

El cuidado de los niños como reconocimiento y responsabilidad

Mgtr. Cecilia Tosoni
Fac. Educación Elemental y Especial
U.N.Cuyo

Históricamente la aparición del término *niñez* surgió en contextos de disciplinamiento social, en los que el encierro se convirtió en condición de posibilidad de la educación del niño. Como contrapartida el rol del adulto en vinculación con los niños se configuró como preceptor, como delimitador, como maestro, como observador. Esta función en la que el adulto se consideraba un ser acabado frente al carácter incompleto e insuficiente del niño. Los conocimientos del niño se configuraron en estos espacios promovieron un tipo de actuación profesional respecto de la educación de los niños. Diversos profesionales parecen tener el conocimiento necesario para disponer sobre los niños. Como resultado, el niño se convirtió en objeto de cuidado, los demás saben lo que él necesita, otros interpretan sus necesidades, los adultos tienen la palabra sobre los niños. El paradigma de los Derechos del Niño pone en tela de juicio la tutela que los adultos ejercen sobre los niños y abre la discusión sobre una nueva forma de encarar la educación que rompa con el esquema: “cuidar igual a encerrar”, para comprender el cuidado como reconocimiento y responsabilidad.

El cuidado de los niños como reconocimiento y responsabilidad

Históricamente la aparición del término *infancia* surgió en contextos de disciplinamiento social, en los que el encierro se convirtió en condición de posibilidad de la educación del niño. Los internados y las escuelas localizaron a los ‘niños’ en un espacio cerrado lo cual posibilitó la construcción de un concepto de niñez y de infancia que lo minorizó convirtiendo su crecimiento en debilidad, rudeza, desborde (Varela Alvarez 1991:28). La idea que el niño debía estar en un espacio particular en el que se dispondrían de actividades específicas para su educación se constituyó en la clave no sólo para la educación de las clases dominantes sino también para el control de los grupos empobrecidos. (Varela Alvarez 1991:25)

Como contrapartida el rol del adulto en vinculación con los niños se configuró como preceptor, como delimitador, como maestro, como observador. Esta función en la que el adulto se consideraba un ser acabado frente al carácter incompleto e insuficiente del niño. Los conocimientos del niño se configuraron en estos espacios promovieron un tipo de actuación profesional respecto de la educación de los niños. El adulto no sólo tiene el conocimiento para transmitir sino que debe controlar, debe organizar. Diversos profesionales parecen tener el conocimiento necesario para disponer sobre los niños. Como resultado, el niño se convirtió en *objeto* de cuidado, los demás saben lo que él necesita, otros interpretan sus necesidades, los adultos tienen la palabra sobre los niños (Varela Alvarez 1991:34). El control se ejerce en la organización del tiempo y del espacio, ejercicios, ubicaciones en distintas salas, formas de sentarse, formas de pararse.

El niño minorizado y el adulto ensalzado constituyeron las dos caras de la misma moneda que comprendió el cuidado y la educación como control y el resultado del aprendizaje como obediencia. Las diferentes formas de control para poder contener a los niños en grupos considerables dentro de los espacios cerrados, se convirtieron en un desafío arquitectónico que puso el cuerpo en el centro de las atenciones. En última instancia, educar a los niños era habituarlos a actuar en una línea definida, se normalizaba la infancia. La educación se entendió como encierro y control

En la Argentina la infancia como objeto de preocupación social surgió junto con la aparición de la obligatoriedad escolar. Así, había una actividad propia, la asistencia a la escuela, que se privilegiaba sobre otras (Carli 1994:). La intención de normalizar y de domesticar a los niños se hace evidente en el relato que Beatriz Sarlo (Sarlo 1998:70) recoge de Rosa del Río, que como directora ordenó rapar a los niños que habían asistido a la escuela con el pelo largo.

Si bien podemos decir que desde mediados del siglo XX la psicología presentó el conocimiento en general y el aprendizaje en particular de forma constructiva, de manera que el rol del docente se presentaba como mediador de conocimientos. Esto no alcanzó para presentar otro tipo de relación. De hecho los espacios escolares se mantuvieron con diseños semejantes. El panóptico no dejó de inspirar a quienes organizan el espacio por ejemplo. Por otro lado, la Convención de los Derechos del Niño, trató de instalar una nueva mirada presentado al niño no como objeto sino como sujeto dotado de libertad. La crítica al modelo tutelar, y su reemplazo por el de los derechos generó numerosas perplejidades a quienes trabajan con niños. La pregunta reiterada por la contrapartida de obligaciones del niño, por ejemplo, en el caso de los

docentes o el comentario de que con el tema 'los derechos' los niños no respetan la autoridad muestra que lo que se quebró fue la relación entablada tradicionalmente entre el adulto y el niño, el adulto que controla y normaliza al niño en un espacio cerrado y el niño que debe repetir la conducta esperada por el adulto.

En este sentido nos parece fundamental poder repensar la relación ente el adulto y el niño, revisar la forma de entablar una relación que posibilite el desarrollo autónomo. El cuidado entendido como encierro y disciplinamiento deber ser revisado en cuanto a su configuración básica es decir, qué relaciones debe generar el adulto para que el niño pueda educarse en la autonomía, en el ejercicio responsable de su libertad.

A la hora de revisar estas relaciones básicas nos parece oportuno tomar la conceptualización realizada por Axel Honneth que presenta tres modelos de relaciones que generarían diferentes tipos de vínculos intersubjetivos. Estos vínculos tendrían un carácter moral ya que no necesitarían de una autoridad para imponerlos sino que su fuerza estaría dada por el potencial de autonomía e individuación que generan en los sujetos.

