



Infancia y cuidado:
Representaciones sociales de los docentes del vínculo con las familias

Autores: Gabriel Paz, Silvia Pulice, Tamara Dall'Asta

El presente artículo está basado en un trabajo de investigación¹ cuyo objetivo es abordar las *representaciones sociales* con las cuales, los docentes y directivos de los jardines de infantes analizados, dan cuenta del vínculo con las familias.

La mirada que queremos trazar aquí, no se centra en la exposición de los criterios metodológicos sobre los que se basa dicha indagación, sino que propone un trabajo con los datos en una doble vía: por un lado una exposición detallada de la información obtenida, y por otro, la posibilidad de analizar lo que creemos reconocer en las entrevistas como un punto ciego del discurso, la infancia.

El abordaje, está motivado entonces, en una suerte de oxímoron: una falta que no deja de hacerse presente: ¿cómo interpretar la ausencia de la referencia a la infancia en los discursos de los educadores que forman parte de las instituciones educativas?

Arlie Hochschild², una reconocida socióloga contemporánea, acuñó una frase que podemos utilizar como punto de partida: *a lo largo de los últimos veinte años hemos presenciado un vacío en torno del cuidado [...] Mientras se ha ido al cielo en el terreno ideológico, en la práctica se ha ido al infierno*. Siguiendo la propuesta de la autora, consideramos la dimensión del cuidado como el eje a partir del cual se puede explorar la pregunta por la ausencia de la infancia.

¹ La investigación a la que aludimos “Escuela y familia: representaciones de una relación compleja. Estudio de caso de dos jardines de infantes de un municipio del Gran Buenos Aires” se desarrolla en la Universidad Católica de Santiago de Estero, en el Distrito Académico Buenos Aires (2009-2010).

² Hochschild, Arlie, *La mercantilización de la vida íntima*, Buenos Aires, Katz editores, 2008, p. 13.



Ninguna construcción social anterior a la nuestra pareciera haber puesto mayor atención en establecer regulaciones para garantizar el bienestar y las particularidades de individuos y grupos. Como ejemplo, basta prestar atención a la multiplicación de derechos que intenta dar lugar a un conjunto creciente de demandas sociales, que buscan ver cristalizadas en el plano jurídico un modo específico de ser. Estas demandas van desde las prácticas religiosas, étnicas y sexuales, pasan por los talles grandes de ropa, y llegan hasta la militancia publicitaria por el derecho de los niños a ensuciarse. Al mismo tiempo, compartimos la sensación de que ese esfuerzo constante no se verifica, ni en los vínculos cotidianos, ni en el funcionamiento de las instituciones.

En relación a la infancia, el creciente reconocimiento ideológico de los derechos, parece haber tenido un efecto paradójico, en la medida en que nos interrogamos insistentemente por el modo práctico de cuidar de un niño hoy. Ulrich Beck³ señala que, en la actualidad, no se trata sólo de cómo ser mejores madres, padres o docentes, sino directamente de cómo ser padres, madres o docentes:

Directora: Un diagnóstico rápido; yo trabajo hace 33 años en la docencia...y lo que se evidencia es un deterioro total que también se ve en la función de padre; a un padre le cuesta ser padre. No sabe, no quiere...factores... múltiples... la edad... No es mi realidad mayor; yo no tengo padres tan jóvenes. Mi realidad es que si hay un padre incapaz de poner un límite, que lo quiere poner acá 8 horas... Yo no tengo tantos padres jóvenes. Pero si pueden estar agobiados por situaciones laborales, por situaciones económicas; llegan a la casa después de estar 10 horas trabajando... eso sí te puedo garantizar: a los papás les cuesta mucho hoy en día ejercer su rol; convencerse que son padres, que poner un límite es sano, que es necesario, que no es ser malos padres decir que no... los llenan de cosas: una sociedad consumista...

El problema no es cognitivo: no se trata de un conocimiento deficitario respecto de la infancia, sino de cómo hacer valer lo que sabemos en las situaciones específicas. Si una maestra no abraza a un chico angustiado para calmarlo o no lo cambia por temor a ser denunciada por abuso, no es por desconocimiento, sino por el mismo funcionamiento de las instituciones educativas en relación a las prácticas ligadas al cuidado de la infancia.

³ Beck, U., Beck-Gernsheim, E.: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Ediciones Paidós Ibérica, 2003.



Si recurrimos al diccionario, y a las múltiples acepciones que ofrece de la palabra cuidado, vamos a reconocer que es factible agruparlas en tres conjuntos. Uno, alude a la disposición para hacer bien alguna cosa; a la dedicación que se destina a una tarea que requiere de nuestro empeño. El segundo, a la posibilidad de asistir (a alguien o a sí mismo). El tercero, al temor o la preocupación por algo, o en el sentido inverso, a la posibilidad de amenazar respecto de nuestra propia capacidad de dañar.

El cuidado –si mantenemos la mirada en los tres agrupamientos– parece tener implicancias opuestas, pero ineludibles, para quien se involucra en esa tarea. Por un lado, significa entregar lo mejor de sí en aquello que se realiza. Los docentes intuyen que si no es así, si no es mediante una dedicación plena, la tarea no puede arribar a buen puerto. Pero, al mismo tiempo, las acciones vinculadas al cuidado no son neutras, implican producir una serie de marcas. No en el sentido físico (aunque el cuerpo no puede estar ajeno al proceso), sino subjetivo: producir en el otro un modo de pensar, sentir y actuar específico. Cuando imaginamos la “correcta” disposición de los chicos frente a la autoridad o a los desafíos propuestos por la maestra, no hacemos más que pensar en un tipo de sujeto (o en el registro de la queja, en lo que no hemos logrado instituir en él). Si lo vemos en la perspectiva de la práctica pedagógica, cuidar significa saber por el otro; saber qué es lo que el otro tiene *necesariamente* que conocer (en la medida en que es el saber lo que lo convierte en sujeto). Cuidar resulta entonces más complejo que mantener, que preservar, como si el otro fuese una sustancia que tiene que conservarse sin alteraciones.

Se evidencia entonces una suerte de paradoja: cuidar de otro supone trasformarlo, modificarlo, producirle unas marcas subjetivas. En ese sentido, la práctica pedagógica cuida en la medida en que sostiene una tensión entre fortalecer a otro en lo que tiene de propio, al tiempo en que intenta trasformarlo en alguien diferente. Es por ello que no hay práctica pedagógica ligada al cuidado si no hay *transferencia* o *identificación* entre quien enseña y quien aprende (porque de no ser así, sólo habría uso de la fuerza). La práctica pedagógica ligada al cuidado implica ofrecer un lugar de identificación, un lugar de ser.



Puede visualizarse ahora uno de los problemas que queremos plantear: si cuidar, para el discurso pedagógico, tiene como una de sus condiciones transformar a otro, en la actualidad esa acción parece confrontar con dos discursos: el de los **derechos** y el del **consumo**. Desde la perspectiva de ambos, el sujeto es visto como algo ya constituido. Mientras que tradicionalmente se concebía al niño como sujeto inacabado, en formación, y ahí encontraba su sentido fundamental el acto de cuidar, hoy, las cosas parecen haber cambiado. Si los niños producen actos de consumo desde que nacen –para el consumo– son ya sujetos plenos; si vienen al mundo en tanto que particular *niño* (que devendrá con el tiempo en algún otro particular: heterosexual, joven, hombre, obeso, religioso, ateo, viejo, etc.), entonces ya *es*, sin que esta condición ontológica dependa de algún otro factor (como el paso por la familia o por la escuela).

Desde ya que no se trata de optar por el cuidado o por los derechos y el consumo, sino de comprender las consecuencias que, para el funcionamiento institucional, tienen los cambios a los que aludimos. Que el sujeto niño aparezca –imaginariamente– ya constituido, en virtud del discurso del consumo y el de los derechos, va a implicar, para la institución educativa, tener que encontrar recursos simbólicos propios para afrontar el costo de cuidar, de marcar, a aquel que ya *es*. La pregunta, retomando el ejemplo, es por qué una maestra que sabe que un niño pequeño se calma si se lo contiene físicamente, no encuentra los recursos subjetivos e institucionales para poder hacerlo y se ve interpelada por una mirada acusatoria. Intuimos que la respuesta a esta pregunta no puede encontrarse si no se busca el “lugar” y los procedimientos que instituyen dicha mirada.

El primer conjunto con que habíamos agrupado las diferentes acepciones de la palabra cuidado, refería a la atención o a la solicitud para realizar una tarea. Tener cuidado, en este caso, significa que existen acciones que requieren de una atención especial, de una disposición suplementaria para llevarlas adelante. Podemos agregar que esa disposición, ligada al cuidado, puede implicar tanto a un objeto en particular, como a una persona o a un vínculo. La tarea docente se reconoce en esta definición del cuidado, quizá bajo el nombre de vocación o de **dedicación**. Los docentes saben que no es posible llevar adelante la tarea en la que están implicados, si no es mediante el cuidado, mediante la dedicación. Ésta implica que se está frente a



una acción que no se puede realizar mecánicamente, con la sola condición de seguir un procedimiento preestablecido. No queremos decir que los docentes no recurran permanentemente a los conocimientos técnicos de los que son portadores; pero cuidar, en tal caso, no se reduce a ellos:

Preceptora: mirá, no sé cómo funcionará en otros lados, pero acá te involucras en qué le pasa a éste, qué le pasa al otro, cómo podes ver la manera de ayudar. Si ves un problema “y bueno, que se arregle”, prácticamente eso no existe; viste cómo son los directivos: ya desde arriba te viene marcado.

El segundo conjunto con el que agrupamos las diversas acepciones del término cuidado es aquel que puede homologarse con la tarea de **asistir**: una dolencia física o psíquica, o bien, las consecuencias de algún padecimiento social, pueden convocar la acción de cuidar.

Podemos considerar que, respecto de la escuela, estos dos conjuntos de acciones vinculados al cuidado se articulan en uno solo. Desde la visión docente, resulta difícil sostener que se pueda cuidar de otro, asistirlo, sin poner atención en ello, sin dedicarse. La infancia, como objeto y sujeto genérico de la tarea educativa, se caracteriza por los esfuerzos colectivos que deben hacerse para protegerla, para guiarla, para cuidarla. Pero si pensamos estas dos definiciones del cuidado y las ponderamos respecto de la dinámica institucional escolar, vemos que ya no aparecen tan sólidamente articuladas:

Preceptora 2: en sala de tres de la tarde hay un nene con dificultad... Al final, después de malos entendidos con el padre... el chico está viniendo. Ayer justamente estábamos hablando... es obeso, y demás... tiene dificultades para trasladarse... Pero bárbaro, la verdad que no dábamos dos mangos, es así, pensamos que iba a ser mucho más jorobada la cosa, está con la integradora, y bárbaro. ¿Viste cuando te sorprendés? Ayer a la mamá, esperando ahí afuera, le digo “me parece que en un poquito tiempo más ya vas a poder ir afuera [Se refiere al espacio donde esperan el resto de las madres].

Una parte del malestar docente actual se condensa en un enunciado que dice: “la escuela no está para asistir”. La escuela no fue creada para cubrir las necesidades sociales que antes



estaban garantizadas por la familia vía la condición estructural del pleno empleo y el salario. La dedicación que los docentes imaginan parte sustantiva de su tarea no es la que se vincula con la asistencia, sino con las acciones que hacen al proceso de aprendizaje. La escuela puede imaginar que asiste en la enseñanza, para que el otro aprenda, pero le incomoda la imagen de que asiste socialmente en aquellos aspectos que, supuestamente, deberían ser su condición de posibilidad.

