

LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO Y LA CULTURA DEL CUIDADO: ¿BIENES SIMBÓLICOS EN DISCUSIÓN?.

Chardon, María Cristina, Bottinelli, Marcela, Mayol , Juan de la Cruz, Ferreyra, Marcela, García Lavandal, Livia y Amendolaro, Roxana.

Cita:

Chardon, María Cristina, Bottinelli, Marcela, Mayol , Juan de la Cruz, Ferreyra, Marcela, García Lavandal, Livia y Amendolaro, Roxana (2004). *LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO Y LA CULTURA DEL CUIDADO: ¿BIENES SIMBÓLICOS EN DISCUSIÓN?.* XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/101>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/vub>

447 - LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO Y LA CULTURA DEL CUIDADO: ¿BIENES SIMBÓLICOS EN DISCUSIÓN?

Autor/es

Chardon, María Cristina; Bottinelli, Marcela; Mayol, Juan de la Cruz; Ferreyra, Marcela; García Lavandal, Livia; Amendolaro, Roxana.

Institución que acredita y/o financia la investigación

Proyecto UBACYT PS019. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.

Resumen

El objetivo del presente trabajo es presentar algunas reflexiones teóricas, sobre las prácticas cotidianas en cuidado que se trabajaron en la investigación UBACyT PS019: "Escuela, salud y prácticas cotidianas". Los hallazgos de la investigación nos permiten postular la existencia de dos formas de cuidado, que fueron conceptualizados como "cuidado prescriptivo" y "cuidado singularizado". Metodología: Se utilizaron metodologías cualitativas: un cuaderno itinerante que recorrió los hogares de los niños de dos salas del nivel inicial y para analizar las producciones de los padres en el mismo, a través del análisis de contenido. Marco teórico: A partir de los desarrollos de la psicología cultural (Cole, Engeström) y de la etnografía educativa (Rockwell) se propone pensar dichas concepciones como "artefactos culturales", enraizados en las prácticas culturales del trato con los niños. Cole afirma la unidad primordial de lo material y lo simbólico, en dichos artefactos, simultánea y solidariamente materiales e ideales, producto de la historia humana.

Resumen en Inglés

Title: Childcare practices and the culture of caring: Symbolic goods in discussion?
Director: María Cristina Chardon Place of Work: .Research Institute of the Faculty of Psychology. UBA. This paper aims to introduce some theoretical conceptualizations about every day childcare practices which appear in the research project “ School, health and every day practices” . It also aims to describe the relationship between every day childcare practices at school and at home. We have conceptualized two forms of childcare: “ prescriptive care” and “ singularized care” . Methodology: we have used qualitative methods such as “ content analysis.” Theoretical Frame: based on Cultural Psychology (Cole, Engestron) and Educational Ethnography (Rockwell) we propose to define this kind of childcare practices as “ cultural artifacts” . They are based on every day practices that guide the way adults treat children in our culture. They are also a material and symbolic product of human history.

Palabras Clave

salud-educación-prácticas de cuidado-psicología cultural

Introducción:

“ Psicología, Sociedad y Cultura” , nos convoca a pensar los múltiples entramados que se producen en su constitución. La investigación en la Universidad Pública, intentando arrojar alguna luz que ilumine los aspectos silenciados, omitidos, naturalizados, por una sociedad, de la que formamos parte, que se alarma espasmódicamente cuando nos enteramos que los accidentes constituyen la primer causa de muerte en la franja de 5 a 44 años, que se distribuyen en diferentes contextos que implican tanto ámbitos de la vida pública: el del tránsito y la escuela; como de la vida privada: la casa. Borbotones de interrogantes afloran, se mezclan, nos inundan. ¿Quién nos cuida? ¿Cómo cuidamos? ¿Quién cuida a los que cuidan?¿Cuáles son las condiciones de producción de una cultura del cuidado, tan poco

“cuidadosa” ? ¿Por qué nuestro país tiene uno de los índices más altos de accidentes? Reflexionamos también la forma en que nuestra sociedad ha sido poco cuidadosa con nuestros mayores y sus magras jubilaciones, además de con los nuevos ciudadanos: la mortalidad infantil ha aumentado. Tampoco se escapan los jóvenes, el índice de desocupación se mantiene y excluye a uno de cada tres ellos que queda fuera del mercado laboral. La sociedad argentina en general se polarizó y alrededor del 50 % está bajo los límites de la pobreza. Cae la ilusión democratizadora per se que esperaba que la escuela cumpliera ese papel fundamental, independientemente del contexto. (Feijoo, 2002)