La autoconfianza surge en relaciones intersubjetivas primarias que atienden a las necesidades corporales y que se experimentan bajo lazos afectivos. El ámbito escolar suele ser el primer espacio en el que el niño se aleja de este tipo de relaciones y donde da cuenta de la autoconfianza alcanzada. Por un lado los contenidos de dicha experiencia son claros, el respeto por el cuerpo del otro, la atención y cuidado del mismo. Si bien no es posible que en la institución se den los lazos afectivos como base del reconocimiento, si es cierto que surgen relaciones de amistad entre pares y se pueden potenciar experiencias de atención permanente de las necesidades, de modo que sea posible contribuir a la autoconfianza del niño. Al mismo tiempo la experiencia de no reconocimiento más dura que puede experimentar el niño son las burlas y la exclusión de otros niños que muchas veces llega al agravio físico. En primer lugar, nos parece interesante lograr su verbalización, luego lograr una sensibilización ante el dolor del otro, además es importante reconocer otros contextos en los que se da un menosprecio del propio cuerpo e identificar los modos de su valorización por parte de uno mismo y de los otros. En definitiva, qué situaciones debemos propiciar para lograr la autoconfianza.

Son centrales también las experiencias que generen el autorespeto. Ya que la institución educativa como ámbito de público debe ofrecer los medios para generalizar expectativas de comportamiento que impliquen el respeto por el otro. La experiencia de

libertad vivida en una comunidad implica el reconocimiento de obligaciones como garantía del respeto de los propios derechos. Más allá de las relaciones de amistad se deben promover experiencias en las que la relación afectiva se coloque en segundo lugar para dar pie a un reconocimiento cognitivo del otro en cuanto sujeto de derechos pues es partícipe de un orden que posibilita la libertad de todos. Así, las experiencias deben contribuir al aprendizaje de habilidades que impliquen el respeto por la libertad del otro y por la asunción de una responsabilidad moral que nos es inherente. Con relación al reconocimiento basado en la valoración social la escuela como ámbito público debe apreciar aquellas cualidades que se relacionan precisamente con la vida comunitaria. No podría hacer una opción sobre modos concretos de vida sin parcializar o excluir, es por ello que proponemos que las conductas que se deben valorar son aquellas que son necesarias para la vida comunitaria. Es decir, se deben revalorizar aquellas habilidades que posibilitan la convivencia. Estas no se aprenden verbalmente sino gracias al ejercicio continuo, el cual exige de propuestas docentes sistemáticas.

A modo de síntesis concluimos que es preciso profundizar la reflexión y la experiencia de situaciones en las que sea posible el establecimiento de vínculos intersubjetivos abren paso a una convivencia justa en el ámbito escolar y permite su proyección a la sociedad en general. En este sentido nos parece fundamental cambiar la noción de responsabilidad con la que habitualmente trabajamos. Generalmente comprendemos la responsabilidad como la *imputación causal* de los actos cometidos, por ejemplo por el daño cometido o como la *culpabilidad* que necesita de sanción, hay que responder por el acto cometido no sólo por sus consecuencias. La responsabilidad entendida como reparación o arrepentimiento En estos casos la responsabilidad es la respuesta que se le pide al causante de un hecho. Sin embargo, estos tipos de responsabilidad implican un papel o una actuación previa. Es decir, se necesita del establecimiento de pautas anteriores al hecho. Por lo tanto, no puede más que ajustarse en la mayoría de los casos a los cánones establecidos. De ahí que necesitemos repensar la responsabilidad en otro sentido en uno más originario, más abierto y no sujeto a los deberes preestablecidos.

La responsabilidad no es otra cosa que nuestra propia capacidad de responder, no de reaccionar mecánicamente ante un estímulo. De redefinir mi conducta frente al otro. Si bien mi acción dependerá de mi interpretación del otro. Esta no puede estar aislada sino constantemente interpelada desde el otro que permanece en el misterio, en su

imposibilidad de reducirse a mis propias expectativas, en última instancia desde su radical otredad en nuestra convivencia de la cual no podemos escapar.

La solidaridad es la raíz de la responsabilidad, no su momento segundo. La responsabilidad como respuesta arraiga en la solidaridad originaria con el otro con quién convivo. La proximidad es nuestro modo de existencia previo a toda representación. Previa a toda ontología está mi ser con otros como hijo, como hermano, como varón o mujer, como miembro de un grupo (Dussel 1996 25). Pero la proximidad en la que nos encontramos requiere de un acercarse un aproximarse continuo, aproximación que no es otra cosa que cuidar al otro. Esta responsabilidad no mira de reojo cuan responsable es el otro con migo, ni especula con posibles beneficios. Simplemente intenta actuar de manera que podamos seguir viviendo juntos.

Por eso y como corolario de esta raíz solidaria que configura nuestra responsabilidad primaria aparece postulado el diálogo como custodio de nuestra capacidad de responder al otro. Cómo elaborar una respuesta personal y única frente al otro si no es en el encuentro en el que le doy la palabra, cómo no instrumentalizarlo de acuerdo a una interpretación siempre reducida que de él hacemos, si no nos dejamos interpelar por su voz. En síntesis, la incertidumbre de cómo actúo ante el otro es la inquietud que dibuja nuestras responsabilidades, que configura nuestros deberes en cuanto vinculantes, es decir, la que nos abre a una dimensión moral que se presenta como desafío. Desafío que comienza en la escucha, que se modula en el diálogo y se hace efectivo en una acción conjunta que nos permite seguir viviendo juntos, en la apuesta cotidiana e inevitable transitar el camino de la vida.

Síntesis final, cuidar no es encerrar, educar no es controlar, implica generar vínculos que posibiliten la intersubjetividad autónoma y asumir la responsabilidad no como un frío cumplimiento de deberes sino como la posibilidad de encontrarse y responsabilizarse con el otro.