera de un contexto determinado, físico, social, cultural que ofrece restricciones y que regula dichas acciones. (Martí, 1994)¹⁶⁴ .

¹⁶² Bárbara Rogoff define el contexto como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades; como una red de relaciones entretejida para dar forma a la estructura del significado.

¹⁶³ Rogoff, B. ob. cit. pág. 149

¹⁶⁴ Martí, E.: "En busca de un marco teórico para un estudio contextualizado del desarrollo", en *Revista Infancia y Aprendizaje* N° 66. Número monográfico. 1994.

Dado que los niños/as actúan en contextos específicos culturalmente determinados, el desarrollo no puede explicarse al margen de los mismos. Es así que a diferencia de otros teóricos del desarrollo, que postulan como puntos de llegada formas superiores universalmente válidas de cognición, Rogoff introduce el concepto de "*metas locales*" para significar que el proceso es inseparable de los *contextos sociales inmediatos*, es decir de las actividades que cada comunidad considera útiles y significativas. Se deriva de aquí que el desarrollo avanza en direcciones variadas y no está orientado a un punto final específico, lo cual muestra una gran diferencia con lo postulado por Piaget.

Esta reciprocidad entre los individuos y el contexto otorga otra dimensión al aprendizaje: *el desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje*. Y para ello Rogoff (1993) introduce el concepto de *participación guiada*: es por medio de la actividad social, en interacción con los adultos y *con compañeros que apoyan y estimulan*, como los niños adquieren la *comprensión y destreza para utilizar los instrumentos de la cultura*.

Este breve y acotado pasaje por las teorías contemporáneas del desarrollo permiten visualizar la complejidad de este proceso y la relevancia que la adopción de una postura u otra tienen para las prácticas de cuidado y educación de los niños/as pequeños. En relación a esta tesis ofrece un marco teórico de análisis para comprender las concepciones que las cuidadoras tienen respecto de estos procesos y a su vez las concepciones del niño/a que se derivan de ellas.

2 Las explicaciones del desarrollo desde las perspectivas de nuestras cuidadoras.

2.1. En qué cambian los niños/as

Al referirse a los cambios de los niños/as, las cuidadoras mencionan particularmente aquéllos referidos al cuerpo: la contextura física, el incremento de tamaño, peso y altura, es decir los que se producen como consecuencia del crecimiento. También se refieren a los cambios vinculados al desarrollo psicomotriz: como la emergencia de la marcha y la secuencia de una serie de destrezas motrices que progresivamente dotan de nuevas posibilidades a los niños/as: poder correr, saltar, subir escalones. Asignan mucha importancia a este conjunto de acciones en cuanto permiten gradualmente un mayor grado de independencia de los adultos. En el mismo sentido refieren a la posibilidad de utilizar nuevos utensillos, como el uso de la taza, el vaso y los cubiertos, que requiere de ajuste en la motricidad fina.

Cambian en la manera de moverse... Empiezan a caminar

Los de dos años empiezan a deambular como quien dice...

cuando sos bebé tenés algunas necesidades, tenés, no dependés de vos mismo, a media que vas creciendo podés caminar, podés alcanzar tus cosas, podés, no se correr, saltar y subir escalones....

Como puede observarse los cambios se vinculan a comportamientos fácilmente observables que se manifiestan a través del cuerpo y que son "esperados" como "normales", ya que están asociados al proceso evolutivo. Al igual que cuando se refieren a la función del cuidado, privilegian nuevamente los cambios del desarrollo que están estrechamente relacionados con aspectos físicos.

Sólo algunas de las cuidadoras hacen mención a cambios de orden psicológico, particularmente aluden a la aparición del lenguaje y del incremento del número de

palabras que los niños/as pueden utilizar, y cuya importancia radica en que les permite expresarse, entender y ser entendidos.

...expresarse más, cuando quiere algo el pibe...

que ya hablan, que piden lo que ellos quieren

porque un chico de un año hace cositas, pero uno que tiene cuatro años piensa distinto ...y son distintos.

En otro orden, mencionan como cambios la adquisición de hábitos particularmente relacionados con la alimentación y la higiene personal y con pautas de comportamiento social, que los pequeños/as van adquiriendo como producto de la socialización.

2.2. ¿Por qué cambian los niños/as?: las perspectivas de las cuidadoras

En los argumentos que las cuidadoras expusieron en nuestras entrevistas acerca del porqué cambian los niños y niñas, le adjudican a razones **básicamente internas** las transformaciones que son producto del desarrollo. Si bien algunas reconocen el papel del entorno social, éste es entendido de forma poco precisa en términos de "estimulación" y de la "influencia" que los adultos ejercen.

Una idea recurrente es que todos los cambios que se producen en la infancia son producto de la "evolución", haciendo hincapié en este proceso biológico que es "natural del ser humano". Desde esta perspectiva los cambios están determinados por la naturaleza y son un imperativo que ésta establece.

Los niños/as cambian porque van evolucionando Y es a partir de esa evolución que pueden ir haciendo distintas cosas, por ejemplo en la salita nuestra entran

tomando mamadera le ofrecemos en vasito y empiezan a tomar en vasito, luego el tenedor, la cuchara...

Es un proceso natural del ser humano o sea a medida que vas creciendo vas madurando. Bueno yo supongo que naturalmente tenés que cambiar o sea cambias...

Si, aparte por la edad, el crecimiento, es natural que la persona a medida que vaya creciendo vaya cambiando.

La evolución es lo que da lugar de serie de etapas que siguen una secuencia lineal. En muchos casos esta idea de evolución parece estar ligada a una noción de "progreso" con una teleología definida aunque no lo manifiesten; esto indicaría su carácter "positivo" en la pequeña historia de cada niño/a. Estas etapas parecen preexistir, y a ellas los/as niños/as llegan *naturalmente* adquiriendo nuevos logros, de acuerdo a un calendario madurativo.

Así lo expresan las cuidadoras:

Porque ellos van dejando de ser bebés para pasar a ser más grandecitos y así van las etapas.

Aprenden a superar las etapas desde el año hasta los cuatro años.

Resulta por demás gráfica la analogía que utiliza esta cuidadora quien asimila el desarrollo humano al de los vegetales.

Porque es parte de su evolución, como las plantas, primero somos una semilla que la ponés en la tierra, que la regás, y esa semilla brota, se hace una planta y esa planta después da su fruto y su sombra. Para mí el ser humano también es así, ...primero se cría dentro de la panza, después nace y después va adquiriendo

conocimientos: forma tamaño, color, porque es parte del desarrollo de la vida, de la evolución del ser humano.

Al decir de Palacios, desde este enfoque *existe una cierta "necesidad evolutiva que hace que el desarrollo pase en todas las personas por unos determinados estadios, de secuencia invariable que constituyen auténticos universales evolutivos de nuestra especie.* (Palacios, 1992)¹⁶⁵. Esto conlleva como señala Walkerdine (1995)¹⁶⁶ a la noción de una secuencia "normalizada" de desarrollo infantil que es común observar en las prácticas pedagógicas en el marco de las instituciones escolares.

Asimismo, para las cuidadoras son también los procesos biológicos los factores que explican el desarrollo psicológico. El crecimiento y la maduración parecen ser la condición necesaria pero además suficiente para que se desarrollen otras "aptitudes", y de este modo reducen la vida mental a los fenómenos orgánicos.

Es algo biológico, por empezar, va creciendo tu cuerpo y se supone que a medida que va creciendo tu cuerpo vas desarrollando diferentes aptitudes.

Cambian en maduración, se les desarrolla más la inteligencia, a medida que van creciendo se les desarrolla más la inteligencia, a medida que van creciendo cambian son adultos.

En síntesis, este modo de explicar el desarrollo nos permite afirmar que subyace una concepción "**naturalista**", "**universal**" y "**determinista**". Para el naturalismo el desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje se explica por causas internas al aparato mental y se formulan en términos de capacidades o habilidades, a las que se considera resultado de la evolución biológica. Como consecuencia subyace una concepción de los niños y niñas como "sujetos pasivos", es decir que no tienen ningún protagonismo en sus procesos de cambio. En el amplio espectro de habilidades, destrezas y

¹⁶⁵ Palacios, J.: ob. cit. pág. 19

¹⁶⁶ Walderdine, V. : ""Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana", en Escuela, poder y subjetivación. Jorge Larrosa (Ed). Edic. La Piqueta. Madrid. 1995

capacidades que los niños y niñas van logrando desde que nacen, ellos/as no tienen, desde la perspectiva de las cuidadoras un rol activo, por el contrario son sujetos *pasivos* a merced de lo que la naturaleza haga por ellos/as.

2.3. El papel de los adultos en el desarrollo de los niños/as

Como ya mencionáramos, algunas cuidadoras asignan un lugar al entorno social, planteando que la *educación*, mediatizada por los adultos que interactúan con los niños/as en el ámbito familiar e institucional, es también generadora y responsable de cambios que ocurren en la infancia. Pero el papel de este factor externo no aparece tan decisivo y ni determinante como sucede con los procesos biológicos, tal como se lo sintetiza esta cuidadora:

Aprender van a aprender pero siempre van a aprender mejor si uno les facilita las cosas.

