

Intervenciones en torno a las infancias. Hacia una perspectiva de derechos en la educación inicial

Interventions around childhoods. Towards a rights perspective in early childhood education

Alderete, R. (bralderete@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Savio, Natalia G. (ngsavio@unsl.edu.ar) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

El presente trabajo surge como resultado de un dispositivo-taller, realizado con un grupo de estudiantes de Residencia Pedagógica en Educación Inicial. El norte del mismo y que devino en lo aquí compartido, fue plantear como objeto de debate, el grado de injerencia de las perspectivas de protección integral de derechos, en las intervenciones actuales en el trabajo de sala. Es decir, cotejar hasta qué punto es asumido como demanda, lo planteado dentro de esta nueva perspectiva, en la cotidianeidad de su tarea educativa, O de otro modo, qué tipo de significaciones son las que operan, orientando su accionar.

A partir de ello, la estructura y dinámica del dispositivo giró en torno a recuperar sus voces como elemento de análisis y habilitar un espacio de interrogantes y reflexiones en las que se reflejara el grado de consistencia entre su pensar, decir y actuar.

Como resultado se advierte, la coexistencia de dos perspectivas bien marcadas; a nivel discursivo, posee mayor predominio la perspectiva de derechos, pero en su decir y su práctica, imperan concepciones de una figura de infancia moderna.

Trazos mixtos, que ponen en relieve los cambios significativos que aún quedan por efectuar a nivel cultural, social y esencialmente subjetivo.

Palabras clave: infancias-intervenciones-educación inicial-derechos-prácticas

Abstract

The present work arises as a result of a workshop, carried out with a group of students of the Pedagogical Residence in Early Childhood Education. The aim of the workshop was to debate about the degree of interference of the perspectives of integral protection of rights in the current interventions in the classroom work. That is, to compare to what extent this new perspective is assumed as a demand in the daily educational task; or, in other words, what kind of meanings guide their actions. The dynamics of the workshop revolved around recovering their voices as an element of analysis and enabling a space of questions and reflections in which the degree of consistency between their thinking, saying and acting was reflected. As a result, we can see the coexistence of two well-defined perspectives; at a discursive level, the rights perspective has a greater predominance, but in its saying and its practice, conceptions of a modern childhood figure prevail. Mixed traces which highlight the significant changes still needed at a cultural, social and essentially subjective level.

Keywords: Childhood-Interventions-Initial Education-rights-practices

Los derechos del niño tienen un único significado: manifiestan el compromiso de los adultos para que cada niño pueda, un día, firmar su propia vida.
Meirieu (2009)

El presente trabajo, es fruto de una tarea compartida de reflexión, revisión y análisis al interior de un dispositivo pedagógico, con modalidad de taller, llevado a cabo con estudiantes de Educación Inicial, en su trayecto de residencia, como finalización del profesorado. El objetivo que orientó dicho dispositivo, no solo apuntó a revisar su quehacer pedagógico sino aquellos aspectos de la propia subjetividad puestos en juego en la cotidianeidad de la tarea educativa.

Asimismo, el dispositivo permitió advertir la tensión entre las necesidades y demandas de la infancia hoy y la concepción sobre la misma de las futuras profesionales de la educación infantil, develando, de este modo, diversas concepciones, que operan implícitamente en ella.

La premisa que posibilitó trazar nuestro objetivo, se asienta en la convicción del permanente diálogo que creemos necesario realizar, entre aspectos de la práctica profesional, con marcos conceptuales; marcos que cobran sentido al permitirnos problematizar la noción de infancia, en tanto categoría socialmente construida, poniendo en cuestión su sentido histórico, recordando que, como toda construcción humana, está sujeta a transformación.

De ese modo, al ubicar las infancias como categoría de análisis central, en el marco de una perspectiva de protección integral, entendemos que su abordaje en el contexto actual requiere revisar el conjunto de significaciones a partir de las cuales encuadramos nuestro mirar y, por tanto, nuestro hacer. Esta reflexión se constituye en un elemento insoslayable para la tarea o intervenciones que, en torno a la niñez, nos toque realizar.

La relevancia de ese proceso de constante revisión y pregunta, que motiva nuestra labor, estriba en que permite poner en suspenso el universo de significaciones que nos atraviesan como sujetos sociales y develar sus efectos en nuestras prácticas.