Señala también dicha autora en las conclusiones de un documento del IPE-UNESCO, la dificultad que han tenido las ciencias sociales en avanzar desde los aspectos más globales hacia los microcotidianos de las interacciones sociales. Enfatiza el hecho de que “ las relaciones entre las diversas instituciones-familia, institución escolar, Estado- tienen un bajo grado de desarrollo como temática de investigación, a no ser que se refieran a criterios de orden mecanicista que intentan descubrir de manera unidireccional los impactos de unas sobre otras”

La Psicología Cultural intenta resolver el antiguo debate en la antropología y las disciplinas relacionadas de si la cultura se debe situar externamente al individuo, como los productos de la actividad humana anterior, o debe situarse internamente, como una reserva de conocimientos y creencias

Marco Teórico

Consideramos que las prácticas de cuidado y las concepciones sobre el mismo son dos facetas de un “ artefacto” cultural. Cole(1999:136) señala que “ los artefactos son simultáneamente ideales y materiales. Coordinan a los seres humanos con el mundo y entre sí de una manera que combina las propiedades de las herramientas y los signos.” En este sentido surgen “ en” y “ por” la actividad cultural desarrollada históricamente, y se acumulan codificados como un aspecto del mundo, (prácticas y concepciones de cuidado) además de modificarse localmente durante la génesis de su incorporación en la acción humana dirigida a metas, como el cuidado y/o la prevención. Este artefacto está distribuido en un

“ sistema de actividad” situado, en nuestro caso, la escuela. “ Un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios.” (Engeström, 2001:79) Por ejemplo, las prácticas frente a un accidente dentro las problemáticas en el campo de la salud y la prevención. Si bien este autor trabaja aquí su modelo en el campo de la salud, nos advierte que la teoría de la actividad “ ... es un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia.” (Engeström, 2001:114) Pensamos estas actividades de cuidado como prácticas que se internalizan (Vigotski, 1998) y son instrumentadas por cada comunidad como desarrollo cultural (Vigotski, 1998) dentro de cada contexto específico. Las prácticas serían la infraestructura material de las metaconstrucciones representadas por las concepciones sobre el cuidado de las personas. |

Metodología:

Se trabajó con un diseño de tipo cualitativo, en el presente trabajo se presentan reflexiones a partir del análisis de contenido de la producción escrita producida por los padres en un "cuaderno viajeros" que circuló entre la escuela y la casa, en dos salas de Educación Inicial. El objetivo era caracterizar, en dichas producciones, las concepciones sostenidas por los padres con respecto al cuidado. Se utilizó la técnica del análisis de contenido. En un trabajo anterior (Chardon et al, 2003) se caracteriza minuciosamente el método. Se toman en cuenta los resultados de los talleres con padres, niños y maestros así como los datos recogidos durante la observación participante.

De los hallazgos a la teoría y... otra vuelta más y... más.

Las formas de cuidado enunciadas por los padres, han sido caracterizadas como “ cuidado prescriptivo” y “ cuidado singularizado” .El primero supone un sujeto de aprendizaje pasivo que reconoce lugares y apela a su memoria para tener a mano una larga lista de lugares y prescripciones a tener en cuenta. El segundo, supone

un sujeto activo que no sólo reconoce situaciones sino que analiza y resuelve, según algún criterio que tiene que ir formando. Rockwell(1995) señala que en la escuela la estructura de la participación si bien es asimétrica y se basa en que el maestro “ sí sabe” y el alumno “ no sabe” tiene dos posibles formas de construir las reglas de interacción: un estilo formal , marcado por la forma magisterial tradicional y veladamente agresivo y otro más afectuoso y respetuoso de los alumnos, matizado por formas culturales de contacto cotidiano afectuoso con los niños. En los maestros coexisten ambas formas de interacción con los alumnos, aún en el mismo sujeto.

Creemos a la vez que hay y que puede desarrollarse un proceso de recursión, entre estos dos planos (el de las prácticas y el de las concepciones sobre estas) que configura la posibilidad del desarrollo cultural de las prácticas de cuidado en la escuela a través de un dispositivo de reflexión y rediseño conjunto entre los diferentes actores de la institución. (Chardon, 2000).

El desarrollo cultural del cuidado puede concebirse como las prácticas de cuidado que los padres construyen para con los niños, en el contexto de la familia y que los docentes, y otros actores participan de modo espontáneo. Ellas están naturalizadas históricamente dentro de los contextos de actividad en donde se integran y “ entretejen” . (Cole, 1999) La promoción y prevención de una cultura orientada hacia la conciencia y la transformación de las prácticas de este tipo puede generarse a partir de la participación conjunta en actividades organizadas para tal fin, en la forma de reflexión conjunta, (Chardon, 2000) de desarrollo expansivo (Engeström, 1992) o que tiendan a la concientización de las problemáticas, la construcción conjunta de prácticas sociales innovadoras que promuevan el desarrollo de una cultura del cuidado construida entre todos.