La influencia de adultos, constituye un apoyo o desempeña un papel facilitador que puede incidir en el ritmo de los cambios evolutivos: es decir acelerar o retrasar el desarrollo. O también ofrecer “modelos” a imitar por los niños/as

a. El adulto como facilitador

A través de la “estimulación” y la “enseñanza”, los adultos ayudan, colaboran para que el desarrollo se produzca.

Uno les va dando una mano, explicándoles las cosas...

El bebé va aprendiendo de lo que uno le va enseñando

Si, si influyenlo que uno da viste, lo que uno da, yo creo que es de mucha ayuda para ellos, es mucha ayuda.

...los niños que han sido estimulados en sus afectos, en su intelecto, en su vida, se han desarrollado sanos, grandes y normales, como le llamamos a veces...y niños que han estado muy solos aún su estatura no se ha desarrollado tanto.

En general la importancia que le asignan a la educación tiene que ver más con lograr que “niños/as bien educados” que con los cambios evolutivos, es decir está fuertemente connotada por una dimensión “moral” razón por la cual adquiere gran relevancia el “disciplinamiento” de los pequeños/as.

La intervención de los adultos consiste en conducirlos a hacer las cosas en “forma correcta”, para producir cambios positivos, y en este sentido lo que hacen es direccionar el desarrollo hacia una meta que es lograr niños/as “educados”. Y por lo tanto cobra una relevancia central el disciplinamiento., como un rasgo indispensable de la práctica.

Si porque sino ayuda el adulto cómo ellos van a criarse, se van a criar si, pero como se crían?

Yo siempre recalco la educación, que por ahí pueden dejar el estudio, pueden desviarse para otro tipo de cosas.

Cuando no tienen mucho cariños son mas “uraños”(sic) ...hasta que más o menos se amoldan.

Se pone uno a enseñarles las cosas como tienen que hacerlo y que tienen que hacer.

Porque se ha llevado bien a ese chico, se le ha enseñado lo correcto como tiene que llegar hasta esa edad

Si pueden ayudar, siempre que sean cosas buenas cosas, no que sea algo negativo para ellos. Enseñándoles buenas cosas, hablándoles bien

Lo que les van dando los demás, los ejemplos, lo que ven, lo que reciben, creo que eso los marca mucho.

b. El adulto como modelo

Congruente con lo anterior, otras cuidadoras acuden a la idea del "adulto modelo" al que los pequeños/as puedan imitar. En este caso, la imitación consiste en una "copia" de un tipo de comportamiento de lo que se deriva la responsabilidad de ofertarles o constituirse en buenos modelos.

Porque ellos están todo el tiempo tratando de copiarnos, nos imitan, ...si bailamos bailan, si cantamos cantan o escuchan, entonces yo creo que depende mucho de nosotros.

Si, se copia mucho,lo que vayan mamando.

Van aprendiendo todo lo que van viendo, ya sea bueno o malo.

Aprenden todo lo que ven, desde los buenos modales hasta los malos modales...

Como se puede apreciar, existe una fuerte vinculación entre la imitación-copia con instancias de aprendizaje por contacto con los adultos. Y en este sentido, se reitera aquí la imagen de un niño/a pasivo/a, al que se puede moldear en función de lo que el medio le ofrece. De esta manera la concepción de desarrollo en este caso es congruente con las perspectivas del conductismo en el campo de la psicología.

De lo expuesto podemos concluir que, si bien desde lo explícito parecieran coexistir dos posiciones antagónicas, prevalece la idea de desarrollo como un proceso espontáneo que tiene su propia regulación interna y que es independiente del contexto, dado que el entorno no tiene un papel "constitutivo" en la explicación del desarrollo.

2.4.- Los aprendizajes de los niños/as en los Centros Infantiles: ¿qué aprenden los niños/as?

Cuando preguntamos a las cuidadoras qué aprenden los niños y las niñas durante el tiempo que permanecen con ellas en los Centros Infantiles, enumeran una amplia gama de aprendizajes de distinto orden, vinculados a:

a. Habilidades motrices: como caminar, sentarse, bailar, manejar la tijera, agarrar la cuchara, usar la taza y el vaso. Esto es mencionado por casi todas las cuidadoras. Estos aprendizajes son vistos como etapas que cumplen los niños/as debido a la mejora en sus aptitudes y se refieren básicamente a aprendizajes que se vinculan con aspectos evolutivos,

Aprenden a caminar, aprenden a hablar, aprenden a compartir, aprenden muchas veces a valorar las cosas y sobre todo aprenden a crecer, que es lo más importante.

Aprenden a sentarse, a agarrar la cuchara, a tomar leche en taza...

b. Comportamientos de autocontrol y autorregulación: Al igual que en el caso anterior se trata de formas de habituación institucional que se espera deben ser incorporadas por el niño/a en algún momento de su desarrollo y permanencia en el Centro. Este es el caso de "comer solos", "tomar la leche solos", "lavarse solos", "ir

al baño solos", "hacer pis en la pelela", "dejar los pañales" "comportarse", "a ser obedientes". Los que implican una serie de hábitos. Pero particularmente lo que resaltan es el concepto de hacer "solos" algo, es decir que el fin de todos estos hábitos es el cese progresivo de la dependencia absoluta del adulto, dicho de otro modo el paulatino pasaje de la heteronomía a la autonomía.

A lo mejor vos les enseñás a lavarse las manos y a la hora que tienen que lavarse las manos ellos van solos y se lavan...

Y los de uno sí, porque a lo mejor les llevás las pelelas y tienen que hacer en la pelela y van aprendiendo solos...

c. Comportamientos sociales: tales como compartir, respetar, valorar, colaborar, convivir con otros chicos, comunicarse, jugar con otros, saludar, etc., que involucran tanto a los procesos de socialización primaria como secundaria. Las cuidadoras dan una importancia central al hecho de los niños aprenden en el Centro este tipo de comportamientos sociales que amplían y modifican los aprendizajes que realizan en el hogar, particularmente con aquellos de los que hay ausencia en el medio familiar en que viven. En este sentido expresan:

Aprenden a compartir con las demás personas...aprenden muchas veces a valorar las cosas...

Aprenden a convivir con otros chicos, aprenden a insultar, porque eso lo aprenden, uno no lo puede negar...

Por ejemplo, límites es lo que más marco yo en esta sala, o sea aprenden a compartir

Las buenas costumbres seguro que sí...

Aprender a compartir, a jugar con otros chicos, eso es lo que aprenden acá...

Aprenden la parte social, a comunicarse con otros chicos, a despegarse de su mamá

d. Hábitos: a juicio de las cuidadoras es sustancial la formación de hábitos que tienen que ver con lo que -creen- no van a aprender en sus hogares y particularmente- facilitan la tarea en el seno de la vida institucional. Estos son aprendizajes vinculados a hábitos de "orden" tales como colgar la ropa, poner en su lugar los juguetes.

e. Obediencia: es básicamente el aprendizaje de "acatar órdenes" o voces de mando que las cuidadoras utilizan para evitar peligros, mantener el orden, o seguir instrucciones. Esto, si bien lo hemos separado para mayor claridad podría incluirse dentro de la categoría genérica anterior de "hábitos" por el objetivo de aprendizaje que está implícito.

A comportarse, como ser la obediencia, que en el sentido que cuando uno le dice que tiene que tomar la leche tranquilo tiene que estar quieto, sin juguetes

Que les guste cumplir con lo que uno les dice...

f. Destrezas intelectuales: incluyen aquí un repertorio reducido de actividades y que son las que realizan los niños/as más grandes: tales como el reconocimiento de colores, el armado de rompecabezas, dibujar y hablar,

Aprender a hacer dibujitos, a pegar dibujos, a hablar...

A jugar principalmente. Acá en la sala de 4 años aprenden un montón, los trabajos que hacen en las carpetas...son cosas que ellos, que sé yo, imaginan.

Aprenden sí, según la salita por ejemplo: la de 3 y 4 empiezan a reconocer los colores. En la de 4 no he estado pero también aprenden colores y formas...

Ayer estaba mirando a un nene que no, te da la impresión que no pasaba nada y de repente lo veo armando un rompecabezas bastante complicadito con distintas formas y lo va armando bien...antes se dedicaban a otra cosa y ahora se están volcando más a los juegos tranquilos, a la faz intelectual diría yo, como que están madurando, por eso te digo me parece que aprenden...

g. Normas y reglas institucionales: son los aprendizajes que se corresponde absolutamente con modos de socialización secundaria; es uno de los fundamentos de la convivencia en el Centro y significa el aprendizaje de modos de comportamiento que son específicos de esta institución y no de otra.

acá hay una norma ¿viste? Que el estar en la mesa y si se lavaron las manos tienen que estar ahí hasta que terminen de almorzar. Y en el desayuno pasa lo mismo o antes de la mesa tienen que ir al baño, ellos saben que después no se pueden parar...

En la sala de 3 aprenden a conocerse porque tomamos asistencia, ya saben quiénes son los otros, a distinguirnos a nosotras. En la sala de 3 también ya se conocen y en las otras salas más porque ya tienen un horario para escribir, tienen sus carpetas, tienen los rincones de las cosas que hacen durante el día y ya conocen...