Cuidar es una acción que se realiza desde un lugar específico. Si imaginamos el cuidado de Todos, del universo, de la humanidad, perdemos la referencia de aquello que está dentro de nuestras posibilidades. Es cierto que las instituciones enuncian sus fines en términos universales: la salud, la educación, la crianza. Pero no es esta dimensión universal del cuidado la que nos interesa resaltar aquí. Cuidar, en términos de las prácticas institucionales, requiere de la implicación. Se cuida desde un lugar: como maestro, como directivo, como amigo, padre o hermano; cuidar es una tarea, que aunque se emprenda colectivamente, resulta particular.

Es posible reconocer cuatro dimensiones de la implicación ligada al cuidado. La primera es psicológica: cuidar de otro o de sí mismo entra, ineludiblemente, en una **economía libidinal**. La realización de una tarea en la que nos ponemos en juego, hace que esperemos obtener algún tipo de retribución subjetiva: satisfacción, cariño, placer, reconocimiento. Pero no sólo esos sentimientos positivos atraviesan a la tarea docente, sino también afecciones ligadas al temor, la angustia, el sinsentido. Para éstas últimas, sería deseable encontrar vías de tramitación institucionales. La segunda dimensión es **formal**. En el caso de la escuela, los roles del cuidado están establecidos normativamente. Directivos, maestros, auxiliares, supervisores tienen asignadas una serie de responsabilidades con las que tienen que cumplir y respecto de las cuales, de no hacerlo, es esperable la aplicación de alguna sanción. La tercera dimensión se solapa con el concepto de **representaciones sociales**. Toda sociedad organiza lo que podemos llamar *prototeorías* o *teorías de sentido común* que brindan respuestas sobre los aspectos problemáticos y conflictivos de la vida colectiva. Un ejemplo típico, es aquella teoría que formula que los niños cuando ven en televisión dibujos violentos, se violentan; ven la novela de la noche y se angustian.



Directora 2: Otro fenómeno que estamos observando es que está cambiando el lenguaje de los chicos; los chicos están comenzando a estructurar el lenguaje como en los dibujos de la televisión; hablan de tú... Estamos trabajando con éstos nenes; acá no se dice pastel sino torta. Esto es horas niño frente a la televisión. Si es así, es porque estructura el lenguaje con la televisión, no con el cuento de la mamá o con el lenguaje de la mamá. Por supuesto que los dibujos inciden en la agresión de los chicos; son nenes que se comunican... que si no son Power Ranger son 100% Lucha. Trabajamos con los padres, pero no hay acuse de recibo.

Como puede percibirse, no se trata de una teoría científica, ni es necesario confrontarla empíricamente. Su existencia tiene el propósito de brindar sentido respecto de algunas conductas infantiles que no logramos comprender y que nos resultan perturbadoras. Si bien esta dimensión no es estrictamente institucional, al ser los sujetos portadores de ellas, entran a jugar en la vida escolar y familiar. La cuarta es **fantasmática**. *Detrás* del ordenamiento formal de la institución circulan una serie de relatos que, si bien no están escritos en ninguna parte, son ordenadores de las prácticas al interior de la escuela. Cuando las maestras refieren que ya no tocan a los chicos por miedo de que se las acuse de “algo”, está claro que ese discurso no está en el registro formal de la institución, ni en las representaciones sociales. Pero aunque el temor de las maestras no esté escrito formalmente (o quizá por ello) es un término ineludible del hacer institucional.

Recapitemos. El cuidado no es una práctica unívoca, como la que puede resultar de la aplicación de una regla. Cuidar implica encontrar una serie de recursos subjetivos, institucionales y sociales, para afrontar las tensiones que implica su puesta en acto. Respecto de la institución escolar y la infancia, esas tensiones se juegan en el plano de la necesidad de producir unas marcas subjetivas, frente a la vigencia de dos discursos, el del consumo y el de los derechos, que instituyen a los niños como sujetos plenos. Asimismo, percibimos que los diferentes contextos socioeconómicos con los que se vincule la institución escolar, generarán diferentes tensiones entre la dedicación y la asistencia.

Para los jardines de infantes, la relación con las familias no constituye un vínculo contingente, sino una instancia necesaria e inapelable. Puede ocurrir, además, que los criterios que las dos instituciones ponen en juego respecto del cuidado y el modo de enfrentar las tensiones que éste suscita, no sean los mismos. Vamos a exponer dos modalidades diferentes de



tramitar esas tensiones, que corresponden a cada uno de los dos jardines de infantes que forman parte del proyecto de investigación.

En el discurso de uno los jardines, es notoria la prevalencia de las representaciones sociales. El pasado resulta idealizado, convirtiéndose en el momento en que los recursos dispuestos a la tarea resultaban efectivos. Los padres se imponían y mandaban a los chicos a dormir (lo que evitaba que estén molestos e inquietos en las aulas). Tampoco utilizaban la televisión libremente, ya que *se sabe* que los chicos ven dibujos violentos y se violentan. No está de más decir que el escenario producido por las representaciones sociales genera una enorme frustración en las maestras, que no encuentran un modo efectivo de tramitar aquello que se percibe como un destino inmodificable del ser docente en la actualidad.

El registro de las representaciones sociales es el de las certezas: se sabe lo que los padres son y también aquello de lo cuál no se ocupan. Pero ese saber, pareciera tener el efecto paradójico de desactivar la capacidad institucional para hacer con él. La pregunta que podemos formularnos es por qué no se activa una “segunda voz” que permitiría poner el acento en las posibilidades de la institución y no en un conjunto de representaciones, que, aunque socialmente compartidas respecto de lo que las familias son, no hacen más que diluir la capacidad institucional de intervención.

En este primer jardín, las representaciones sociales se articulan con una fantasmática a la que podemos llamar de **búsqueda del culpable**. Ésta genera una situación en la que ya no se trata de encontrar alguna solución, sino que el objetivo es encontrar al culpable. O si eso no es del todo posible, por lo menos dejar en claro el reclamo. El vector de la culpa parte de una premisa según la cual las cosas han dejado de funcionar como deberían, y esto es por la intromisión o el efecto de una instancia que, aunque indudablemente existe, permanece oculta. Fantasmáticamente, encontrar al culpable restituiría la situación a su funcionamiento normal y deseable. Si invierto el razonamiento, compruebo que si las cosas no funcionan bien, es, indudablemente, porque hay alguien que se está oponiendo a que ello ocurra. Si no puedo tener garantía de quién es, sí tengo garantía plena de que existe. “...*Si tengo que filmar a los chicos porque los padres no me creen que*



la pasan bien en el aula... (como refiere una de las maestras)”, cómo es que esos padres siguen mandando a sus hijos a esa institución. El vector de la culpa y del reclamo parece suspender una acción directa referida al cuidado. Si hay un culpable, me desimplico, o me implico sólo en el reclamo. La denuncia respecto de la violación de un derecho, en la medida en que está sostenida por el vector imaginario de la búsqueda del culpable, hace que se olvide el registro práctico del cuidado. Los niños ya son desde los derechos; en tal caso la tarea de los adultos se reduce a denunciar el momento en que esos derechos parecen no cumplirse.

Desde ya, no estamos sosteniendo que esté mal realizar una denuncia en el caso en el que constatamos que hay una violación de derechos respecto de un niño. Lo que nos interesa es cuando el vector de la búsqueda del culpable tiñe todo el funcionamiento institucional y, por tanto, cualquier situación puede volverse, fantasmáticamente, violatoria: alzar a un niño, cambiarlo, ayudarlo en gimnasia, retarlo, etc. La búsqueda del culpable tiñe todas las acciones, pero en especial las cotidianas, las que son normales para el funcionamiento de la institución y que incluso pueden estar formalmente establecidas.

En el otro jardín, también es posible distinguir el contenido de las representaciones y el conflicto que existe con las familias. Pero al contrario que en el caso anterior, lo está también la instancia de su tramitación. El efecto subjetivo de transitar el conflicto no es perturbador, ni aparece como un obstáculo al funcionamiento institucional del jardín. Esa tramitación consiste en la posibilidad de acotar el conflicto, no sólo en el sentido de que se haga menos intenso, sino en la medida en que no tenga efectos respecto de la fantasmática institucional. El conflicto se tramita y eso es posible gracias a que se evitan dos derivas: intentar sustancializar aquello que los padres son (el registro de las representaciones sociales) y desplegar temores acerca de lo que los padres potencialmente podrían hacerle a la institución (el vector fantasmático de la búsqueda del culpable). Como si el discurso institucional dijese: es cierto que pasa esto y lo otro, pero si no reaccionamos al primer impulso, si la primera etapa del conflicto no activa las representaciones sociales, si no se activa la fantasmática institucional ligada al temor, entonces se habilita una instancia de tramitación por vía de la implementación de algún procedimiento. Lo interesante en esta institución es la forma en que se logra instituir el diálogo con los padres en el momento en



que aparece el conflicto. Muchas veces, el problema es significado por las maestras como el “cuchicheo”, porque puede provocar que algo pequeño, sin importancia, que rápidamente puede hablarse, se amplifique y termine siendo un “problemón”. Puede haber también un “malentendido” que puede provocar un momento de enojo, pero el hecho de hablarlo hace que ese primer sentimiento pase y que rápidamente el conflicto se solucione. Los conflictos refieren entonces a malentendidos o a comentarios que tienen que ser aclarados para que no pasen a mayores (para que no se active aquello que, potencialmente, se percibe, está ahí).

Una sensación que recorre el ámbito educativo en los últimos tiempos, es que ya no se puede hablar de escuela, sino de escuelas o, incluso, de cada escuela en particular. Si lo remitimos al contexto por el que atraviesan las instituciones disciplinarias, esto no es privativo del ámbito escolar. Por ejemplo, si pensamos en la familia, habría que hacer una salvedad similar y hablar de familias o de cada familia. La experiencia actual nos habla de un sinnúmero de estrategias de construcción vinculares alejadas del modelo nuclear (papá, mamá, hijos). Es cierto que la escuela (en tanto institución pública) posee un marco normativo más denso que la familia, que es una institución fundamentalmente ligada al ámbito privado y que descansa mayormente sobre un repertorio consensuado de prácticas sociales, antes que sobre una serie de normas formalmente establecidas. Pero, de todas maneras, la sensación de que cada escuela es como un átomo, persiste.

No podemos decir que esto se deba sólo al contexto que enfrenta la escuela. Si nos remitimos al momento inmigratorio, tendríamos que admitir que era profundamente heterogéneo: procedencias nacionales, lingüísticas y étnicas profundamente diversas.

Por motivos distintos al proceso inmigratorio, el contexto actual resulta también de una enorme heterogeneidad. No hay UNA escuela en la medida en que no hay un modo unívoco de resolver las tensiones ligadas al cuidado. No hay un recetario práctico que me lleve de los derechos al cuidado, o de las normas al cuidado. Cada institución produce estrategias, muchas veces en el momento en que las tensiones se presentan, para definir, en la práctica, qué entiende



por dedicarse, asistir, marcar subjetivamente; más cuando se trata de una subjetividad mediática, de los derechos o de un contexto de exclusión.