

Prácticas de cuidado en educación para la salud.

Chardón, María Cristina, Bottinelli, Marcela, Ferreyra, Marcela, De la Cruz Mayol, Juan y García Lavandal, Livia.

Cita:

Chardón, María Cristina, Bottinelli, Marcela, Ferreyra, Marcela, De la Cruz Mayol, Juan y García Lavandal, Livia (2005). *Prácticas de cuidado en educación para la salud. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/200>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/dmp>

PRÁCTICAS DE CUIDADO EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Dra. María Cristina Chardon, Lic. Marcela Bottinelli, Lic. Marcela Ferreyra;
Lic. Juan de la Cruz Mayol, Lic. Livia García Lavandal
UBACYT

Resumen

El objetivo del presente trabajo es reflexionar teóricamente acerca de la articulación de algunos hallazgos empíricos realizados en la línea de investigación sobre la educación para la salud y prevención. Se trabaja sobre la conceptualización de prácticas de cuidado, que implican aspectos valorares y también llevan implícitas estilos de participación. Se analizan las prácticas de cuidado a partir de los siguientes ejes: formas de nominación, manejo de la causalidad, instrumentos de registro, lógica de la resolución, contexto histórico de producción. El marco teórico incluye desarrollos de la etnografía educativa (Rockwell), de la Psicología Cultural (Cole, Engelström) y desarrollos piagetianos y vigostkianos.

Palabras Clave

prevención, niños, psicología cultural

Abstract

CHILDCARE PRACTICES IN HEALTH EDUCATION.

This paper aims to introduce some theoretical conceptualizations based on empirical data in the field of health education and prevention. We work about childcare practices and their values, causality manage, participation styles and historical production context. Our theoretical frame includes educational ethnography (Rockwell) and Cultural Psychology (Cole, Engeström); as well as developments from Piaget and Vigotsky.

Key words

prevention, children

Introducción:

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)

Algunos ejes para reflexionar sobre su caracterización

Las **formas de nominación** que utiliza una sociedad aluden a las formas de comprender y conceptualizar los hechos. En castellano usamos la palabra accidente en el sentido que señala el diccionario "Hecho azaroso e impredecible". Y se usa tanto para señalar la causa, como el efecto. En inglés se diferencia entre "accident" e "injury". Esta última para designar las lesiones producidas y desde hace un tiempo, la clasificación incorporó

los "non-intencional injuries", para señalar las lesiones no intencionales. La lesión no fue producida por la intención de alguien por lastimar. Sólo una causa queda afuera: la intención. Es importante que al nominar de esta forma, se está dejando afuera, separando la significación asociada con la imprevisibilidad, con la desgracia, con el destino. Es decir, con el pensamiento mágico. Se abre entonces un amplio escenario para pensar en la multicausalidad y, por supuesto en su prevención.

La comprensión del "accidente" es también una construcción cultural. En nuestro país se piensa en los accidentes "como obra de la fatalidad". Datos empíricos de nuestras investigaciones(1), así lo demuestran. En el análisis del discurso tanto de los padres como de los niños, (internados por accidentes en el Hospital Fiorito, 1991) aparece el accidente como perteneciendo al orden de lo inevitable. Frases como "si tenía que pasar iba a pasar", se repiten en las entrevistas. Esta concepción deja al sujeto en la más absoluta impotencia, ya que es el destino el que ha jugado una mala pasada. Encontramos casi las mismas formas de pensar los accidentes, en estudiantes universitarios concurrentes a Expociencia (1993), "es algo azaroso, que no se puede anticipar". Provenientes de contextos de socialización diferentes: familia, escuela, universidad y pertenecientes a grupos de nivel socio-cultural completamente distintos, se sostiene sin embargo, la misma concepción: el pensamiento mágico (destino, azar, fatalidad) y por lo tanto es imposible de prevenir. En nuestra cultura "argentina" los accidentes son obra del destino, de la fatalidad o, para los más cultos del azar. Max Augé(1987), antropólogo francés contemporáneo, señala que las sociedades actuales, tienen un tratamiento semejante en el siglo XX y XXI a lo que en las culturas primitivas se hacía con la ira de los dioses. Se cree en ellos, pero bajo otro disfraz. Ahora se piensa en el destino y/o la fatalidad. Ambas formas de pensar, remiten al pensamiento mágico. Esta creencia produce por lo menos una doble operación: por un lado invisibiliza el carácter cultural de su producción y por otro deja fuera de lo humano la posibilidad de la intervención. Si la ira de los dioses/el destino/ la fatalidad actúan, ¿qué podemos hacer nosotros frente a esto? Aparentemente sólo resta aceptación pasiva, resignación, inmovilidad.