Como puede apreciarse, la mayoría de los aprendizajes enunciados por las cuidadoras se refieren a diversos "haceres" y con un fuerte énfasis en el aprendizaje de los hábitos y comportamientos sociales. Los niños y las niñas aprenden un repertorio de acciones, y lo hacen por medio de la experiencia y la repetición de una

serie de rutinas fijadas institucionalmente. Esto no lleva a inferir que una concepción de "niño/a normal institucionalizado", para lo cual priorizan como contenidos de sus prácticas el disciplinamiento, el logro de normas, las buenas costumbres, y la obediencia.

Por otra parte desde el discurso de las cuidadoras se advierte que el aprendizaje se produce por "incorporaciones" sucesivas. Se reitera aquí como en el caso del cuidado la visión del niño como "*receptáculo*" de las informaciones que los adultos transmiten.

Todas esas cosas también se las vas incorporando...

O sea, todo lo que van incorporando y les sirve para el futuro, eso es lo más importante...

Cada uno incorpora lo que es capaz de incorporar...

2.5. Los ritmos de Aprendizaje

En el caso de los aprendizajes, las cuidadoras establecen una diferencia entre los niños/as. Plantean que ellos/as tienen "diferentes ritmos", de acuerdo con la "velocidad" con la que aprenden:: algunos/as aprenden más rápido, mientras que otros/as lo hacen más lentamente. Indican además su preocupación por la "marcha" de los más lentos, lo que requiere de algún esfuerzo extra en algunas cuidadoras o "de esperar" a que estos aprendizajes "surjan" o se logren en algún momento posterior. Cuando se les pregunta el por qué de estos diversos ritmos, algunas los atribuyen a factores internos y otras los hacen depender de condiciones externas.

a. Posibilidad de un ritmo mayor o menor de aprendizaje dependiendo de factores externos

En este caso, un grupo de cuidadoras opina que lo que favorece los aprendizajes es la cantidad y la calidad los *estímulos* que los adultos ofrecen a los pequeños/as que cuidan, así como distintas circunstancias del medio que pueden ser favorables o desfavorables para ellos/as. Si bien muchas aluden a la estimulación, utilizan este término en forma ambigua, y no realizan precisiones sobre lo que hacen para estimularlos, y en consecuencia mejorar el ritmo de los aprendizajes. En todo caso la estimulación apunta a obtener una respuesta adecuada, y parece desprenderse de sus afirmaciones que el único recurso que emplean es el lenguaje.

Cuando aprenden más rápido porque están bien incentivados, tienen mucha incentivación de chico... Es porque están más estimulados...

A veces es la estimulación que les das, hablarles, decirles las cosas aunque ellos no entiendan, pero ellos viste captan todo...

Yo pienso que depende de la estimulación que tenga, cuanto más estimulación tenga les resulta más fácil aprender.

Sí, es increíble, puede ser la estimulación que tienen en la casa, por ahí la misma edad son más ágiles, incluso son más movedizos, a nosotras nos pasa en la sala de un año que los chiquitos son terribles y otros más tranquilos

Otra de las condiciones que nombran como determinantes para un aprendizaje "normal", y que aparece con mucha recurrencia es la *buena alimentación*.

Si un chico está bien alimentado va a aprender más rápido que otro que no está bien alimentado. Esto viene de la gestación, desde el embarazo

A veces tiene que ver la madurez del chico, a veces tiene que ver con su alimentación, porque hay chicos que han recibido mala alimentación por ende sus neuronas no están totalmente a full como deberían...

No, creo que no, yo tengo acá un nenito en la sala de 1 que por ahí la mamá y el papá no están, pero es un avión él. Hay chicos especiales, por ahí parece que nacieran así, pero nosotros en la rutina nos damos cuenta que no nacen así, sino que van aprendiendo a medida que van viviendo...

a. Posibilidad de un ritmo mayor o menor de aprendizaje aludiendo a factores internos.

A juicio de otras cuidadoras son factores internos los responsables de los diferentes ritmos de aprendizaje entre los niños/as. Particularmente, el que mayor peso tiene es la inteligencia, que ellas consideran como un "don", con el que los humanos nacemos. Aquí nuevamente se reduce una función cognitiva social e históricamente construida en una "esencia natural", convirtiéndola en algo intrínseco a la "naturaleza" de los niños y las niñas.

Hay chicos que nacen más inteligentes que otros, tienen desarrollado más el intelecto que otros...

... hay chicos que se han desarrollado más inteligentemente, porque hay chicos que son más inteligentes por una cuestión de personalidad de ellos mismos...es de nacimiento.

Es oportuno señalar que encontramos aquí algunas similitudes con el estudio realizado por Carina Kaplan ¹⁶⁷ en torno a las representaciones que los maestros tienen sobre la inteligencia de sus alumnos. Al igual que los maestros, nuestras

¹⁶⁷ Kaplan, C.: ob. cit.

cuidadoras asocian la "rapidez" con una cualidad de la inteligencia. Recurren al uso de términos como "ágil", "despierto", "avión", que offician de indicadores para dar cuenta de una mayor inteligencia y por lo tanto desde su visión de la posibilidad de aprendizajes más rápidos.

Pienso, no sé, yo lo he visto en mi nietita que tiene una agilidad esa nena, parece que supiera todas las cosas de los grandes...

Hay chicos más despiertos que otros...en la sala de cuatro hay chicos más despiertos...será la manera de enseñarles o que tienen un don especial...

Puede ser que hay chicos muy despiertos que a veces, sin enseñarles, sin decirles las cosas, ya las saben. Yo creo que nacen así.

Por el contrario mientras que asocian la tranquilidad a un ritmo más lento.

Puede ser el tipo de persona, que son más pasivas, más tranquilas.

O como en el siguiente caso en el que se asocia la inteligencia con una conducta agresiva, pareciera que aquí subyace la idea de que los más inteligentes son más agresivos.

Si vos comparás un bebé de 1 año con la mente de uno de 3 y, el chico de 3 sabe cosas más agresivas, es más agresivo, en cambio el chiquito de 1 año no sabe el juego pero no sabe la agresividad de ese juego...

Por ahí hay chicos que tienen más memoria que otros, son más inteligentes que otros.

Los aprendizajes en el Centro Infantil y en la casa: su especificidad.

Cuando preguntamos a las cuidadoras si estos aprendizajes que realizan en los Centros son similares o diferentes a los aprendizajes en el seno de la familia, parece existir consenso en que lo que los niños y las niñas aprenden en la institución es diferente ¿pero en que radica esa diferencia?

Al igual que lo que sucede con la diferencia de cuidado en el hogar y en la institución, el parámetro que utilizan para establecer las diferencias entre estos dos ámbitos es el **encuadre institucional**, en el Centro Infantil que contempla:

a. Normas de funcionamiento institucional

Pareciera que este es uno de los argumentos centrales para marcar las diferencias, aparece en casi todas las cuidadoras y si bien no tienen un sentido pedagógico en sí mismas, marcan un importante punto de aprendizaje particularmente en lo que se refiere al proceso de socialización del niño/a.

Y aprenden las costumbres del centro, como ser el juego, la costumbre de tomar la leche, de ir a la pelela...a mí me costó lágrimas los primeros años esas salas porque con tres años los chicos no sabían ni limpiarse la cola, hacían pis en el piso...

No sé, pienso que esto es como un colegio, son normas que si vienen acá tienen que cumplirlas. En la casa es como que si lo hacen bien y sino también...

b. Plan sistemático de tareas:

Desde el punto de vista del rol de las cuidadoras el encuadre institucional hace que muchas de ellas establezcan las diferencias marcando el contraste entre la “espontaneidad” de la familia y la sistematicidad y previsión de “actividades planificadas” en el Centro Infantil. De este modo lo expresan:

Y es distinto porque acá aprenden, o sea tienen su hora de trabajo o cosas así que a lo mejor en la casa no pueden agarrar un lápiz, pero acá tienen otro reglamento...

El reglamento es, su hora de jugar, su hora de escribir, su hora de cantar, de pintar

Creo que no, dentro de la institución tenemos una planificación de trabajo y digamos con un cronograma que se va haciendo durante el año, entonces hay conocimientos que uno le puede dar al niño, que el papá no se lo puede dar porque quizá no los tiene entendidos...

Creo que es diferente, es como dentro de la institución hay cierta metodología de trabajo que se sigue...

Lo primero que aprenden en estos lugares es que hay espacios diferentes...que hay otros lugares aparte de donde viven, que hay otro espacio y se da cuenta que hay otros espacios, que ellos pueden también acceder a ellos...

Nosotras acá tenemos un plan de trabajo y aprenden lo que les enseñamos, pero a comer y esas cosas se aprende en la casa, aunque no vinieran acá...

Yo creo que debe ser distinto. Porque acá comparten de otra manera, están rodeados de chicos y debe ser distinto...

c. Mayor dedicación a los niños/as:

Si bien no todas las cuidadoras señalan este rasgo, cuando aparece este es un tema que apunta, por una parte a destacar el tiempo y calidad del trabajo que significa para las cuidadoras el cuidado del niño y por otra, a una forma primitiva de enunciar la "profesionalidad" de la tarea que están realizando. Finalmente también se alude -en

razón del origen familiar de gran parte de los niños/as- en esta diferenciación al problema que tienen los padres de sectores pobres de dedicarles más tiempo a sus hijos/as.