La reorganización de la actividad del cuidado puede enfocarse desde innumerables variables, que responden tanto a las peculiaridades históricas de las prácticas locales de referencia como a las necesidades específicas que estos actores han decidido ponderar. Dada la relación dialéctica entre práctica y

concepciones del cuidado, aparece la necesidad recíproca de promover representaciones o modelos mentales sobre los accidentes y el cuidado en donde los niños como sujetos sociales participen activa y concientemente de estos “ motivos sociales” , (Leontiev, 1978) de modo tal que se puede concebir la causalidad de los accidentes en tanto distribuida entre los diferentes actores en la escuela, y promover la participación gradual de los alumnos en la cultura del cuidado. (en relación proporcional a su apropiación gradual de la responsabilidad) El desarrollo cultural del cuidado como proceso histórico se internaliza localmente y solo luego de un tiempo se externaliza como focos o intervenciones puntuales de los alumnos, familiares y docentes.

En estas actividades socialmente orientadas hacia un objetivo específico (Vigotski, 1988, Leontiev, 1980, Cole, 1999 Engeström, 1992) – el cuidado de las personas - se puede elaborar formas y relaciones de producción de cuidado responsable, de modo tal que los objetos y los lugares no aparezcan como esencialmente peligrosos, en tanto indicios de áreas, objetos o actividades prohibitivas, en donde el niño no tiene responsabilidad, ni control sobre su conducta y la del los objetos, determinando una relación no mediada entre un ambiente causa del accidente y un niño pasivo o que padece. (concepción prescriptiva) Esta concepción y práctica específica del cuidado se puede reconstruir conjuntamente entre los diferentes actores, docentes, alumnos y familias, para pensar a los objetos, las personas y los lugares como instrumentos que puede ser usados por un niño que puede participar en el manejo de su conducta, de forma conciente, activa y responsablemente. (concepción singularizada). Rockwell (1995) señala como forma de participación, la que se construye entre los alumnos mismos, en la que “ el aprendizaje es una actividad social y colectiva más que individual” . De este modo, el aprendizaje de señales de peligro en relación a objetos, personas y áreas puede reconstruirse como desarrollo cultural de prácticas cotidianas (en la casa, en la escuela, en el juego) que suponen la capacidad del niño de actuar instrumentalmente con objetos y personas, de manera colectiva y horizontal, en áreas que pudiendo ser potencialmente productoras de accidentes se transforman en lugares en donde los

niños pueden conocer responsablemente el mundo, controlar su conducta y los movimientos físicos de los objetos en el espacio. Distribuir la responsabilidad sobre su propio cuerpo es devolverlo a sus legítimos dueños, aparece así la necesidad de ceder el control de la conducta y de la causalidad a favor de los agentes de la acción, que puede producir tanto accidentes como cuidado, de uno mismo como el de los demás compañeros.

Estas formas de cuidado muestran una continuidad y tienen congruencia como formas culturalmente aceptadas de trato con los niños aunque se sostengan en contextos diferentes e impliquen ambas concepciones de sujeto, aprendizaje, participación y autoría casi opuestos.

BIBLIOGRAFÍA:

Chardon, Ma. Cristina; Bottinelli, Ma. Marcela; Ferreyra, Marcela; Mayol, Juan Nakache, Debora; Scavino, Carolina; García Lavandal, Livia (2003) “ Escuela, salud y prácticas cotidianas: las concepciones de cuidado de los padres” en Salud, Educación, justicia y trabajo. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Tomo I pag. 217-221. Facultad de Psicología. UBA

Chardon, Ma. Cristina (2000) Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educativa. EUDEBA-JVE Ediciones. Buenos Aires.

COLE, Michael (1999) Psicología cultural Madrid, Ed. Morata.

ENGESTRÖM, Yrjö (2001) “ Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica” en: Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

ENGESTRÖM, Yrjö (1992) “ Activity theory and individual and social transformation” en Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Pespectives on Activity Theory*. Cambridge, University Press.

FEIJOÓ, María del Carmen (2002) Argentina. Equidad social y educación en los ' 90. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina.

LACASA, Pilar (1997) “ *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*” Madrid, Visor.
(1994) “ *Aprender en la escuela, aprender en la calle*” Tercera parte, pág. 161-227, Madrid, Visor.

LEONTIEV, Alexander (1978) *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, Prentice Halls

ROCKWELL, Elsie(1995) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México

SOUZA MINAYO, M.C. (1997) *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar editorial. Bs. As.

VIGOTSKY, Lev (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Ed Grijalbo