El manejo de la causalidad: si se continúa caracterizando la creencia, la operación siguiente que se genera, implica hallar **un culpable**. ¿Quién debió cuidar y no lo hizo? Si se encuentra a un culpable, la operación finaliza, exitosamente. Otro, que no soy yo, por supuesto, deberá cargar con la culpa y cada uno de nosotros seguirá su camino. Pero si el/la/los/las culpable/s, se resisten, otras operaciones paralelas y solidarias acuden para que la solución sea siempre individual y quede oculto/a su carácter cultural. Estas incluyen la culpabilización de la/las víctima/s: los niños/as y/o los jóvenes y/o los peatones y/o (ponga aquí lo que UD. quiera) que son muy movedizos, impredecibles, inquietos, descontrolados o "descuidados", o bien de escasos recursos, de padres divorciados, etc. Siempre ellos, los otros y la sociedad toda vuelve a su ritmo cotidiano. Se maneja una causalidad lineal, simple.

Los instrumentos de registro (¿recuerdos, memoria social?)

En los hospitales, se lleva un registro de las diferentes consultas que se realizan por guardia o bien que requieren de internación,

producidas por accidentes. En las escuelas públicas (en algunas privadas también) hay lo que se llama un libro de registro de los accidentes. En él se documentan los accidentes producidos diariamente, las circunstancias de la producción, el lugar en el que sucede, con quién está el niño en el momento de la producción. Esta información se envía a las AFJP, en los casos en que las escuelas tengan un seguro. ¿Se transforman en uno más de los rituales de "burocratización jurídica" (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1995) que caracterizan a la escuela en esta posmodernidad, capitalismo financiero y globalización? Se registra para olvidar. El acto de anotar forma parte de un ritual, que se respeta y se enseña con igual intensidad. No hay posibilidad de reflexión sobre la letra escrita, pero además esta reflexión se transforma en un "impensado". La tensión entre registro burocratizado versus registro para prevención se resuelve siempre a favor del primero.

La lógica de la resolución. Supone tiempos simples que empiezan y terminan, protagonizados por sujetos individuales, aislados cuyas pertenencias grupales e institucionales quedan in-visibles. Por esto no se pueden otorgar significaciones más allá de cada hecho puntual. Se solucionan de manera individual. Si un alumno rompe algo lo paga. Esta "práctica", desconoce el compromiso grupal, el tiempo como proceso y el contexto de producción. Nos referimos al sentido que da Cole(1999) al término. Contexto como trama en la que se anudan lo individual y lo social, no como mero escenario que rodea o circunscribe. Si los bancos o las paredes, de una escuela están escritos se limpian y no se alcanza a ver lo que los niños o jóvenes han dejado plasmado como "graffiti". Se invisibiliza su decir, su reflexión, por dura que parezca, con la cuota de violencia que conlleva y se desconoce aquello de lo que los alumnos/as sí son autores, quizás por primera vez.

Contexto histórico de producción. Feijoo (2002) señala que las ciencias sociales han tenido dificultad 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 refieren a criterios de orden mecanicista que intentan descubrir de manera unidireccional los impactos de unas sobre otras".

Se desconocen los desarrollos de la epidemiología que pone de manifiesto "otorga visibilidad" a las relaciones entre crisis económicas, accidentes, depresiones, estrés.

Las prácticas valorales. Tenemos mucha dificultad como sociedad en cumplir las normas y las leyes, no solamente las de tránsito, y/o las normas de seguridad. Todas. Y también los fantasmas de la impunidad y la corrupción desde hace varios años nos inquietan y nos confronta con sus consecuencias sociales, para agregar un elemento más, no menor, en la complejidad del tema. Años muy duros de una dictadura militar, que se basó en el terrorismo de Estado y una década de desguase del Estado que ha dejado como saldo el mayor empobrecimiento de la sociedad argentina.

Las prácticas en tanto políticas tienen un componente de valoración siempre. Lo señalamos aquí a los efectos del análisis, no porque se puedan desprender de las mismas.

La Estructura de participación, guiones.

Phillips, S (1972), Rockwell, E.(1995), plantean el concepto de estructura de participación. Phillips(1972), plantea el concepto a partir de sus investigaciones transculturales sobre las manifestaciones de la comunicación oral en el aula, entre los alumnos y el/la docente. Se refiere a las diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. Los contenidos que procesa esta estructura permiten

una cierta lectura de lo social: relaciones de competencia, solidaridad, conflicto, agresión, amor, cariño. La autora profundiza en el análisis de las interacciones considerándolas una dimensión de lo social, que manifiesta el niño/a e intenta comprender más allá de las categorías de esperable o no esperable desde la cultura dominante. Candela (1995) señala también como parte de esta estructura la "tensión en la ubicación del conocimiento". Es decir quien es el autorizado para hablar y emitir conocimiento; los docentes, los padres, los textos(revistas científicas, la Biblia), los medios de comunicación(televisión, las corporaciones dueñas de TV, radios y diarios).Forman parte de la estructura de participación: lo que se dice y lo que se oculta; quién o quienes lo dicen; lo permitido y lo prohibido y sus modos de producción: consenso, reflexión grupal, participación democrática , imposición. La dinámica de la interrogación y quién o quienes interrogan, son interrogados y /o pueden interrogarse. La etnografía ha aportado riquísimos elementos a las metodologías cualitativas y en especial a la Psicología, por ello nos resulta muy interesante este concepto.