Sí, muy diferente en el sentido de que uno está con ellos continuamente, está ponéle las seis horas con el niño, en esas seis horas así como aprenden los más grandecitos y los más chiquitos aprenden mirando lo que hacen los más grandes...

d. Tareas que son específicas del Centro

Se refieren a las actividades de tipo "escolarizadas" que toman como modelo del Jardín de Infantes y que ellas han ido incorporando a su quehacer cotidiano a veces con sentido de entretenimiento y otras con atisbos de una tarea pedagógica.

Como ser, en la casa no aprenden a pegar las figuritas como tienen que hacer acá, los dibujitos no los hacen en la casa...

Hay conocimientos que uno le puede dar al niño que el papa no se lo puede dar porque quizás no lo tiene entendidos...

Como puede apreciarse, lo que es diferente entre la familia y la institución se ubica en los aspectos organizativos y planificados de las actividades que proponen. Podríamos decir que en general emerge el contraste entre el carácter espontáneo de lo que aprenden en el hogar versus cierta sistematicidad del Centro Infantil sobre la base de la acción de las cuidadoras, aunque no en el tipo y el sentido pedagógico de las tareas que se desarrollan institucionalmente.

2.7. ¿Para qué aprenden los niños/as?

En cuanto a la finalidad que tiene el aprendizaje infantil, señalan básicamente dos aspectos:

- como preparación para la vida.

Para ser buenas personas, para saber desenvolverse en la vida, porque si no son buenas personas no andan bien en ningún lado...

Para el día de mañana, cuando ellos pasen esas etapas, ellos sean alguien de bien, que tengan su estudio, que sepan pensar para cuando sean grandes...

Para desenvolverse más, para que sean más independientes, para que puedan luchar solitos cuando sean grandes...

O sea, todo lo que van incorporando y les sirve para el futuro, eso es lo más importante....

Como puede observarse la preparación para la vida es vista desde una perspectiva moral, ser "buenas personas". Y esto es lo que da sentido a los aspectos que estas cuidadoras proponen tanto como función del cuidado como del tipo de aprendizaje que propician en los pequeños/as. Otra cuestión que es dable de destacar es la idea de "futuro". Subyace aquí la idea que no importa el hoy de los niños/as, ni los niños/as hoy.

- Como una función propedéutica.

En este sentido, muchas de las cuidadoras creen que los aprendizajes que los niños adquieren en Centro Infantil no tienen un fin en sí mismos, sino sirven de "anticipo" que "preparan" a los niños/as para la etapa escolar posterior . Con lo cual nuevamente introducen la idea de futuro.

Para el colegio, cuando van, ya van más o menos preparados para salir adelante...

Y acá, por ejemplo, a los de 4 años les sirve un montón lo que hacen, para el preescolar ya van un poco más preparados...

De las dimensiones indagadas y analizadas en este capítulo, en cuanto al desarrollo y el aprendizaje, encontramos una cierta regularidad en las respuestas y los argumentos de las cuidadoras en explicar estos procesos apelando a las condiciones biológicas. La maduración y la evolución son, para las cuidadoras, lo que determinan todos los cambios -aún los de índole psicológico-, lo cual reafirma una vez más la concepción naturalista en su visión de en los niños/as .

V. 3. De las prácticas a las conceptualización de niños/as e infancia

Concepciones y conceptualizaciones de las cuidadoras sobre los niños/as y la infancia

En determinado momento de las entrevistas, preguntamos en forma directa a las cuidadoras que son para ellas los niños y las niñas y que entienden por infancia, a efectos de establecer por una parte, el grado de conceptualización que tenían y por otra, las concepciones a las que remitían esas conceptualizaciones.

Podemos adelantar que de las respuestas de las cuidadoras se infieren por lo menos dos concepciones diferentes que se corresponden a su vez con la emergencia de dos dimensiones en sus respuestas: una, que podríamos denominar como **mítica** y otra como **realista**.

3.1. Concepciones Míticas: en estas concepciones de los niños/as y de la infancia hay una constancia de imágenes estereotipadas e idealizadas que apelan a orígenes felices y cargas fantasiosas con respecto a lo que es un niño/a. Tal vez puedan estar relacionadas con resabios de literatura romántica o con las figuras madre-hijo como pareja de la mayor pureza y sublimación de pasiones. Se trata de imágenes cristalizadas provenientes por tradición de siglos anteriores -en algunos casos entrelazadas con creencias religiosas- en donde se ha dulcificado y sublimado la significación del ser niño/a y de la infancia.

3.1.1.- Las concepciones de niño/a

Nos parece que se podrían establecer en este grupo al menos tres concepciones de niño a saber:

3.1.1.a. **El niño puro, inocente y bueno.** Efectivamente, con tal concepción algunas cuidadoras definen al niño/a apelando a ciertos rasgos que consideran

inherentes o propios a su naturaleza, para lo cual utilizan valores adjetivados tales como: la inocencia, la pureza, la sinceridad, la bondad, la ternura, la transparencia. Estos atributos o notas distintivas con que definen a los niños/as y la infancia no parecen diferir sustantivamente de visiones del niño que hemos podido rastrear en el pasado, particularmente la visión rousoniana en el Siglo XVIII o la del romanticismo durante el Siglo XIX. Vemos en esta conceptualización mítica la prevalencia de una definición esencialmente naturalista de la infancia que como hemos señalado ha tenido hegemonía durante largos períodos de la historia. **(mito del niño natural, bueno e inocente)**

Esto dicen las cuidadoras:

Son Inocencia

La pureza que tienen. No tienen egoísmos, no tienen maldad, son sanos.

Puede ser lo más sano que hay en este momento, como está la sociedad vos te ponés a pensar, los chicos es lo más sano que tenés, porque es verdad, porque te dicen te quiero cuando es realmente, ellos lo sienten si vos los tenés zumbando ni te hablan, sino te aceptan y son tiernos.

la transparencia de ellos, que es lo que yo te decía, cuando ellos quieren estar con vos, vos lo sentís, si ellos no sienten nada por vos no te buscan.

Es candor... fuertes llantos, fácil risa crea un mundo de amor, siembra alegría...me encanta la fantasía que tienen

Y los niños dicen que es la alegría del hogar. Porque a lo mejor vos estás sola, no tenés a nadie, tenés un chiquitito ya de dos años, tres, te empieza ahí a hacer preguntas, te entreténés con eso.

A mi me gustan los bebés toda esa etapa de chiquitos. Porque me gusta más lo que hacen, porque hacen cada cosa que lo hacen con esa inocencia. Ya más grandecitos no porque ya tienen sus picardías. Los chiquitos hasta dos o tres años sí.

3.1.1.b. El niño dúctil y maleable.

Otras cuidadoras creen que el niño/a es algo que puede ser convertido en cualquier cosa en razón de su *plasticidad*. Remite a la imagen del niño/a como "tábula rasa", o como "cera blanda". El niño/a es algo que puede ser "esculpido". Subyace a expresiones tales como moldear, dar forma, amasar y otras, la idea de algo que no tienen forma pero que es dable de dársela. Es interesante esta concepción en términos de las implicancias que tiene en la práctica del cuidado. El cuidado resulta la práctica mediante la cual el adulto puede ir dando forma al niño. **(mito del adulto demiurgo y el niño plástico)**

*Como algo, como si fuese algo que podemos **modelar**, sino es como **un material**, como una cosa que uno puede darle mucho y puede ayudar que **tome una forma u otra***

Una masa de energía, de cariño, de buena honda

3.1.1.c El niño como una obra divina.

En esta concepción subyace una visión trascendente o religiosa. Se trata de un "regalo de Dios", con todo lo que esto implica desde el punto de vista de las acciones institucionales de las cuidadoras. **(mito del don divino)**

Es lo mejor de la vida un chico. ...porque es un regalo que Dios te da....sea como sea, sea sucio, sea enfermo, sea deficiente, es un regalo de Dios y son todos iguales

3.1.2. Las concepciones de Infancia

Por otra parte con respecto a la **infancia**, se rescatan al menos dos visiones diferentes:

3.1.2.a. una visión lúdica y dulcificada de la infancia:

Una etapa única de disfrutar, de pasarla bien, de crecer

La etapa más linda porque no tienen preocupaciones, la vida es un juego para ellos, hasta que empiezan a aprender lo que es vivir.

*Yo pienso que **debe ser**, es la etapa de sueños, de lo inconciencia, es como que estas fuera del mundo real, eh...vivís...eh, no hacia adentro porque no estás viviendo hacia adentro, pero es todo fantasía, eh, es el querer hacer cosas, el vivir aprendiendo, deslumbrándote por un montón de cosas que hay a tu alrededor eh y sin preocupaciones, sin las preocupaciones de los grandes, deber ser -porque yo no me acuerdo de mi infancia- debe ser un mundo tan lindo por lo que se ve con los chicos, por lo que vos ves, por las cosas que cuenta, por las fantasías que tienen dentro de su vivencia, dentro de lo interno diría yo.....O sea me parece que la infancia es la etapa de los juegos, de las relaciones con amiguitos, con la vida, con las cosas nuevas que vas incorporando, eh, sin otro tipo de complicaciones...*

“no tienen preocupaciones, la vida es un juego para ellos, hasta que empiezan a aprender lo que es vivir” (confrontación entre realidad y juego).