Estado de situación: ser niño/niña hoy.... Planteos preliminares

Tal como acabamos de situar, será la infancia desde una perspectiva de derechos nuestro objeto de reflexión. A partir de este norte cabe preguntarnos ¿Cuál es el prisma de significaciones con el cual orientamos nuestra mirada sobre la misma?

Frente a este interrogante, es menester tener presente, que la infancia es una construcción social, fundada en el interjuego de relaciones sociales, producto de un proceso histórico. Empero, como bien se cuestionan Berger y Luckman (2001): ¿hasta qué punto los distintos sectores de nuestro universo de significados llegan a aprehenderse como facticidad humana? Muchos productos de la actividad social terminan siendo aprendidos como hechos de la naturaleza. Es decir que el hombre olvida que él mismo los ha erigido. La infancia como sector de dicho universo, comporta atributos que terminan siendo considerados como parte de la esencia o naturaleza del niño.

Sin embargo, desde diferentes perspectivas, autores como Aries (1981), Danzelot (1990) y Delval (1988), han puesto de relieve el modo en que el sentimiento moderno de infancia se ha ido construyendo. Al interior de esta figura moderna conviven una concepción de niño incompleto, sin racionalidad propia, una visión idílica de la infancia inocente y frágil que requería protección, cuidado, educación; junta a una visión de niños faltos de moral, incapaces de habilidades o comportamientos adecuados que requerían disciplinamiento.

A lo largo del siglo XX un proceso de legitimación sumó justificaciones y explicaciones científicas respecto de lo que el niño podía y no podía lograr. Moldeado o controlado,

debía llegar a ser en función de los valores imperantes realizando el progreso necesario hasta alcanzar la madurez o desarrollo faltante.

El niño moderno se sostiene de esta manera como incapaz o incompleto frente al adulto. Se descalifica, en palabras de Rovello de Castro (2001):

la manera en que aprehende el mundo que lo rodea. En consecuencia, tal perspectiva sobre la infancia deniega su función de coparticipación, y de recreación de la cultura, que el niño efectivamente tiene. Sobre todo, hace parecer natural, evidente y obvia la posición de desventaja política, cultural y jurídica que es atribuida al niño y al joven por el adulto, institucionalizando dispositivos y prácticas que legitiman la desigualdad entre los grupos etarios (p. 12).

Sin embargo, en las últimas décadas, la infancia, como modo que propone la sociedad de habitar un espacio, se ha ido transformando. Han variado sus coordenadas; sus determinaciones socio-históricas: cambiaron las instituciones, las configuraciones familiares, la posición de los adultos y surgieron nuevas variables como las tecnologías, los medios, los mercados, la farmacología y diversos tipos de soluciones y satisfacciones exprés.

Así, la visión moderna del niño se desdibuja, y surgen nuevos trazos de una figura infantil autónoma, activa, con capacidad de decisión, pero que no deja de tomar por momentos, una forma difusa con matices de abuso o abandono; contrastan así, infancias en dos caras, aquellas con más derechos y autonomía, pero en un desamparo que las ubica en situación de calle o inmersa en escenarios delictivos. Se observa de ese modo que la puesta en juego de la idealización de algunos de estos aspectos no convoca siempre al cuidado y la ternura, sino que desampara dejando las más de las veces a los niños solos, a la intemperie, sin el mundo adulto.

La destitución de la infancia moderna va de la mano de la puesta en crisis y modificaciones del lugar destinado a los adultos y del rol de las instituciones como la familia, la escuela y el Estado. En consonancia surgen movimientos sociales y políticos que piensan en la línea de estas perspectivas y sostienen nuevas prácticas que irán a encontrar su expresión en 1989 con la aprobación en asamblea general de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

El espíritu de la CDN ubica a cada niño como titular de derechos, sujeto activo, participe de su desarrollo y asimismo introduce la dimensión del niño en tiempo presente, como alguien que «ya es». Al incorporar estos nuevos trazos a las figuras de la infancia, la Convención terminará –a decir de Meirieu (2009) – moviéndose

permanentemente sobre dos registros, «dos exigencias difícilmente conciliables, dos exigencias separadas»: la necesidad de proteger teniendo en cuenta su especial fragilidad («el niño, debido a su falta de madurez física e intelectual, necesita una protección y unas atenciones especiales...») y la necesidad de reconocerle «el derecho a la libertad de expresión», la libre elección de sus opiniones y pertenencias, y de tratarlo como un ser responsable, capaz de pensar por sí mismo, algo que, precisamente, todavía no es (Pp. 27- 28).