Recurrentemente, desde una perspectiva epistemológica congruente con la anterior, en la tradición de la psicología cultural, se encuentra el concepto de guión que surge desde la antropología. Cole (1999) señala que "un guión es un esquema de acontecimientos que especifica las personas apropiadas para participar en una situación, los roles sociales que desempeñan, los objetos que utilizan y la secuencia de acciones y relaciones causales que aplica"

Es interesante señalar que los padres/madres de los niños internados por accidentes en el Hospital Fiorito(3) que pudieron pensar en términos de prevención, es decir, ¿qué puedo hacer para que lo que le pasó a mi hijo/a no le pase a otro/a? fueron aquellos que tenían algún tipo de pertenencia a partidos políticos, asociaciones vecinales, sociedades de fomento, o bien agrupaciones espontáneas de vecinos para conseguir vacunas para los niños/as. Es decir pertenecían a instituciones que tienen que ver con la construcción de ciudadanía. Podríamos suponer que su estructura de participación incluye una moral autónoma más que heterónoma y que la agrupación con pares para el beneficio de todos está en sus principios de ejecución. Vuelve a aparecer la importancia de las construcciones de significados compartidas y aunque el accidente haya sido individual, se capitaliza de manera comunitaria.

Algunas conclusiones

Creemos a la vez que hay y que puede desarrollarse un proceso de recursión, entre el plano 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. 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, y que están naturalizadas históricamente dentro de los contextos de actividad en donde se integran y "entretienen". (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, 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 dimensiones, 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”, en relación proporcional a su apropiación gradual de la responsabilidad.

NOTAS

[1] Investigación UBACYT PS010 “Accidentes en la Infancia:perfil del niño en riesgo.

2 Nos referimos a las Investigaciones UBACYT PS010(Programación 1991-1995); “Accidentes en la Infancia: perfil del niño en riesgo” Directora: Gershanik, Alicia. Co-Directora: Chardon, María Cristina ; Secretaría de Educación Superior. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Instituto Sara C. de Eccleston, 1998-2001 “Educación para la Salud” y “Educación y salud” Directora : María Cristina Chardon.UBACYT PS019.Programación 1999-2003) “Educación para la Salud: Prevención de accidentes”, Directora :Chardon, María Cristina;UBACYT PS034 (Programación 2001-2004) “Escuela, salud y prácticas cotidianas”, Directora: Chardon, María Cristina. UBACYTPS064 “Representaciones de cuidado y salud de los niños, en padres y maestros. Directora: Dra. María Cristina Chardon.

3.Investigación UBACYT PS010 “Accidentes en la Infancia:perfil del niño en riesgo.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M (1987) Travesía por los jardines de Luxemburgo. Gedisa.Barcelona
- Chardon, María Cristina, et al. (2004) “Pautas de cuidado en la familia y en la escuela. De la ira de los dioses al compromiso comunitario.” Cátedra Abierta de Cuidado Familiar y Mejoramiento de las condiciones de educabilidad. Cuaderno 1. Comisión de Investigaciones Científicas. Ministerio de Desarrollo Humano.Gob Prov. Bs. As.
- Candela, A (1995) “ Transformaciones del conocimiento científico en el aula” en Rockwell, E (1995) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- 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.
- Feijóo, María del Carmen (2002) Argentina. Equidad social y educación en los '90. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires. Argentina.
- Gimeno sacristán, J. ;Perez Gomez A.I.(1995) Comprender y transformar la Enseñanza. Morata. Madrid.
- Lacasa, Pilar (1997) “Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa” Madrid, Visor.
- Leontiev,Alexander (1978) *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, Prentice Halls
- Philips, S (1972) “Participant Structures and Communicative Competente: Warm Spring Children in Community and Classroom”. En Cazden et al (comps) *Functions of language in the classroom*. New York. Teacher’s College Press
- Rockwell, E (1995) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México
- Schmelkes, Silvia (1997) La escuela y la formación valoral autónoma. Ed. Carlos Castellanos Rivera. México.
- Vigotsky, Lev (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: Grijalbo. México*