Subyace a esta imagen mítica de los niños y de la infancia, la idea de que los niños son todos iguales, la idea de homogeneidad y la niñez como una etapa dorada (**mito de la infancia como edad dorada**).

3.1.2.b. Una visión determinista y continuista de la Infancia

Con una visión diferente, otro grupo de cuidadoras cree que la infancia es el sostén de la vida adulta y por lo tanto lo que ocurra en ese tránsito primero tiene consecuencias en el futuro y deja importantes huellas que no pueden ser borradas. En gran medida lo que se es de adulto depende de lo que se ha sido cuando niño/a. Refleja una visión determinista y un continuismo inexorable entre el niño/a y el adulto. (**mito de la predestinación: la infancia como pre-destino del adulto**)

Es la parte más importante del ser humano. Porque todo lo que nos pasa en la infancia nos repercute cuando somos grandes, ya sea bueno o malo, si vos tenés una infancia mala las consecuencias las pagas cuando somos grandes. Para mi la infancia es ... tener una infancia en la que seas pobre, pero que sea sana, aunque no tengas juguetes caros, que sean chiquititos pero que tengas, es importante, para mi marca mucho a la persona.

Y, la infancia es todo, porque si no tiene una buena infancia después pienso que no son felices, porque al que lo han reprimido, no lo dejan jugar o que tienen muchos hermanos, que tienen que hacerse cargo y eso cambio a un chiquito que pueda, que se yo jugar, salir, con la infancia a mi me da esa sensación.

"...si uno le da afecto cuando chico está todo bien para que cuando sea grande sea alguien de bien"

“...digamos como la base de lo que uno llega a ser como adulto porque es donde se ponen los primeros conocimientos, los límites, los afectos, los traumas, también.

... “de lo que él recoja cuando es niño es lo que va a aprender, a trabajar cuando sea grande...”

“...si no tienen una buena infancia después pienso que no son felices...”

“... lo que no se hizo a esa edad después es difícil”

La infancia es, según, si ha tenido una infancia linda es algo que para toda su vida lo deja marcado. Si tienen una infancia mala, es cosa de que a uno a veces no quiere hablar de eso y revertir de que nuestros hijos no pasen lo que hemos pasado.....(si la infancia es linda) vas a ser feliz, vas a recordar esas cosas lindas que tuviste en los primeros años de tu vida...en cambio si tuviste una mala infancia desde chica vas a querer anularla, o sea no recordar más, cerrar eso no recordar más y más cuando se es un chico abandonado, cuando no es un chico no querido, no deseado.

3.2.- Concepciones Realistas. Las llamamos así dado que en el discurso es posible reconocer al niño/a situado en un contexto. Aluden a los niños concretos, de *carne y hueso*: niños/as con problemas, con carencias afectivas, que trabajan, abandonados, maltratados, violentados, etc.

Es un chico de carne y hueso, necesita mucho afecto para que cuando sea grande sea alguien de bien.

Otras cuidadoras, si bien comparten esta visión, establecen una diferencia en el sentido de que, aluden a niños/as “reales”, “concretos”, “niños/as cotidianos”, situados en un contexto a los que confrontan con aquello que podría establecerse como un

“ideal” de infancia, lo que la infancia debería ser, pero reconociendo que en la realidad no es así. Es decir -para este grupo- más bien habría que hablar de “infancias” más que solo de infancia en singular. Hay un reconocimiento de que existe una infancia que no es posible incluirla en el deber ser. Ponen en tensión el ideal con el contexto, pero no cualquiera sino el que tiñe la vida de muchos niños/as: un contexto de pobreza, violencia, maltrato, etc.

Es frecuente en ellas el reconocimiento de que no son todos “buenos” los niños/as, pero que tampoco en ellos/as radica enteramente la culpa

Que sean desobedientes, mal educados, no soporto...pero yo a todos los pibes los quiero, pero cuando son mal educados y así no van conmigo.

Y cosas malas que hacen... Y una cosa mala puede ser que (silencio) que rompa algo o que rompa una cosa que sirve, eso uno a veces lo necesita y que vaya el nene y te lo rompa.

Algunas confrontan al niño/a real y la infancia real, con el ideal de niño/a y lo que debería ser la infancia.

*Una etapa de crecimiento donde todo **tendría que ser lindo**, donde uno tendría que estar bien...*

como la base de lo que uno llega a ser como adulto porque es donde se ponen los primeros conocimientos, los límites, los afectos, los traumas, también.

*A veces es linda, **debería ser siempre** así, pero a veces la infancia es cosas dolorosas, lo ideal, la infancia, la imagen que uno tiene sería niños felices, contenidos afectuosamente y también intelectualmente, en todo lo que compete a su desarrollo humano, sería el ideal, pero a veces uno se sorprende cuando pocos*

niños viven de ese modo.... aún aquellos que creemos que tienen todo lo material hay muchas cosas de su vida que no están totalmente satisfechas, si bien es cierto que para ello hay muchas cosas que cada uno de nosotros debería cambiar para que eso funcionara, pero la infancia son espacios de la vida de un ser humano que no vuelven, la infancia es un tiempo ilimitado en la vida de un ser humano debería ser tratado con tanto cuidado, como una cosa tan delicada, pero la realidad muchas veces nos sorprende con cosas muy aberrantes en la infancia, con niños muy maltratado y muy dejados de lado, solos.

La infancia es que el chico crezca en un lugar sano, limpio, y que tenga para comer, una buena educación y salud, eso es importante, y que no sea golpeado el chico.

Para mi es todo, aprender a vivir aprender a compartir, aprender juegos, aprender cosas que un chico necesita que la infancia del chico es levantarlo, lavarlo, darle de comer, el juego, acostarlo y volverle a hacer lo mismo, disfrutarlo, la infancia es disfrutarla de lo que mas uno pueda darle, el aire libre por ejemplo, un chico vos no lo podes tener encerrado acá encerrado 24 horas, el chico tiene que tener su aire libre, su espacio libre para jugar para todo.

Si bien no es el objetivo de este trabajo, nos parece que al analizar en un nivel mayor de profundidad, podríamos encontrar que sustentadas en las concepciones de niño analizadas subyacen por lo menos dos **teorías implícitas** con respecto a las prácticas institucionales del cuidado:

- a. La primera referida al carácter demiúrgico del adulto-cuidadora sustentado en la pareja **cuidadora/ niño/a como material informe**
- b. La segunda referida a la oposición **infancia/ adultez** como continuidad y determinación.

Las respuestas de las cuidadoras ante la pregunta sobre lo que es el niño/a y lo que es la infancia han producido resultados realmente interesantes en la medida que hemos podido relevar -al menos globalmente- dos grupos de concepciones diferentes: el primer grupo abarca aquellas que hemos categorizado como **míticas** y el segundo grupo a las que calificamos como **realistas**.

En lo que se refiere al primer grupo nos parece que se podrían establecer al menos tres concepciones de niño/a que responderían a las de un niño puro, inocente y bueno; un niño/a dúctil y maleable y finalmente, a un niño/a que se define como una obra divina.

Dentro de esta perspectiva mítica, con respecto a las concepciones de Infancia se han podido establecer al menos dos diferentes: la primera alude a una visión lúdica y dulcificada de la infancia y la segunda a una visión determinista y continuista de la Infancia

Pero por otro lado hemos encontrado concepciones que hemos denominado realistas en tanto para definir lo que el niño/a creen que es necesario situarlo en un contexto, recordando que son niños/as con problemas, con carencias afectivas, que trabajan, abandonados, maltratados, violentados, etc. Esto supone reconocer la particularidad de este grupo de niño/as transitando una de las "tantas infancias posibles"

PARTE III: REFLEXIONES FINALES

III. 1 Conclusiones

Iniciamos el recorrido de esta tesis a partir de nuestra preocupación por conocer las concepciones del "ser niño/a" que orientan la labor de las cuidadoras en los Centros Infantiles. Después de haber transitado, con avances y retrocesos, el trabajo de nuestro estudio, estamos en condiciones de dar a conocer algunos hallazgos, -con la cautela que las dimensiones de nuestra población de estudio sugiere- respecto de las concepciones que acerca de los niños/as hemos identificado en las cuidadoras, como asimismo realizar algunas reflexiones en torno a ellas.

En primer lugar, es de destacar que a través de los relatos de nuestras entrevistadas se evidencia que, en general, comparten similares concepciones respecto de los niños/as y que en ellas las *condiciones biológicas* establecen una fuerte impronta que tiñe todas las dimensiones indagadas. Esto nos permite aseverar respondiendo al título de nuestra tesis, que subyace en las ideas acerca del niño/a predominantemente *naturalista y esencialista*.