En nuestro país, la CDN tomó forma concreta al sancionarse en el año 2005 la Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Esta ley resignifica la noción de protección en el marco de un enfoque de derechos humanos, promueve el derecho a la convivencia familiar, orienta las relaciones entre los diversos actores sociales y concibe al niño como un sujeto activo y significativo en la construcción de su entorno. Asimismo, compromete al Estado a promover las políticas y acciones necesarias para garantizar los fines propuestos en la misma (Konterllnik, 2008).

Esta nueva ley, pone fin a casi un siglo de vigencia de la ley de Patronato de menores (1919) sostenida en la doctrina de la situación irregular que dividía a la infancia entre

niños (protegidos en la familia y la escuela) y menores (potencialmente peligrosos bajo el control social penal estatal).

Sin embargo, en consideración de Peralta (2017, p.2) existe notable distancia entre la letra de la convención y las leyes que intentan darle cuerpo. Asimismo, suponemos que la misma diferencia separa los marcos legales de las efectivas y cotidianas estrategias de intervención y sostén de niñas y niños.

Nos preguntamos si a cumplirse tres décadas de la CDN y más de quince años de la sanción de la ley de protección integral en qué medida ha sido destituida la noción de infancia moderna y las prácticas que ella conlleva. En qué medida se ha agotado el tipo subjetivo que ésta constituyó durante tanto tiempo. Hasta qué punto están dadas las condiciones para que la perspectiva de protección de derechos pueda encontrar un lugar en la cotidianeidad.

«El estado adquiere cuerpo, límites y sentidos en las prácticas y representaciones de los actores que lo componen» (Villalta y Llobet, en prensa, p.19) Por tanto, más allá de leyes y normas nos interesa pensar ¿con qué esquema interpretativo abordan la infancia quienes están concernidos a instrumentar medidas para su protección? O, en el caso que a continuación abordaremos, quienes se están formando para ello.

Una mirada a los hechos

A los efectos de esbozar posibles respuestas a los interrogantes anteriormente señalados, analizamos discursos y situaciones concretas de la realidad en las cuales son observables, algunas intervenciones de profesionales que trabajan con infancias. Para ello, realizamos un taller con residentes del profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo, se efectuó mediante tres instancias interrelacionadas. En un primer momento, se trabajó con un dispositivo de preguntas, reflexión y escritura; posterior a ello se realizaron observaciones de algunas de las

integrantes del grupo en su práctica concreta en el trabajo de sala con los niños; y por último, se debatió y socializó en el grupo aspectos recuperados de ambas instancias.

En este cometido, tomamos como orientación dos aportes teóricos fundamentales. El principal, a saber, lo planteado por Peralta (2011) en relación a aspectos centrales a tener en cuenta en procesos de intervención. Asumiendo, en coincidencia con la autora, que nuestra tarea de intervención es una alianza política y estratégica, buscamos primero identificar nuestro perfil estratégico, advirtiendo que el mismo estaría delineado, por lo que la autora antes citada define, como una estrategia indirecta. Aquella que no apunta directamente al sujeto principal (niños y niñas) sino intenta generar transformaciones y/o rupturas en otros sujetos (en nuestro caso quienes se forman para trabajar con aquellos)

De esta manera, nos propusimos propiciar cambios que posibiliten visualizar las necesidades y demandas actuales de las infancias, para lo cual nuestra apuesta giró en torno a ofrecer un camino de reflexión y debate. Un camino, que no aspira sino, a pensar-se en consonancia con el nuevo paradigma, que, desde una perspectiva de derechos, exige volver a mirar dichas infancias, y su acuciante realidad a partir de un prisma de significaciones distinto.

En suma, aportar a mejorar el estado de situación actual de niños y niñas, propósito que solo avizoramos posible, generando primero condiciones que habiliten transformaciones a nivel de las percepciones y actitudes de los docentes que realizan una labor cotidiana con aquellos. De allí se desprende nuestra tarea política, que, como formadores de formadores, en el desempeño de la docencia universitaria, pretendemos realizar.