En el caso del cuidado infantil, adquieren primacía las cuestiones referidas al cuerpo y al logro del bienestar físico. Esto se trasunta en la fuerte consideración del niño/a como *sujeto de necesidades*, como un ser eminentemente biológico, que conlleva a privilegiar acciones que tienen como foco de atención al cuerpo del niño/a y de ahí una preocupación central por la higiene, nutrición, motricidad y funcionamiento sensorial y en todo caso la esfera afectiva. Los aspectos cognoscitivos y sociales parecieran ser insignificantes en los dos primeros años -o más precisamente hasta la aparición del lenguaje- momento en que los/as niños/as empiezan a entender y por lo tanto quedan reservados sólo para "los/as más grandes".

Otro de los aspectos a destacar es el énfasis puesto en la consideración de los niños/as a partir de sus *faltas*, de sus *carencias*, es decir de sus *déficit*, de lo que “*no pueden*”-sobretudo cuando se refieren a los más pequeños/as-, lo cual nos remite a una concepción del niño/a como un ser desvalido/a e incompleto/a, con muchas limitaciones estructurales; en este sentido podemos afirmar que es un “*ser de carencias*” lo que remite a la imagen de un niño como “*boceto imperfecto*” como plantea Frabboni

No menos importante es el acento que las cuidadoras ponen en el niño/a como “*objeto de protección*”, lo que está ligado también a los aspectos puramente físicos. Esta idea encierra una concepción de los niños/as que los presenta como *sujetos extremadamente vulnerables o frágiles*, en riesgo constante, lo que en términos del cuidado infantil exige un “*alerta permanente*”, que las hace verse a sí mismas predominantemente como agentes de asistencia, protección, prevención y ayuda. Significaciones como la fragilidad y la debilidad adquieren su sentido ligadas a las prácticas de protección. (Corea, 1999)¹⁶⁸.

Es fácil advertir en este modo de concebir a los niños/as la pervivencia de la visión rousoniana, del “*niño como buen salvaje*”

Esto nos lleva a plantearnos al menos dos reflexiones: la primera, es por la incidencia que esto tiene en la vida de los niños/as, como ese excesivo celo en la protección frente a posibles peligros les cercena a les su necesidad de exploración del entorno y la posibilidad de adquirir confianza y seguridad en sí mismos; la segunda, se refiere al rol institucional asignado a las cuidadoras que, como hemos rescatado de sus relatos “*una de las principales exigencias institucionales es que a los niños/as no les pase nada*”. No sería aventurado conjeturar que subyacente a la actitud de alerta en la protección de los pequeños está tal vez también la “*protección de su propio trabajo*”.

¹⁶⁸ Corea, C.: “Estatuto Actual de la Infancia”, en *¿Se acabó la infancia?.* Ensayo sobre la destitución de la niñez. Corea y Lewkowicz. Ed. Lumen, 1999.

Como corolario anotamos que la predominante "teoría biologista" del cuidado infantil sustentada es, además de notablemente espontánea, bastante primaria y simple en tanto que la función que desde ellas describen para sí las cuidadoras es similar de algún modo a las que realizan los animales superiores en el cuidado de las crías.

Resaltamos además que en razón de sus dichos "prodigar afecto" es otra función primordial del cuidado. Es interesante señalar el papel que le adjudican: el afecto *moldea* a los niños/as, y repercute en su modo de ser: los/as hace buenos/as o malos/as. En este sentido el afecto es entendido por ellas como intrínseco a la moral, y con un fuerte valor proyectivo.

En relación al desarrollo del niño/a, son también privilegiados por las cuidadoras los aspectos corporales, tanto en lo que se refiere a la emergencia de nuevos comportamientos como a la explicación de este proceso: es el desarrollo psicomotriz lo que explica los cambios que se producen en los niños/as, ya que les permite el logro de un cúmulo destrezas y habilidades motoras, tanto en el orden de la motricidad gruesa como en el de la motricidad fina. Los argumentos que utilizan para explicar el por qué se producen los cambios refieren siempre factores de orden interno: la evolución y la maduración, y por lo tanto el desarrollo es interpretado como el despliegue de un programa genético, donde el entorno social sólo puede intervenir para acelerarlo o retrasarlo. Podríamos decir, tomando prestadas las palabras de Vigotsky pero en un sentido contrario que la influencia del entorno "va a remolque" de los cambios evolutivos. De esta manera los logros que los niños/as van a alcanzar son definidos en forma universal, independientemente de las circunstancias concretas -del contexto- en que el desarrollo ocurre. Esto nos lleva a afirmar que las cuidadoras están más próximas en sus concepciones a las teorías evolutivas clásicas que más allá de una tibia referencia al ambiente, desestiman los condicionantes socio-históricos de mayor complejidad. Por otra desde esta perspectiva emerge una concepción del niño/a como "*objeto pasivo*" a merced de lo que las condiciones

biológicas hagan con él/ella, o en todo caso un "objeto reactivo" a los "estímulos que los adultos les brindan".

Cuando se refieren a los niños/as de edad más avanzada incluyen dentro del cuidado otro tipo de actividades, -cantar, bailar, dibujar, pegar papelitos- que, como ya comentáramos son extrapoladas del modelo del Jardín de Infantes y con un sentido de aprestamiento para la escolaridad primaria. Los recursos destinados a promover procesos de simbolización, indispensables para la constitución del psiquismo son escasos. Al respecto, nos llamó particularmente la atención que ninguna de las cuidadoras mencionara el "contar cuentos" entre las tareas que realizan desde su rol.

En relación al aprendizaje si bien hay en ellas un reconocimiento de que "los niños/as son sujetos que aprenden", tales aprendizajes se restringen a aquellos que están más vinculados a la crianza, al proceso de socialización primaria y a los centrados en promover diversos tipos de hábitos que se juzgan necesarios, pero tienen poca presencia los de carácter cognoscitivo.

Es recurrente entre las cuidadoras decir que los niño/as *incorporan* los aprendizajes, con lo cual éstos quedan reducidos a una mera *recepción de información* a partir de lo que ellas les transmiten, identificando el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje y reduciendo al mínimo la contribución cognoscitiva del sujeto. Así, como en el caso del desarrollo, las cuidadoras conciben a los/as pequeños/as como seres que son simplemente *receptores pasivos*. Esta idea de que niños/as incorporan los aprendizajes, está en sintonía con algunos rasgos similares de la corriente conductista.

Nos parece interesante también destacar las diferencias que las cuidadoras establecen entre los niños/as en relación a los distintos ritmos de aprendizaje que tienen los niños del Centro pues, como ellas observan, no son iguales. Estas diferencias en términos de "velocidad" en tanto algunos aprenden más rápido, mientras que otros son más lentos, podrían -en su opinión- deberse a estímulos que los adultos ofrecen, casi tanto como a factores biológicos como la buena nutrición o,

inclusive -según dicen algunas- a una dimensión afectiva que es indispensable para los "buenos" aprendizajes.

Están convencidas por otra parte, de lo que allí -en el Centro- aprenden los niños/as debe servirles para prepararlos en su vida futura, o sea debe tener una "funcionalidad práctica" y ayudarlos a ser "buenas personas en el futuro", es decir que aluden a una "funcionalidad teleológica y moral". En el sustrato de estas expresiones está la idea de "latencia" del niño como "hombre de mañana", ideograma que en el mundo actual es muy utilizado en los más variados discursos políticos y escolares. Supone al niño/a como un ser *inacabado, incompleto* que tiene que ser formado y socializado en función de un ideal de futuro, es en definitiva suponer como bien dice Corea, que hay una edad en que *se es* (adulto) y una en la que *no se es*.¹⁶⁹

Al referirse a la educación, se reitera lo mismo que para el caso de los aprendizajes: en general queda reducida a los procesos de socialización. La meta que persiguen con sus acciones es lograr que los niños/as adquieran conductas y comportamientos socialmente deseables y evitar aquellos que son juzgados como antisociales; y son por ello prioritarias la *enseñanza de hábitos y la de normas de comportamiento*. Existe una marcada preocupación porque los niños/as sean seres "bien educados", para ser "buenas personas en el futuro". Desde esta perspectiva que se concibe a los niños/as en función del "por-venir" y del rol social que están destinados a cumplir. Para ello deben enseñarles los que "está bien" y lo que no, lo que es "apropiado" y lo que es "incorrecto".

Se desprende de lo anterior que el niño/a es un "sujeto a institucionalizar"

En las conceptualizaciones que hacen de los niños/as y la infancia, hemos podido apreciar la atribución de ciertos rasgos la de un niño puro, inocente y bueno como la un niño dúctil y maleable.

¹⁶⁹ Corea, C.: ob. cit.

De todo lo expuesto en estas reflexiones sobre el trabajo de nuestra tesis, podríamos concluir que las concepciones acerca del niño/a que hemos podido identificar no difieren sustancialmente a aquellas acuñadas en la modernidad.

La consideración del niños/a como objeto frágil, incompleto, pasivo, dúctil, maleable, inocente, dócil y postergado a un futuro, que remiten a una concepción esencialista, homogénea e igualitaria de los niños/as tienen aún vigencia, al menos en este grupo de cuidadoras estudiado. Es decir, persisten como huellas y permean la cultura institucional en este tipo de organizaciones.

Por último y en lo relacionado con el carácter de la institución es importante destacar que los Centros Infantiles nacieron con el nombre de Guarderías, y como sabemos los nombres no son inocuos; el desplazamiento que implica este cambio de denominación remite a la construcción de una nueva identidad y de una nueva función, diferente a la que signó el mandato fundacional. Se espera que los objetivos y la finalidad del trabajo que en ellos se realiza sea "más que cuidar", y eso significa ir hacia una organización que contemple la dimensión educativa del cuidado infantil. Y unido a esto una paulatina toma de conciencia por parte de las cuidadoras de la necesidad de capacitación para ejercer esta práctica.

El uso que las cuidadoras hacen de ciertos términos propios del campo de las Ciencias de la Educación cuando hacen mención a: "*jueguitos didácticos*", *les enseñamos otras "partes didácticas"*, "*lo didáctico*", "*la parte didáctica*", son desde sus perspectivas, formas de apelar al carácter educativo que desean imprimir a sus tareas. Pero actualmente como hemos visto a lo largo de nuestro trabajo, lo didáctico está dissociado de la actividad de la cuidadora y todavía aparece como un añadido.

Desde los relatos de las cuidadoras encontramos -explícita o implícitamente- que en la función del "cuidado de los niños/as" prevalece la perspectiva centrada en la ayuda a los padres, ya sea para cubrirlos en sus horarios laborales o para compensar las carencias, fundamentalmente de alimento e higiene que la familia está imposibilitada de brindarles. Sin duda, las condiciones sociales de los niños y las

niñas a los/as que cuidan, esos niños "de carne y hueso" a los que aluden con frecuencia, marcan fuertemente el carácter asistencial de los Centros.

Aún así, éstos tienen algunas particularidades que los distinguen: hay un relativo consenso entre las cuidadoras que en los Centros los niños/as aprenden cosas que no son las mismas que aprenden en sus hogares, más allá que no sean en sentido estricto instituciones educativas. Entre ellas, contar con plan sistemático de tareas y normas de funcionamiento institucional y el ejercicio del rol que han definido con la experiencia y con el tiempo que han trabajado en el Centro en contacto con otras cuidadoras. De alguna manera esto significa la institucionalización de ciertos "saberes prácticos", incorporados a su rol, aún cuando en lo que se refiere a la enseñanza de contenidos no lo es en el correcto sentido pedagógico de los mismos.

III. 2 Recomendaciones

Hablar de educación en la primera infancia significa hacer realidad un derecho del cual los niños son titulares. Esto conlleva a iniciar un camino de redefiniciones en cuanto a la finalidad y los objetivos de este tipo de instituciones, -que hemos definido de "modalidad no formal"- como a fortalecer la formación de las cuidadoras, dos aspectos que sin duda están anudados. La pregunta es entonces ¿por donde iniciar los cambios?

Consideramos que el punto de partida es, necesariamente la formación y la capacitación de quienes tienen a su cargo la gran responsabilidad de educar a los niños y las niñas.

Desde la perspectiva que abordamos en nuestra tesis planteamos que esta formación debe hacerse mediante una intervención que contemple dispositivos que permitan hacer concientes y explícitos los supuestos, las creencias y las convicciones que están naturalizados e instalados en este tipo de instituciones. Esto significa, como

bien señala Kaplan (1998)¹⁷⁰ objetivar las concepciones de los niños/as que subyacen a las prácticas y que las cuidadoras han interiorizado a lo largo de su biografía - personal, social e institucional- no para desecharlas sino para poder analizarlas y comprender su génesis y los efectos simbólicos que tienen sobre la propia vida de los niños/as.

¹⁷⁰ Kaplan, C.: ob. cit.

III. 3 Posibles investigaciones futuras en el mismo campo como continuidad de esta línea de investigación.

Estamos convencidos que nuestro trabajo no se agota en el análisis y la interpretación que en este corte hemos podido realizar; por el contrario, pensamos que otras miradas y otras formas de interpretar la información son posibles. En este sentido nos parece que algunos de los hallazgos que hemos realizado valdría la pena ser analizados con mayor detenimiento, pues en particular en las concepciones de niño/a relevadas subyacen por lo menos algunas **teorías implícitas** con respecto a las prácticas institucionales del cuidado que podrían ser abordadas desde esta perspectiva teórica en estudios posteriores.

La complejidad del problema admite continuar la investigación, sobre todo en aspectos que no han sido tomados en esta tesis. Por ejemplo, las concepciones acerca del género, lo que hay de particular en los niños y las niñas y que sin duda enriquecería lo desarrollado en este trabajo. Asimismo las concepciones de los derechos de los niños/as, tan enunciados y tan poco respetados, que son también cruciales a la hora de pensar transformaciones que avancen a una mejor calidad de la tarea que realizan las cuidadoras en los Centros Infantiles.

BIBLIOGRAFIA

ACTAS del VII Congreso Metropolitano de Psicología. "Nuevas Políticas de y para la Niñez" (1993). Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.

ACHILI, E. (1996): "Escuela, pobreza y "multiculturalismo", en Nuevos paradigmas, compromisos renovados. Experiencia en Investigación Cualitativa, Calvo, Delgado y Rueda (coord.) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez de México.

ALVARADO, M y GUIDO, H. (comp), (1993): "Incluso los niños". Buenos Aires-La marca editora.

ARIES, P (1986): "La infancia" en *Revista de Educación* N° 281-Madrid-Centro de Publicaciones del MEC.

ARIES, P (1987): "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Madrid - Ed. Taurus.

ARIES, P (1996): "Ensayos de la memoria. 1943-1983". Colombia. Grupo editorial Norma.

ASAN, O. (2001): "Acerca de la infancia", en Revista Ensayos y Experiencias N° 37. Edic. Novedades .

BADINTER, E (1981): "Mother Love. Myth and Reality". New York. Macmillian.

- BAQUERO, R. y NARODOSKY, M. (1995): "¿Existe la infancia?" en *Escuela y Construcción de la infancia*. Revista del IICE. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1968): "La construcción social de la realidad". Buenos Aires-Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1991): "El sentido práctico". Madrid - Taurus Humanidades
- BRINGIOTTI, M. (2007): "A mi me duele más que a vos...Las prácticas educativas parentales", en *Palabras y Espejos*. Bs. As. Ed. Lumen.
- BRINKMANN, W. (1986): "La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía" .
- BUENAVENTURA DELGADO (1998): "Historia de la Infancia". Ariel Educación.
- CARDARELI, G. (2005): "Los niños están en todas partes. Modalidades "formales" y "no formales" de atención a la primera infancia", en Pereira M. (Coord) *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. Bs. As. Edic. Novedades Educativas.
- CARLI, S. (1995): "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina" en *Escuela y Construcción de la infancia*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- CARLI, S. (2002): "Niñez, pedagogía y política". Buenos Aires. Miño y Dávila.

- CARLI, S. (2006): "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)", en La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Carli, S. (comp). Bs As. Paidós.
- CARUSO, MARCELO - DUSSEL, INÉS (2001): "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea". Editorial Kapeluz.
- CASAS, F. (1998): "Infancia: perspectivas psicosociales" – Barcelona. Paidós.
- CASTORINA, J. (2007): "Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la Psicología del desarrollo". Bs. As. Aiqué
- CLARKE-STEWART, A (s/f): Guarderías y Cuidado Infantil.
- COREA, C. LEWKOWICZ, I. (1999): "¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez". Bs. As. Lumen.
- CORONADO, M. (2008): "Competencias Sociales y Convivencia". Bs. As. Noveduc.
- CURIA, M. (2006): "Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles", en La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Carli (comp). Bs. As. Paidós.
- DAVIES, M. (1993): "El conocimiento tácito", en Engel, Pascal (comp) *Psicología ordinaria y ciencias cognitivas*. Barcelona -Gedisa.
- de MAUSE, L. (1991): "Historia de la infancia". Madrid. Alianza Universidad.

- DE LA CRUZ, M (1996): "Las representaciones sobre los alumnos", en *Revista Ensayos y Experiencias*, año 4, N° 19. Bs. As. Edic. Novedades Educativas.
- DELVAL, J. (1994.): "El desarrollo humano". Madrid. Siglo XXI Edit.
- DOLTO, F. (1993): "La causa de los niños". España- Paidós.
- DROZ, R. Y RAHMY, M. (1984): "Cómo leer a Piaget". Breviarios. Fondo de Cultura Económica.
- DUBROVSKY, S (2000): "El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar", en Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual. Dubrovsky (comp). Bs.As Edic. Novedades Educativas.
- EMILIANI, F.-CARUGATI, F. (1991): "El mundo social de los niños". México Grijalbo.
- EROLE, C. FAZZIO, A. y SCANDIZZO, G (2001): "Políticas públicas de infancia. Una mirada desde los derechos". Espacio Editorial.
- FEDER V. (2001): "Jardín Maternal y desarrollo emocional. Coordinadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños", en Revista Ensayos y Experiencias N° 37. Bs. As. Edici. Novedades Educativas. 2001
- FRABBONI, F. (1984): "La educación del niño de 0 a 6 años", Madrid. -CINCEL

- FRIGERIO, G. POGGI, M. Y TIRAMONTI, G (1992): "Las instituciones educativas Cara y Ceca. Bs. As. Editorial Troquel.
- GALENDE, E. (1994): "El niño y la historia", en Revista Diarios Clínicos N° 7 Bs.As. Lugar Edit.
- GALENDE, E. (2004): "Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad", en Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Melillo-Suárez Ojeda y Rodríguez (comp). Bs. As. Paidós.
- GALLART, A. (s/f): "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación". CENEP. Buenos Aires.
- GARCÍA, H. (1991): "La teoría de las representaciones sociales: un esbozo mínimo", en *Revista Pedagogía*, año 1, N°. 3, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999): "La globalización imaginada". Bs. As. Paidós.
- GIBERTI, E. (1994): "Acontecimiento y après coup", en Revista Diarios Clínicos N° 7: El niño y la historia. Bs. As. Lugar Editorial.
- GONZALEZ CUBERES, M .T. (1993): "Entre los pañales y las letras". Buenos Aires. Aiqué.
- GRATIOT, H-ALPHANDÈRY y ZAZZO, R. (1972): "Tratado de Psicología del niño". Tomo 1: Historia y Generalidades. Madrid. Ed. Morata.