Asimismo, y teniendo en cuenta lo señalado por la autora de marras, en relación a la entrevista antropológica, es decir, sin perder de vista que no existe la posibilidad de una intervención neutra, librada de todo sesgo en una intervención, intentamos darle la mayor aproximación objetiva posible.

En concordancia con los aportes de Casas (2006, p. 33) en relación a los tipos de representaciones a tener en cuenta en todo proceso de intervención social, y tomando como objeto de análisis los significantes utilizados por las estudiantes en torno a las infancias, armamos los ejes del trabajo. De ese modo, la primera etapa del mismo consistió en que las residentes respondieron una serie de preguntas que versaban sobre: ¿Qué es un niño/niña? ¿Qué entienden por infancia?; ¿Qué necesidades y demandas tienen? En lo que respecta, a su tarea como Profesora de Educación Inicial, ¿qué responsabilidades consideran que les corresponden, frente a niños y niñas? y, En relación a derechos de la infancia... ¿en qué consistiría su rol e intervención?

El dicho del hecho: significados en el ruedo

A partir de lo trabajado por cada residente, realizamos un trabajo de análisis y sistematización de los datos. De dichos datos, se desprende que ser niño/a remite, para ellas, a una etapa de la vida, implica a un sujeto pequeño en desarrollo, inmaduro, único, singular, que requiere el cuidado e intervención adulta. Asimismo, la infancia estaría definida por ser una etapa de la vida sujeta a cambios históricos sociales, culturales políticos, inserta en un contexto que la condiciona y sobre el cual los adultos intervienen. Etapa que requiere atención y cuidado y se caracteriza por el juego, la fantasía, la ilusión y el aprendizaje. En relación a las necesidades que dicha etapa plantea se explicita la dedicación, cobijo, comprensión, escucha, diálogo, amor y el uso de las tecnologías.

En cuanto al lugar y tarea que las convoca como profesionales de la educación infantil describen la enseñanza de contenidos, la formación en valores y pautas para la vida en sociedad, el cuidado del desarrollo emocional del pequeño y la atención de sus necesidades y demanda, así como en general el fomento de los procesos de socialización de niñas y niños.

Por último, consideran en relación al aporte del docente desde lo político- social la formación de niños/as como futuros ciudadanos, el fomento de la construcción de un

pensamiento crítico, de la defensa de sus derechos y el aporte hacia la transformación de la realidad.

Como parte de esta instancia, se les planteó un dispositivo lúdico en el cual debían registrar todas las palabras que vinieran a su mente, que asociaran en ese instante con niño/a-infancia. De esos registros se desprende que la palabra niño/a aparece ligada a inocencia, alegría, vulnerabilidad, juego, creatividad, amor, ausencia de prejuicios, asombro, imaginación y deseo. En relación al término infancias lo que surge es Niñez, niños, Amor, Caricias. y por último, cuál sería su rol y posibles intervenciones en lo referente a los derechos de la infancia. Vinculado a este punto, recurren a expresiones tales como abandono, Olvido, Menosprecio, Juegos, Explotación, Momentos, Recuerdos, inocencia, seres con derechos. Lo que queda en un nivel de ausencia, es lo relativo a su accionar, lo que consideran como posibles estrategias de intervención.

En consonancia con ello, a posteriori, se observaron prácticas concretas en la sala de 4 residentes, experiencia que fue muy rica ya que permitió observar el nexo que establecían entre discurso- práctica; factor central de análisis ya que era el pivote de nuestra propuesta.

De lo allí observado, pudimos advertir un esbozo de lo que luego ellas pondrían en palabras: una actitud maternante y un tanto infantilizada en relación con los pequeños fusionada con matices de los discursos que impregnan la época actual. Lo que preponderaba en sus actitudes de adulto- enseñante era un posicionamiento de cuidador «amoroso», cuyo tono de voz y terminología utilizada parecía adaptarse al dirigirse a los niños/as y que cambiaba al hacerlo con adultos. Por otro lado, el abordaje de los contenidos y los recursos didácticos utilizados respondían asimismo a dicho posicionamiento. En lo que respecta a lo vincular, se mostraban predispuestas al diálogo y a la escucha, un elemento de importancia, considerando que ellas consignan como derecho fundamental de los niños ser escuchados y tenidos en cuenta.

Sin embargo, paradójicamente, al momento de interactuar con los niños/as manifestaban una necesidad de fuerte disciplinamiento y control en relación al «manejo de grupo», aunque este tomara rasgos lúdicos y de aparente ternura. Otro punto que interpretamos como contradicción es que, teniendo en cuenta que la mayoría había considerado en las respuestas, concernientes a su rol docente, la formación disciplinar y la investigación como aspectos centrales de su trabajo, las propuestas de sala planteadas, no daban cuenta de ello; Lo que predominaba era una actitud de cuidador, casi de «segunda mamá» con el que suelen asociar su tarea, aspecto que las corría de ese rol «profesional» al que según su decir, debía orientar su práctica.

Cabe mencionar que, a modo de cierre, se socializó acerca de todo lo que había surgido en las dos instancias previas. En este último encuentro el objetivo era abrir, lanzar al ruedo lo que ellas habían aportado para profundizar en el sentido que atribuían a cada palabra registrada en sus trabajos y no quedar en nuestra mera especulación, acerca de los sentidos que le podían atribuir. Y, en referencia a lo realizado en sala, ver si ellas podían detectar alguna contradicción entre lo que expresaron y lo que efectivamente ponían en juego.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, es pertinente rescatar algunos aportes:

Advierten que la imagen-creencia que poseen en relación a los niños-infancias dista de lo que encuentran en las escuelas y la realidad en general y, en lo referido a derechos del niño/a sólo tiene una idea difusa, lo que pueden recordar de lo visto en materias de la carrera. Si bien enuncian derechos básicos, como el derecho a ser escuchados, derecho a la salud y educación, no se explayan en ninguno en particular.

Con el objetivo de profundizar sobre el tema se reformulan algunas preguntas. En primer lugar: ¿para qué sirven esos derechos que mencionan? ¿En qué acciones cotidianas se pondrían en juego? Al respecto consideran que son importantes para que todos los niños accedan a lo que se plantea en términos jurídicos. Haciendo hincapié, en lo específico de su tarea educativa, se las interpela en aspectos como ¿bajo qué estrategia o acciones podrían efectivizar esos derechos? Esbozan algunos ejemplos que

dan cuenta que comprenden someramente de qué se tratan, pero no aportan algo concreto.

Asimismo, se consulta: ¿Qué herramientas y circuitos de intervención conocen en relación a los derechos de la infancia? La mayoría menciona que existe documentación de protección de derechos, pero no aportan de ninguno en particular. Ante la intervención de las docentes en relación a alguna documentación de leyes en particular, dicen desconocer su contenido y objetivos. Con respecto a los circuitos y mecanismos por los cuales operar en caso de advertir alguna situación de vulneración de derechos, desconocen cuáles son. Por ejemplo, los protocolos de acción a nivel socioeducativo contra la violencia y abuso infantil, ignoran su existencia.

Por último, ante el interrogante de cuál sería su responsabilidad como garantes de derechos, lo asocian a aspectos tales como: Formar a los futuros ciudadanos; aportar a la transformación de la realidad y construir el pensamiento crítico, pelear para defender sus derechos, en suma, aspectos diversos que asocian a cierta «responsabilidad social». Lo que resulta interesante en su decir, es que sus expresiones parecen quedar circunscritas a un plano tan abstracto, que poca relación guarda con las experiencias abordables en la cotidianeidad.

¿Significaciones compartidas? algunas hipótesis posibles...

A partir de todo el recorrido realizado con las residentes y el análisis posterior en el entramado con lo teórico, surge la necesidad de destacar un factor nodal: el conjunto de significaciones compartidas que emergen, en tanto factores subyacentes, en su decir y hacer. Entendemos que dichas significaciones, no responden a hechos aislados, como producto de los sujetos individuales. Pensarlo en estos términos sería depositar en la voluntad de sujetos particulares aspectos que tienen su origen y permanencia –como situamos anteriormente– en una trama social, cultural compleja, de orden estructural.

Quizás, el interrogante clave a abrir aquí sería, cómo se llega a poseer estas significaciones compartidas, en relación a un fenómeno específico, la infancia; y, en consecuencia, cómo se cristalizan sus necesidades y qué formas asumen, desde sus significantes, las posibles intervenciones.

Una apoyatura de análisis y comprensión, sobre el tema, son los desarrollos teóricos realizados por Berger y Luckmann que, desde el marco del interaccionismo simbólico, postulan estos fenómenos sociales como construcciones.

Tomar como coordenadas dichos aportes nos posibilita dilucidar que la realidad y los elementos que la constituyen, son parte de un universo simbólico de significados, contruidos socialmente, a partir de la interacción con otros. Por ende, como señalamos al inicio, lo que entendemos por infancias, en cada contexto cultural y momento histórico particular, no existe en abstracto y por sí mismo, sino que es producto de objetivaciones humanas. Objetivaciones, que se construyen en el intercambio comunicacional intersubjetivo, en la vida cotidiana, ámbito dentro del cual, el lenguaje, cobra un rol fundamental. De ese modo, existe una visión compartida acerca de lo que entendemos y decimos en relación a qué es un niño o una niña, qué necesitan y cuáles son las maneras de asistir esas necesidades.

Son dichas construcciones las que posibilitan que, determinados sucesos de la vida cotidiana adquieran, para los sujetos, cuya visión e interpretación es compartida, el significado subjetivo de un mundo coherente. De ello se desprende, que ciertas formas de interpretación de lo real, sean vividas como evidente y natural, esfumándose el carácter de constructo social, que en realidad le es inherente. En relación a ello, los autores, irán más allá, postulando que:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos (Berger y Luckman, 2001, pp.36-37).

Estas tesis planteadas, nos aproxima a la comprensión de que, más allá de pequeños matices diferenciadores en lo explicitado por cada estudiante, a nivel general poseen objetivaciones en común, hay una correspondencia de significaciones que han sido naturalizadas. Incluso, es posible identificar determinadas «tipificaciones» comunes, entre ellas. Estas últimas, siguiendo la línea de los autores, son formas de categorización que sirven para incluir, dentro de una determinada categoría, un conjunto de hechos que facilitan la comunicación y la acción, en tanto le dan un orden y sentido para los miembros de una comunidad dada.

De ese modo, son ubicados los/as niños/as dentro de la tipificación infancias, necesidades y derechos, y, en función de ello, son aprehendidos y tratados. Un ejemplo de ello es el tipo de lenguaje utilizado para comunicarse con los/as niños/as, con una terminología y tonalidad infantilizada, incluso con una moderación adaptada del tono. Cabría en ello, la interpretación de que lo dicho, da cuenta de un modo de entender al niño/a como el que no entiende, inmaduro, etc. Por ende, habría que situarse en una especie de lógica infantil que torne comprensible las pretensiones y mensajes adultos.

En este punto, es preciso detenerse y analizar, el papel clave que juega el lenguaje. Este, sería un factor decisivo a considerar, no solo en lo que hace a su función central en la construcción y arraigo de las significaciones, sino también como vehículo de expresión de las mismas. Sumado a ello, no debemos perder de vista el lugar protagónico que cumplió como parte de nuestro dispositivo de trabajo, ya que es del análisis de las producciones escritas y orales del estudiantado, que advertimos el bagaje mixto que atraviesa sus concepciones.

De lo indagado, en ambos registros, fue posible observar una combinación de elementos propios de concepciones modernas, y otras, que acusan recibo, de las perspectivas más actuales. Por un lado, las reiteraciones de ciertas significaciones tales como «la infancia se caracteriza por la felicidad, alegría e inocencia», proyectan una imagen dulcificada e idílica de infancia, eximida de todo conflicto y adversidad. Incluso,

definida como «sin prejuicios», lo que pareciera ser un intento de liberarla de toda connotación negativa. Imagen que ubica al niño/a en condición de fragilidad y que justifica su reflexión acerca de «la necesaria intervención responsable y tutela del adulto».

Lo planteado por las residentes, no marca algo nuevo, sino que muestra con claros contornos, las representaciones de infancia que han trazado las bases fundacionales de la Educación Infantil y que ha atravesado fuertemente los discursos pedagógicos y sociales, durante décadas; más aún, hoy son observables las pregnancias de esas figuras, en las intervenciones educativas con niños/as.

Lo que sí introducen como elemento novedoso y tuvo fuerte presencia, en las respuestas elaboradas en el eje derechos de la infancia, fue el de una visión que vincula infancia con significantes específicos como abandono, injusticia y derechos. Percepciones que podrían ser ubicadas en el marco de las demandas que comienzan a circular en relación a las perspectivas de protección integral, de derechos.

Tomando ambos aportes, estaríamos proclives a pensar que solo se trata de una contradicción o discrepancia menor, pero de ese modo perderíamos de vista el carácter sintomático de la coexistencia de ambas miradas, como marca indeleble del momento transicional que atravesamos.

De ese modo, deviene como pregunta troncal cuán posible es generar condiciones que habiliten cambios o al menos, mínimas fisuras, en esta manera de situarse frente a la infancia. Una manera que permita abandonar viejos ropajes, apostando a una perspectiva, que, por lo pronto, propone reestructurar la relación adulto-niño/as, ubicando a los últimos como sujetos de derecho, otorgándoles un rol de mayor autonomía y toma de decisión; limitando de ese modo, la intervención adulta a aspectos que fortalezcan y amparen dicho proceso. Evidentemente más allá de algunas pinceladas en lo discursivo son observables ciertas limitaciones de los adultos, para generar efectos significativos, en la práctica.

En lo concreto de las estudiantes, es observable esa coexistencia, en tanto, ponen en juego aspectos de su propia historia, de significaciones construidas en relación con sus grupos de pertenencia en su entorno cultural, social y épocal; y por otro, todo el acervo de significaciones que componen las tramas discursivas y prácticas en su proceso de formación para ser docente. En suma, la escuela vivida y el paso por los espacios académicos de formación profesional.

Un hecho significativo que otorga fuerza a lo que venimos planteando es que cuando trabajamos con este estilo de dispositivos de preguntas, reflexión y revisión, en los primeros años de la carrera, lo que emerge predominantemente es la primera concepción que asociamos a una mirada moderna de la infancia. Ya avanzadas en los últimos años, en sus praxis finales, empiezan a surgir otros matices discursivos que marcan la permeabilidad de aspectos propios de los recorridos de formación como el comenzar a mirar desde una perspectiva de derechos. Aspecto trabajado en diferentes currículas del profesorado. Quizás, lo que aún falta afianzar responde a cuestiones subjetivas-culturales, que tengan el efecto requerido en la práctica.

Una hipótesis posible, en referencia a lo que se juega es su discurso es que ese saber del sentido común, que fundamenta los intercambios de la vida cotidiana, y, que, a partir de procesos de institucionalización, ha cobrado un fuerte arraigo, comienza a ser puesto en jaque, por la diversidad de experiencias y saberes científicos propios de la formación. Al menos cierta permeabilidad se deja ver, lo que da cuenta de los posibles a hacer.

Una lectura posible a modo de conclusión

Desde este breve camino transitado, nos parece pertinente dejar claro, que no es nuestro norte plantear recetas o soluciones sobre cómo intervenir en relación a la infancia. La motivación que vitaliza nuestro hacer es compartir esta experiencia de trabajo con la esperanza de mantener vivo como tema de debate, una problemática de

la época, desde dónde es posible realizar intervenciones como adultos, en tanto garantes de derechos de niños y niñas.

Si bien posee gran relevancia lo conquistado, en términos de derechos, al hacerlo manifiesto en plano jurídico-legal, inaugurando otras formas de pensamiento y acción en torno a la infancia, es menester avizorar el arduo recorrido que queda por realizar. Aun cuando muchas veces es objeto de crítica en lo referente a su corto alcance, a los vacíos que deja y a no poder avanzar más allá de un plano meramente declarativo, tomando en muchos momentos la figura de letra muerta, contiene un sentido pocas veces reconocido u advertido. Es innegable el valor en tanto elemento de ruptura con una visión hegemónica sostenida por décadas con la cual permite confrontar. Una visión sustentada en un paradigma tutelar que sirvió para justificar una forma de intervención sobre la niñez que desconocía su condición de sujeto.

En nuestro país, como bien señala Villalta (s/f.) la implementación de la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes ha dado origen a situaciones diversas y conflictivas en la práctica. Otro tanto podemos observar entre las significaciones que expresan las estudiantes sobre la infancia y la forma de abordarla e intervenir en la tarea diaria. Evidentemente aún después de varias décadas, en muchos espacios la forma de concebir la infancia expresada desde la perspectiva de derechos a través de normas y reglamentaciones lentamente se observa atravesando algunas significaciones compartidas, pero en la praxis, la figura de la infancia moderna sigue siendo preponderante.

A partir de lo observado en la sala con las residentes, una línea posible de interrogación sería cómo intervenir en la formación para que el accionar de aquellas sirva para empoderar a la niñez en tanto titulares de derechos en vez de caer en una mirada simplista y edulcorada que encorseta a niños y niñas en una lógica de compasión o caridad. Dicha lógica tiende a invisibilizar el lugar e intervención del adulto como garante de esos derechos, ocultando la responsabilidad político-social que le cabe en

ello, dejando sujetas, las necesarias intervenciones frente a las necesidades y demandas infantiles, a la buena voluntad y la moral de sujetos particulares.

Lo señalado no es un aspecto menor dado que puede inferirse al observar el accionar de las residentes en su trabajo de sala un fuerte atravesamiento de dicha lógica compasiva. Sostenidas en la representación de ser «una segunda mamá» creen favorecer las condiciones de niños y niñas cuando en realidad esta posición operaría como obstáculo al reconocimiento de aquellos como sujetos de derechos. Dado que puede advertirse que estas circunstancias generan como resultado el empobrecimiento de los procesos de construcción de ciudadanía inherente a toda tarea pedagógica. Es decir, se evita que los sujetos en tanto titulares de derechos asuman sus necesidades, las elaboren como intereses y demandas, y las transformen en derechos.

De allí la relevancia de nuestro desafío como formadores de formadores que trabajarán con niños y niñas de disponer espacios de reflexión crítica y ofrecer herramientas teóricas para pensar la praxis que está sostenida en las significaciones compartidas que venimos señalando. Consideramos, por tanto, fundamental que las futuras profesionales puedan cuestionar y analizar los esquemas interpretativos a partir de los cuales realizarán dicha praxis. En este sentido, el conocimiento de los actuales marcos normativos (CDN y Ley 26061) es importante, pero se reconoce insuficiente al desplazar la mirada hacia la praxis y vislumbrar con mayor profundidad qué noción de infancia hace de faro en el hacer cotidiano en la tarea de sala.

La apuesta por la revisión y modificación frente al peso de las significaciones advertidas en torno a las figuras modernas de la infancia –que por largas décadas atravesó la pedagogía infantil– no nos impide preguntarnos. Cuánto de lo trabajado en el recorrido de taller y en instancias posteriores de su formación, tendrán un eco significativo de modo tal que pueda promover alguna fisura en ese universo simbólico actual; cuánto de su posicionamiento subjetivo es factible de ser sometido a transformación. O, por el contrario, redundara tal como sostienen Alliaud y Antello

(2009) en prácticas docentes donde el peso siempre cobra balance hacia la escuela vivida, en detrimento de la formación ulterior.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (Comps.) (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Editorial Taurus, Madrid (primera edición en francés: 1973).
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Bs. As. Argentina.
- Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales*. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona, Cataluña. España.
- Delval, J. (1988) Sobre la historia del estudio del niño. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol 44. Pp. 58-108. Universidad Autónoma de Madrid.
- Donzelot, J. (1990) *La policía de las familias*. Editorial Pre-textos, Valencia (primera edición en francés: 1977).
- Merieu, P. (2009) *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?* Buenos Aires: Octaedro.
- Konterllnik, I. (2008) *La sociedad civil y la implementación de la ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Documento base para la elaboración consensuada de pautas para la acción no gubernamental.
- Peralta, M (2011) *Estrategias de Intervención Profesional con Foco en el Sujeto*. Ficha Teórica. Carrera Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2017) Ficha teórica 1: Notas sobre políticas sociales, intervención y tensiones ante contextos de cambio paradigmáticos. Documento de la Especialización Intervenciones Psicológicas para la Salud Mental en Niñez y Adolescencia desde la Perspectiva Psicoanalítica y Pluridisciplinar. Facultad de Psicología. Universidad Nac. de San Luis.
- Rabello de Castro, L. (2001) Introducción: infancia y adolescencia hoy. En Rabello de Castro, L (org.) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Editorial Lumen- Humanitas, Buenos Aires- México.
- Villalta, C. y Llobet, V. (en prensa). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Estudios de Sociología* Vol. 19, Nº 36, UNESP, Brasil.