- GUERRERO ORTIZ, L. (2000): "Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido", en Revista Iberoamericana de Educación N° 22.
- INFORME ARGENTINO SOBRE DESARROLLO HUMANO (1997). Honorable Senado de la Nación Argentina. PNUD. UNESCO.
- JODELET, DENISE (1986): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en MOSCOVICI, Serge *Psicología Social II*. Vol II - Tercera Parte: 13. Pensamiento y Vida Social. Ed. Paidós.
- JOSEP GONZÁLEZ-AGÁPITO (2003): "La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa". Ediciones Octaedro. Barcelona.
- KAPLAN, C. (1997): "La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica", Buenos Aires - Miño y Dávila Editores.
- KORINFELD, D ((2001): *Revista Ensayos y Experiencias Año 7- N° 37*. Ediciones Novedades Educativas. Nota Editorial.
- LABEL, C. (2005): "La tarea de las educadoras no docentes en las instituciones comunitarias", en Pereira M. (Coord): *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación* Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

- LEIRAS, M. (1994): "Los derechos del niño en la escuela"- UNICEF-Argentina, Buenos Aires.
- MALAJOVICH, A. (comp) (2006): "Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana". Bs.As. Siglo XXI Editores.
- MAREY, I y FARINATI, M. (1987): "Reflexiones sobre el Jardín Maternal. Ediciones Nueva Visión- Buenos Aires.
- MARTI, E. (1994): "En busca de un marco teórico para un estudio contextualizado del desarrollo", en Revista Infancia y Aprendizaje N° 66.
- MARTÍN, L. - ERRÁZURIZ, P. (1989): La escuela infantil. Un lugar de encuentro. Editorial Síntesis. Madrid.
- MASTACHE, A. (1992): "Representaciones y práctica pedagógica", en Revista del IICE, año1, N° 1. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- MASTACHE, A. (1993): "Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito" en Colección *Documentos de trabajo* del IICE (Instituto de Ciencias de la Educación) Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MAYOL LASALLE, M. (2005): "Cuando el bebé ingresa al Jardín Maternal, en En el Jardín Maternal". Soto y Violante (comp) Bs. As. Paidós.
- MINZI, V. (2006): "Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de producto para niños", en La

cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires. Paidós.

MIRAS, M. (1991): "Educación y Desarrollo", en Revista Infancia y Aprendizaje N° 54. Pablo del Río Editor.

MOLINA, L. - JIMÉNEZ, N. (1992): La escuela infantil. Acción y participación. Ed. Paidós. Buenos Aires.

MOREAU de LINARES, L. (1993): "El Jardín Maternal, entre la intuición y el saber"- Buenos Aires. Paidós.

MOSCOVICI, S.- FARR, R. (1984): "Social Representations". Cambridge University Press. Cambridge. EEUU.

MOSCOVICI, S. (1985): "Psicología Social, II.". Buenos Aires. Paidós.

NARODOWSKI, M. (1994): "Infancia y Poder". Buenos Aires. Aique.

OCHOA, J. y SANTIBAÑEZ, E. (1983) "La niñez, un concepto que discrimina". Santiago de Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. C.I.D.E

PÁEZ, D. (1987): Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales, en D. Paéz y Cols. (Eds.): Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid. Ed. Fundamentos

PASCUAL, C. (1995): "Apostar por la infancia" en Revista El Niño N° 2-Barcelona

- PALACIOS, J (1987): "Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva" en Revista Infancia y Aprendizaje N° 39-40. Madrid. Pablo del Río Editor
- PALACIOS, J. (1987): "Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica" en Revista Infancia y Aprendizaje N° 39-40. Madrid..Pablo del Río Editor.
- PALACIOS, MARCHESI, COLL (comp) (1992): "Desarrollo Psicológico y Educación I". Madrid. Alianza.
- PERALTA, M. V. (2005): "Nacidos para ser y aprender". Ediciones. Infanto Juvenil. Bs. As.
- PERALTA, M. V. y FUJIMOTO GOMEZ (1998): "La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el Siglo XXI". Documento Organización de Estados Americanos (OEA).
- PEREIRA, M. (coord) (2005): "Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación". Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- PIAGET, J. E INHELDER, B. (1969): "Psicología del Niño". Madrid, Morata.
- PONCE, R. (2006): "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencia, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia", en Malajovich, A. (Comp): Experiencias y reflexiones sobre

la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Bs.As.
Siglo XXI.

POZO, I. y otros (2006): "Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos". Madrid. Ed. Grao. 2006.

PROGRAMA NACIONAL POR LOS DERECHOS DEL NIÑO (1994): "Del derecho al hecho. Manual de Actividades sobre los Derechos del Niño". Volumen 1-Módulo 1- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

PROGRAMA ARGENTINO DE DESARROLLO HUMANO-PNUD (1996): "Informe Argentino sobre Desarrollo Humano 1996"- Comisión de Ecología y Desarrollo Humano del Honorable Senado de la Nación Argentina.

RABELLO DE CASTRO, Lucía (org.) (2001): "Infancia y adolescencia en la cultura del consumo". Bs. As. Grupo Editorial Lumen.

RIVIERE, A. (1987): "El sujeto de la Psicología Cognitiva". Madrid. Alianza Editorial. 1987.

RODRIGO, M.-RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993): "Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano". Madrid. Visor.

ROGOFF, B. (1993): "Aprendices de Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social". Bs. As. Paidós.

- RUEDA, J. (2001): "Las concepciones de la infancia en la programación de la política social", en *Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los Derechos*. Eroles, Fazzio Scandizzo. Bs. As. Espacio Editorial.
- SARTORI, G. (1998): "Homo videns. La sociedad teledirigida". Taunus. Madrid.
- SCHELEMENSON, S. (2001): "El tesoro de la Simbolización", en Revista de 0 a 5: La educación en los primeros años N° 40. Bs As. Edic. Novedades Educativas.
- SCHLEMENSON, S y OTROS. (2005): "El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (comp): (2005): "En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas" ..Bs.As. Paidós
- TAYLOR ALLEN, A. (1986): "Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergartens y Guarderías en Alemania en el siglo XIX", en Revista de Educación N° 281.
- TUCKER, N (1982): *¿Qué es un niño?*- Madrid, Morata
- ULIVIERI, S. (1986): "Historiadores y Sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada", en Revista de Educación N° 281: historia de la infancia y de la juventud. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

- VARELA, J. (1986): Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, en Revista de Educación N° 281. Madrid. CIDE.
- VARELA, J.: “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, en Escuela, Poder y Subjetivación. Jorge Larrosa (Ed.) Edic. La Piqueta. Madrid, 1995.
- VASEN, J. C. (1994): “¿Post-mocositos? El niño/a y la historia”, en Revista Diarios Clínicos N° 7. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- VIGOTSKY, L (1993): “Pensamiento y Lenguaje”. Obras escogidas. Tomo II.
- VILA, I. (2000): Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas, en Revista Iberoamericana de Educación N° 22
- VOLNOVICH, J.C. (1993): “La niñez y lo social”, en Revista Gaceta Psicológica N° 95-Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.
- VOLNOVICH, J.C. (1999 a): El niño del “siglo del niño”. Bs. As. Lumen.
- VOLNOVICH, J.C. (1999 b): “Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales”. Bs. As. Lumen.
- WALDERDINE, V.: “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana”, en Escuela, poder y subjetivación. Jorge Larrosa (Ed). Edic. La Piqueta. Madrid. 1995

- WERTSCH, J. (1985): "Vigotsky y la formación social de la mente". Bs. As. Paidós
- WILLIS, P (1980): "Notas sobre Método" en Módulo del Seminario "Teoría y Práctica de la investigación etnográfica". Véronica Edwards.
- WINNICOTT, D (1986): "Conozca a su niño". Bs.As. Paidós.
- YANNOULAS, S. (1994): "La discriminación sexual: ¿cómo afecta a la infancia y a la adolescencia femenina en Brasil?", en Revista Escuela y Construcción de la Infancia. Año III. N° 4. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores.
- ZABALZA, M. (2001): "El curriculum de la educación infantil", conferencia OMEP. Santiago de Chile.
- ZUBIETA, E (1997): "La Psicología Social y el estudio de las Representaciones Sociales", en *Revista del Instituto de Investigaciones*, año 2, N° 2- Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires