

¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna

What are children like? Historical constructions and social meanings of childhood among educators and caregivers

María Julia ANGELI*
María Laura SIMONI**

Pensar es aprender de nuevo a ver y a poner atención, pero el dominio de los estereotipos nos vuelve ciegos y obtusos. ¿Cómo interrumpir su mandato a ver sólo lo que se quiere ver?

Amador Fernández-Savater

RESUMEN

En este trabajo presentamos una serie de reflexiones emergentes de nuestra experiencia de trabajo durante el año 2019, en dos salas cuna localizadas en diferentes sectores (zona sureste y noroeste) de la ciudad de Córdoba, Argentina. Nos proponemos abordar los sentidos de infancia de docentes y cuidadoras que desempeñan allí sus funciones. Partimos de entender la infancia como una construcción social y cultural. Así también, reconocemos el atravesamiento de diferentes miradas filosóficas y epistemológicas en la construcción de imágenes estereotipadas de que aún hoy se disputan en las instituciones sociales y en el sentido común. El abordaje se realizó mediante una metodología expresivo-creativa, con el objeto de propiciar modos de indagación y reflexión que excedan al lenguaje hablado, para repensar el lugar de la infancia en nuestras sociedades. Con este propósito desarrollamos encuentros/talleres con docentes y cuidadoras de salas cuna, que dieron lugar a la problematización de algunos preconceptos que emergen desde la mirada adulto-céntrica hegemónica y la “infancia idealizada” del discurso publicitario. Los diferentes sentidos que emergen a lo largo de este trabajo, se presentan no como opuestos, sino que se rearticulan permeando las posibilidades de ser y hacer de niños/as. Estos modelos estereotipados obturan la comprensión de la complejidad que presentan las infancias “reales”, otorgándoles un lugar particular en el orden social en contraposición y subordinación al mundo adulto. Por ello, proponemos abordar otro paradigma de infancia, no solo como una propuesta teórica, sino desde su carácter ético, político, social y cultural.

Palabras clave: infancias; niños/as; sentidos; docentes; Plan Salas Cuna.

* Lic. en Nutrición. Becaria Doctoral CONICET. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: angelimjulia@hotmail.com

** Lic. en Nutrición. Estud. Maestría en Sociología. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: lalymadariaga@gmail.com

ABSTRACT

In this paper, we present a series of reflections that emerge from our work experience during the year 2019, in two *salas cunas* (nurseries) located in different areas of the city of Córdoba, Argentina -southeast and northwest. We propose to address the meanings and feelings associated to childhood developed by teachers and caregivers who work there. We start from the notion of childhood as a social and cultural construction. We also acknowledge the junction of different philosophical and epistemological views in the construction of stereotyped images of childhood, which are still disputed in social institutions and common sense. The study was conducted through an expressive-creative methodology, with the aim of promoting modes of inquiry and reflection that exceed the spoken language, in order to rethink the place of childhood in our societies. To this end, we hosted meetings/workshops with teachers and caregivers of daycare centers, which gave rise to the problematization of some preconceptions emerging from the hegemonic adult-centric view and the "idealized childhood" of the advertising discourse. The different meanings that emerge throughout this work are not presented as opposite ones, but rather as rearticulated concepts permeating the possibilities of being and doing as children. These stereotyped models obstruct the understanding of the complexity presented by "real" childhood, thus assigning it a particular place in the social order as opposed and subordinated to the adult world. Therefore, we propose to address another paradigm of childhood, not only as a theoretical proposal, but also as one viewed from its ethical, political, social and cultural character.

Key words: childhood; child; meaning; educators; Plan Sala Cuna.

Introducción

En este artículo nos proponemos abordar los sentidos de infancia de docentes y cuidadoras que desempeñan sus funciones en salas cuna de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Habitar, comer y jugar: experiencias de género y clase en la ciudad de Córdoba".¹ Desde el equipo de investigación, venimos analizando las formas en que las políticas públicas regulan las experiencias y posibilidades de niños/as que habitan sectores socio-segregados de la ciudad. Particularmente, en esta ocasión, nos centraremos en los espacios de cuidados que surgieron a partir del Plan Salas Cuna² destinados a sectores en contextos de pobreza, donde llevamos adelante un proyecto de transferencia³.

Entendemos que la noción infancia, como toda construcción social y cultural, ha presentado a través del tiempo y las geografías, diferentes sentidos y significados. Así también, reconocemos que las miradas filosóficas y epistemológicas que sucedieron a lo largo de la

¹ El proyecto es dirigido por Juliana Huergo e Ileana Ibáñez y desarrollado en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, subsidiado por SECYT-UNC para el periodo 2018-2021. A partir de un enfoque interdisciplinario, nos proponemos comprender las disímiles experiencias de niños/as que habitan espacios urbanos diferenciales en la ciudad de Córdoba.

² Este fue implementado en marzo de 2016 por el Gobierno de la Provincia de Córdoba. Se constituyeron como espacios de cuidado dirigidos a la población en "situación de vulnerabilidad social" (Art.1), específicamente a niñas y niños desde los cuarenta y cinco días a los tres años de edad inclusive. Tienen por objetivo promover la estimulación bio-psicosocial en la primera infancia (Art.2)

³ El programa Transferencia de los Resultados de la Investigación (PROTRI) "Sabores, sentidos y saberes de la comensalidad infantil", es dirigido por la Dra. Juliana Huergo y subsidiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Convocatoria 2018.

historia dieron lugar a la emergencia de diversas posiciones respecto de las niñeces, que aún hoy se disputan en las instituciones sociales y en el sentido común.

La idea de infancia, asociada comúnmente a un estadio temporal en la trayectoria vital de los sujetos, es entendida en este sentido como una etapa a ser superada. Desde esa perspectiva, el adulto racional es presentado como contrafigura del niño/a, posicionando a estos/as últimos/as en un lugar subalterno de sumisión (Giberti, 1997) performando así, las posibilidades de ser de niños/as otorgándoles un lugar particular en el orden social (Aries, 1962).

Por otra parte, reconocemos que los sentidos de infancia vienen problematizándose hace tiempo, y que esa tarea ha ido lentamente deconstruyendo y permeando los discursos sobre la infancia. En particular, el discurso sobre los derechos abre la posibilidad –insuficientemente aprovechada– para que las nuevas generaciones sean reconocidas como co-ciudadanos/as, y no de forma meramente instrumental, ésto es, valer no sólo como persona futura sino como actores sociales protagonistas de su historia. Por lo tanto, consideramos que el desafío radica en cuestionar el adultocentrismo elevando y/o consolidando el estatus político y social de los/as niños/as en nuestras sociedades mediante la ruptura con las lógicas adultistas (Cussiánovich, 2011).

El objetivo del presente trabajo es comprender los sentidos de infancia que manifiestan docentes y cuidadoras de las salas cuna. Para ello presentaremos en primer lugar, un breve recorrido histórico por algunas de las miradas filosóficas y epistemológicas que dieron lugar a los sentidos de infancia imperantes, para luego detenernos particularmente en el caso argentino. En segundo lugar, detallaremos las estrategias metodológicas utilizadas y compartiremos algunas escenas desarrolladas en talleres con docentes y cuidadoras que permiten dar cuenta de los sentidos de infancia que emergen. Finalmente, y a modo de conclusión compartiremos unas reflexiones acerca de la necesidad de refundar las relaciones sociales intergeneracionales, considerando al/la niño/a como un ser capaz y competente, es decir, replanteando el modo general en que invitamos a la vida a las nuevas generaciones. Las estrategias metodológicas utilizadas fueron la observación participante y la praxis expresivo-creativa.

Construcciones históricas y sentidos sociales para pensar la infancia

Los *sentidos sociales de infancia* han variado a través de la historia y las geografías. Entendemos que es en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentidos a esa edad instalándola en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, sino que se inscribe en el proceso más amplio de reproducción humana de una sociedad (Carli, 2005). Siguiendo a Bourdieu, entendemos que justamente las divisiones entre las edades son arbitrarias, y las fronteras que las separan constituyen un objeto de lucha (Bourdieu, 1990). En este caso la oposición adulto/a-niño/a se presenta como un factor clave en la explicación de la existencia y la perduración de las desigualdades persistentes (Tilly, 2000). Es el mundo adulto quien ejerce la hegemonía sensu Williams (2000), como resultado de asimetrías históricamente sedimentadas. Esta hegemonía es constituida como un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: los sentidos, las energías y las percepciones que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, en este caso particular acerca de la infancia. Se fundamenta y constituye como un vívido sistema de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Se construye así “un sentido de la realidad” para la mayoría de la sociedad, que condiciona las posibilidades de ser y hacer de niños/as.

Los/as niños/as durante los últimos siglos han sido pensados y escenificados a partir de representaciones universalistas, donde el concepto de infancia operó aludiendo a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños/as sin distinciones socioculturales ni de género

(Carli, 1994). En contraposición, entendemos a las infancias⁴, en plural⁵, como una construcción social y cultural, que está atravesada por múltiples dimensiones (de clase, género, hábitat, entre otras) y que tiene a los/as niños/as como protagonistas de este tiempo.

Los aportes de Ariés (1962), pusieron en evidencia en su análisis histórico cómo durante siglos no existió distinción entre los/as adultos/as y los/as niños/as (no-adultos). Tomando como referencia documentos de la época medieval identificó la ausencia de juegos, vestimentas, ceremonias e instituciones propias de la infancia. Lo que básicamente no existía, era la idea de la infancia como grupo social específico, con características propias que se distinguiera de la adultez.

El autor reconoce la emergencia de una “sensibilidad moderna de la infancia” a finales del S. XVII y principios del S. XVIII. Es en ese momento que se desarrolla cierta conciencia de las particularidades de niños/as, y comienzan a establecerse algunas prácticas e instituciones con implícitas representaciones estéticas⁶, roles sociales y formas de cuidado de la niñez. Esto fue posible debido a dos cambios fundamentales sucedidos a finales del siglo XVII: En primer lugar, la familia se constituyó como un ámbito de afectividad, construida en función de los hijos y de su educación, en lugar de la propiedad y la fortuna. En segundo lugar, la aparición de la escuela, como un ámbito educativo y disciplinar para niños/as. De esta manera, la separación de la infancia del cuerpo colectivo es institucionalizada, quedando la etapa inicial de socialización primaria bajo la responsabilidad del núcleo familiar y la secundaria a cargo del Estado, a través de la institución escolar (Bustelo, 2012).

De manera concomitante, la emergencia de algunas miradas filosóficas y epistemológicas acerca de la niñez -que si bien en algunos casos se presentaban como opuestas en otras se complementaban- fueron sentando las bases que aún hoy se disputan en las instituciones y en el sentido común de la sociedad.

Como punto de partida, resulta fundamental retomar los aportes desarrollados por Descartes quien mediante su idea de separación razón-cuerpo, contribuyó a gestar una mirada y una sensibilidad particular acerca de la infancia. Este autor entendía a la niñez como un “momento/estado” de incapacidad e irracionalidad, donde prima la fantasía y, por lo tanto, señalaba la necesidad de superación de esta etapa primigenia. Consideraba que sólo a través de un proceso de modelado se podría desarrollar la racionalidad necesaria para el acceso al conocimiento, el buen pensar y la civilización (Descartes, 2007).

En sintonía con estas ideas se destacan dos posicionamientos: por un lado, aquellas miradas ancladas al *desarrollo biológico*, asociadas a una perspectiva evolucionista y positivista vinculadas al campo de la psicología. Desde éstas los/as niños/as son pensados como organismos en una etapa de inmadurez, incompleta e irracional que deben desarrollarse para alcanzar un estado adulto maduro, completo y racional. Por otro lado, las ideas ancladas en los *procesos de socialización* derivadas de los enfoques sociológicos clásicos, que ubican a los/as niños/as en un estado pre-social preparatorio para la vida adulta, a partir de la cual se encuentran habilitados para participar en la vida social, (Pavez Soto, 2012).

⁴ Diversos autores (Gaitan, 2006; Carli 2006; Bustelo, 2012) afirman que las diferentes posiciones que los individuos ocupan en la sociedad producen distintas experiencias. Por lo que para algunos/as parece pertinente hablar de ‘infancias’ formadas en la intersección de diversos sistemas culturales y sociales, de distintos entornos físicos, naturales o artificiales.

⁵ Reconocemos que los términos infancia y niñez pueden ser reconstruidos de acuerdo a las disciplinas y recorridos que aportaron a su construcción. Sin embargo, en este trabajo utilizaremos estos términos de manera indistinta tal como lo hacen diversos autores referentes en el tema: Carli (2006, 2005, 2001, 1994), Bustelo (2012, 2007) y Gilberti (1997). Por otra parte, reservaremos el término infancias en el análisis realizado como autoras para dar cuenta de las diferentes y desiguales experiencias/recorridos de niños/as.

⁶ Hasta el siglo XV los/as niños/as eran representados como figuras de hombres adultos reducido en tamaño. Sin embargo, a partir del Renacimiento (siglos XV-XVI) los niños y las niñas empiezan a ser representados en sus cualidades y no como copias de los adultos. Ariés (1962) señala tres formas pictóricas en las niños/as empiezan a ser retratados: en representaciones costumbristas (como integrantes de la sociedad), retratos y en motivos ornamentales a través de figuras angeladas, frecuentemente desnudos y alados.

Otro de los aportes teóricos que contribuyeron a construir miradas sobre la niñez, fueron aquellos que intentaban abordar a los seres humanos como parte de un orden natural y social, construido a lo largo de un proceso civilizatorio que también es histórico. En ese sentido Sarat (2012) recupera los aportes de Norbert Elias, quien postulaba que nacemos biológicamente como niños/as, en un estado animal y primitivo, para posteriormente pasar por un proceso de civilidad y regulación de pulsiones. Asimismo, en su análisis, reconocía la prodigiosa capacidad humana de aprender en sociedad, tanto individual como colectivamente, atribuyendo todo el proceso de civilidad, de humanización del individuo y de constitución personal, a una inmensa capacidad de aprendizaje y de aprehensión de la organización social de la que formamos parte (Sarat, 2012).

En dirección contraria, a través de diferentes autores (Montero Gonzalez, 2008; Alves Pereira, 2011; Pavez Soto, 2012; Ibañez 2019) vemos como Rousseau, en su libro *Emilio* (1762), argumentaba que la sociedad moderna corrompe al niño/a. Según el autor, reconocer la infancia implicaba separarla de la adultez y permitirle el desarrollo de su libertad de acuerdo al “plan de la naturaleza”. Desde esta perspectiva, el ser humano es bueno y libre desde su nacimiento (*bondad natural*), por lo tanto, critica cualquier principio de autoridad que someta la voluntad del niño a la del adulto, argumentando que la distinción del bien y del mal no debe aprenderse como una imposición, sino ser resultado del reconocimiento del otro. Para Rousseau, si desde la infancia se conoce acerca del entorno, de los demás y del funcionamiento de una sociedad justa, el niño/a aprenderá a comportarse y elegirá libremente ser un hombre con carácter y conciencia.

Este proyecto humanista conectaba una infancia deseada con una sociedad deseada. Sin embargo, con el paso de los años aquel modelo ideal propio del discurso romántico europeo de principios del S. XIX que caracterizaba a la niñez como pura, inocente, maleable e ingenua se cristalizó en un deber ser para niños/as, como relato des-historizado (Ibañez, 2019). A su vez, se establecía como contrafigura al adulto racional, lo que implicó el silenciamiento de la voz del niño/a, cuyas acciones debían responder sumisamente al cumplimiento de sus órdenes, mandatos, ilusiones y expectativas (Giberti, 1997).

Un recorrido por la infancia en Argentina

El proyecto moderno para la infancia en Argentina se patentiza en la obra de Sarmiento a partir de su modelo de educación pública⁷. No solo la escuela, sino también otros espacios como salas de asilo, casas de cuna públicas, escuelas de artes y oficios, conformaron la institucionalización moderna de niños/as, que va adquiriendo forma hasta 1930. Este proyecto adopta al llamado liberalismo pedagógico del siglo XIX “como programa político cultural donde los/as niños/as debían aprender a ser: ciudadano/a, hijo/a, obrero/a, profesional” (Ibañez, 2019:160) permitiéndole al país incorporarse al mundo moderno.

Paralelamente a la etapa en la que niños/as eran representados en la figura del *alumno/a* se instituye en contraposición la figura jurídica del *menor* para definir a los/as destinatarios/as de prácticas caritativas, filantrópicas y jurídicas. Asimismo se establece al patronato de menores y las sociedades de beneficencia, como instituciones encargadas de éstos últimos.⁸

Posteriormente, durante la primera etapa del gobierno peronista (1945-1955), la infancia es re-significada como objeto de Estado a partir de una formación discursiva específica destinada a niños/as (Carli, 1994). Allí se combinaron políticas destinadas a la reparación e igualdad

⁷ En 1884 se sanciona la ley 1420, que señala la orientación de la enseñanza primaria en Argentina: carácter estatal, obligatorio y laico. La finalidad de esta ley era instrumentar una institución educativa que asegurara la consolidación nacional sobre bases firmes y homogéneas.

⁸ La ley 10903, más conocida como la Ley Agote sancionada en el año 1919, otorga al Estado facultades sobre la vida de niños/as que han sido abandonados/as (material o moralmente) por sus padres/madres o se encuentran en peligro moral. Esta discrecionalidad y arbitrariedad, fue legitimada por la nueva burocracia técnica estatal. Posible a partir de la profesionalización del área social: nutricionistas, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, psicopedagogos/as, pediatras y maestras, los cuales ejercieron el poder del Estado (Ibañez, 2019:167).

social, con propuestas de participación política. Esto se tradujo en programas educativos y culturales, políticas asistenciales de distribución de ropa, juguetes y fundamentalmente a la incorporación de los Derechos de la Niñez (integrados a los de la familia) en la reforma constitucional de 1949.

El período siguiente (1955-1983), se caracterizó en el plano político por sucesivos golpes de Estado alternados con gobiernos democráticos débiles, lo que condujo a la Argentina a un fuerte retroceso en el orden de la política social. En este momento se inicia el auge del paradigma *desarrollista*, el cual tiene una continuidad con los ejes fundamentales del liberalismo, donde la institución escolar sigue siendo el lugar legítimo de la socialización y disciplinamiento infantil, sin embargo, su función se ve transformada. Para Giberti (1997), este escenario de modelos autoritarios impactó en la relación entre adultos/as-niños/as y en las reflexiones teóricas de la época, aumentando consecuentemente las políticas de control sobre los cuerpos infantiles. Así, las prácticas de vigilancia y disciplinamiento (Foucault, 2002) cobraron fuerza en las aulas con el objetivo de homogeneizar los rasgos y conductas alternativas o divergentes, que no fueran funcionales al sistema u orden imperante.

Durante la transición democrática los partidos políticos y los organismos de derechos humanos se constituyeron como los enunciadores de un discurso político en relación a la niñez. En esta etapa se intenta interpelar tanto a los/as adultos/as como a los/as niños/as para la búsqueda de un “país mejor” en medio de un clima de reconstrucción democrática, sin embargo, una fuerte crisis socio-económica interrumpe el proceso. Esta situación, se profundizó durante la década de los 90, cuando las ideas neoliberales como la reducción del gasto público, la libertad de mercado y la privatización de bienes y servicios, se instalaron con fuerza en Argentina, acentuando las brechas de desigualdad.

Al respecto de este ciclo, Carli (2006) identifica tendencias progresivas y regresivas, ya que si bien se produjeron avances en el reconocimiento de los Derechos del Niño⁹ y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los/as niños/as para el ejercicio de sus derechos.

En lo que respecta a educación, esta etapa se caracterizó por la intervención de la acción económica y sus criterios en el área pedagógica, tanto estatal como privada, lo que determinó cambios estructurales y reformas de los contenidos. Este proceso de modernización tecnocrática (Puiggrós, 2000), buscaba formar, capacitar y adiestrar a los/as niños/as como recursos humanos que respondan a las demandas y lógicas del mercado laboral.

A esta situación se añade que una multiplicidad y diversidad de sectores se disputan la representación de los/as niños/as y a la vez, que se manifiesta una crisis de sentido de esa representación. Lo que en la práctica termina reflejándose en un complejo organigrama estatal, privado y comunitario, de programas especializados y de intervenciones técnicas que dan forma a un verdadero aparato mixto de atención de Simultáneamente, las políticas económicas continuaban minando la posibilidad del bienestar infantil y condicionando los horizontes de posibilidad de estos/as niños/as.

Por último y como consecuencia, las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de *homogeneización* y *heterogeneización* (Carli, 2006). Los primeros procesos responden, por un lado, a la aparición de la figura “niño/a -sujeto de derecho”, la cual adquirió una identidad universal (estética, des-localizada, des-historizada) y por otro a una uniformización de la cultura infantil, impulsada por un proceso de mercantilización de bienes y servicios destinados a niños/as. En contraposición, los procesos de heterogeneización, fueron consecuencia de que el ejercicio de derechos y las posibilidades materiales de acceso, se

⁹ La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989. Los derechos del niño son un conjunto de normas jurídicas que protegen a las personas hasta los 18 años de edad. Los mismos fueron incorporados a la Reforma Constitucional de 1994, enunciando necesidades y obligaciones del Estado en relación a la infancia.

vieran obturadas por las condiciones socio-económicas de una parte significativa de la población. Agudizando de manera significativa, diferencias en las experiencias y recorridos de infancia, de niños/as en Argentina.

¿De qué infancia hablamos? decires de docentes y cuidadoras

Durante el año 2019, realizamos un trabajo en territorio en dos salas cuna ubicadas en diferentes sectores de la ciudad: zona sureste y zona noroeste. El contacto con estos espacios surge a partir de un proyecto de transferencia denominado *Sabores, sentidos y saberes de la comensalidad infantil*, cuyo objetivo estaba orientado a (re) pensar las experiencias de comer en espacios institucionales. Esta propuesta fué presentada a los/as directivos/as del Plan Salas Cuna, quienes nos sugieren establecer contacto con las Salas inicialmente referidas dado que ninguna tenía en curso proyectos con agentes externos. De esta manera nos acercamos a estos espacios para presentarnos, conocernos y poner en consideración nuestra propuesta de carácter interdisciplinario. Dicha experiencia nos permitió vincularnos con los diferentes actores que participan de estos espacios y construir los datos que dan lugar a las reflexiones de este artículo.

Nos propusimos trabajar desde una praxis expresivo-creativa la cual, creemos, da lugar a otros modos de indagación y propician instancias de reflexión sobre las temáticas a trabajar. Desde este abordaje metodológico, consideramos la producción de la experiencia estética en una doble vía: para generar momentos de expresividad y como objetos expresivos en sí mismos. En los encuentros con docentes y cuidadoras procuramos exceder las lógicas que proponen las preguntas y respuestas para dar paso a otras modalidades de decir/actuar donde los sujetos encuentran otras formas -indirectas en un sentido, pero directas en otro- para decir su mundo (Huergo e Ibáñez, 2012).

La puesta en marcha de las diferentes técnicas da lugar a una creación compleja, reflexiva, de múltiples relatos y experiencias, a partir de las cuales extraemos las relaciones significativas y de sentido que operan en el mundo social estudiado. En esa dirección, entendemos que la comunicación emana de los sujetos; no solo de manera expresa como lenguaje o gesto voluntario e intencionalmente producido; sino de formas inconscientes e inadvertidas (Ibáñez, 2019).

Los roles de los investigadores en cada encuentro consistieron en: un coordinador, un facilitador de las consignas y dos observadores que registraron lo acontecido mediante notas de campo. Con el permiso de las presentes se grabaron los encuentros y se tomaron registros fotográficos. Estos registros visuales permitieron la ampliación del conocimiento de estudio mediante la documentación de momentos o situaciones que ilustran el cotidiano vivido (De Souza Minayo et al, 2007). En cuanto a la observación participante se utilizó como estrategia complementaria a los talleres, siendo esta observación de forma rápida (De Souza Minayo et al, 2007) durante los momentos de encuentro.

Cabe destacar que el desarrollo de este proyecto contó con tres etapas de trabajo con los/as diferentes actores sociales que participan de este espacio¹⁰. En esta ocasión sólo nos vamos a remitir actividades realizadas en la primera etapa, en el marco de dos encuentros diferentes realizados con docentes y cuidadoras, cuyo equipo de trabajo estaba conformado por: una cocinera, una encargada, una docente y dos auxiliares en cada Sala.¹¹

Durante el primer encuentro, desarrollamos una actividad que consistió en una “*constelación de palabras*” como propuesta disparadora para abordar y reflexionar sobre diferentes tópicos.

¹⁰ Una primera etapa con el equipo de Sala Cuna, otra etapa con madres y padres, y una la tercera etapa con niños y niñas en encuentros expresivos-creativos, donde mediante juegos y materiales lúdicos se generaron propuestas de interacción e indagación de otros sentidos y sentires.

¹¹ La cocinera, la encargada y las auxiliares en este trabajo serán nombradas como cuidadoras, ya que además de las funciones específicas correspondientes a su rol desempeñaban además tareas de cuidados con los/as.

En ese momento, las participantes se dispusieron alrededor de una mesa, y en el centro de la misma se colocaron un centenar de palabras impresas en papeles de colores recortadas de manera individual y de fácil manipulación. Se les propuso seleccionar palabras que les resultaran significativas en relación a los disparadores: Barrio, Sala Cuna, Trabajo, Niños/as, entre otras. Una vez seleccionadas las mismas podían ser ordenadas para formar frases o usarlas de manera individual (Figura 1 y 2).

Figura 1: Registro

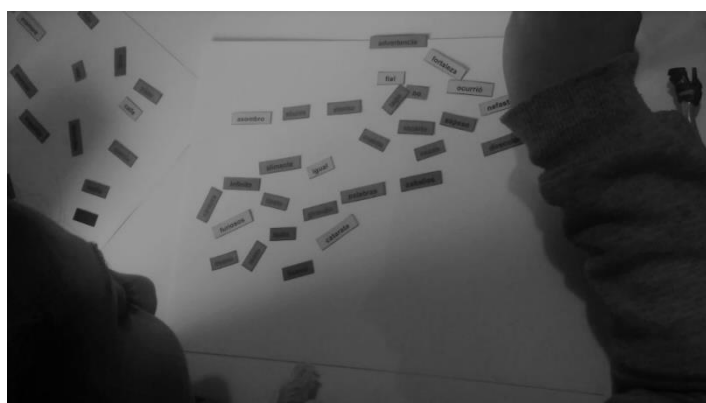
Constelación de Palabras con docentes y cuidadoras



Fuente: Sala Cuna, 15 de abril 2019

Figura 2: Registro

Constelación de Palabras con docentes y cuidadoras



Fuente: Sala Cuna, 15 de abril 2019

Constelaciones de palabras y sentidos emergentes de infancia

Particularmente en este apartado nos centraremos en las palabras seleccionadas por docentes y cuidadoras en torno al detonante: niños y niñas. En base a esta dinámica, en un segundo momento, realizamos una puesta en común dónde surgieron distintos sentidos en relación a estas categorías.

A continuación, presentamos las palabras seleccionadas a partir de la realización de esta actividad:

“despreocupados”- “protección”- “alegría”

“mirada bella”- “terribles” - “cristales”

“milagro”- “rebeldía”- “amor”- “alas”

“murmillos que ofenden”

(Nota de Campo, Técnica Constelación de Palabras para “Niños/as”, 15 de abril de 2019).

Inicialmente identificamos dos grandes grupos de palabras. Por un lado: “despreocupados”, “alegría”, “mirada bella”, “cristales”, “milagro”, “alas”, y, por otro lado: “protección”, “rebeldes”, “terribles”, “ofenden”. Estas adjetivaciones acerca de los/as niños/as, traen implícita una mirada de infancia que oscila entre concebirla de manera “romántica”, asociada por relatos del sentido común a una etapa inocente y feliz; y otra “domesticadora”, en la que los/as niños/as rebeldes deben ser corregidos desde el discurso adulto de la mala conducta (Ibañez, 2019).

Si profundizamos en las ideas que llevaron a la construcción de estos sentidos sociales, podemos encontrar los orígenes de la mirada “romántica” asociada al movimiento renacentista y las ideas humanistas. Desde esta perspectiva, los/las niños/as son vistos/as como inocentes, puros, sensibles, alegres, ligados a un estado natural (bondad natural), y asociados a representaciones estéticas angelicales reflejado en la selección por parte de docentes y cuidadoras, de palabras como “alas”, “milagro”, “bella mirada”. En este sentido una de las participantes, agrega en la puesta en común: “El amor más puro que te pueden dar es el de los niños. Después cuando crecen ese amor se distorsiona” (M, docente, Nota de campo, 15 de abril de 2019). En esta reflexión podemos encontrar, una continuidad con los postulados de Rousseau según los cuales, el/la niño/a nace en un estado de pureza que se corrompe al entrar en el contacto con la sociedad, en palabras de la docente se “distorsionan”.

Las miradas “domesticadoras” sitúan a la infancia en una relación de dependencia y subordinación frente a un adulto/a que debe moldearlo y prepararlo para la vida social civilizada. La palabra “rebelde” seleccionada por una de las cuidadoras, puede darnos algunas pistas de los sentidos imbricados, si nos remitimos a su etiología. Derivada del vocablo *rebellis*, compuesto por “re” que significa regresión y por “bellum” traducido como guerra, se entiende por rebelde a aquel/aquella que se vuelve contra el poder o la autoridad establecida en posición de querrela o guerra. Es decir, niños/as son entendidos como difíciles de educar, dirigir o controlar porque no obedecen, en este caso dicho por las docentes y cuidadoras. En sintonía con esta idea, Foucault (2002) sostiene que dos de las instituciones de control que han impactado con fuerza a lo largo de la historia en la modelización y disciplinamiento de los cuerpos infantiles han sido la familia y la escuela.

Otra mirada coexistente a las anteriores, es la presentada por Bustelo (2007) como “compasiva”. Desde esta perspectiva, los/as niños/as son presentados como indefensos e inocentes y objetivados como sostén de sentimientos y programas estatales desde el discurso

de la protección. Coincidiendo con esta mirada, una de las cuidadoras selecciona la palabra “cristales” y menciona “son frágiles, debemos cuidarlos” (Y, cuidadora, Nota de campo, 15 de abril de 2019). Otra de ellas, suma a esta reflexión la palabra “protección” y agrega “los niños no nos pertenecen, por eso debemos cuidarlos” (D, cuidadora, Nota de campo, 15 de abril de 2019) De esta manera, los/as niños/as, son sentidos y pensados como seres frágiles que necesitan ser cuidados, en este caso sobretodo porque son ajenos (propiedad de un “otro” adulto/a).

Finalmente, la relación asimétrica entre niños/as-adultos/as, presenta una continuidad tanto en las miradas “domesticadoras” como en las “compasivas”, que manifiestan características de polarización y linealidad. En relación a la polarización (niños/as - adultos/as) se establecen límites bien definidos que los separan y un conjunto de lazos sociales asimétricos que los conectan, esto lleva a que los/as niños/as ocupen un lugar de dependencia y subordinación cuyo carácter sistemático y duradero lleva a “perdurar la desigualdad de una interacción social a la siguiente” (Tilly, 2000, p. 20). En relación a la linealidad, implica una transformación hacia un destino central que es “convertirse en adulto/a”, en este sentido para Giberti (1997), aparecen con fuerza y de manera concomitante las ideas de procesos madurativos y educativos para dicha transformación. Frente a esto Bustelo (2012) propone pensar a la infancia como una categoría con carácter permanente, es decir desde el ser y no del llegar a ser.

¿Qué ves cuando los/as ves? Niños/as publicitarios/as vs niños/as “reales”

En un segundo encuentro con las docentes y cuidadoras, realizamos la proyección de cinco publicidades de yogurt cuyo público destinatario eran niños/as. Aquí nos proponíamos analizar el modelo hegemónico de infancia que se presentan desde el mercado alimentario, identificando estereotipos: físicos, actitudinales y de género. Para esto propusimos preguntas orientadoras para identificar: público destinatario (edad, clase social), que elementos aparecían (actores, objetos, colores) y sentidos o imaginarios que construye.

A partir de la técnica lluvia de ideas surgieron algunas palabras y frases que fueron registradas por el equipo de investigación. En una segunda instancia, se aplicó la misma técnica para indagar acerca de los/as niños/as de la Sala Cuna.

¿Qué nos muestran de los niños/as de las publicidades? Pudimos afirmar que en primer lugar emerge la figura de el/la niño/a consumidor/a. En este sentido Ravello de Castro (2001) expresa que los/as niños/as han sido elevados al mismo nivel que el adulto a partir de su interpelación por el mercado, borrando los límites niño/a-adulto/a. Este proceso en Argentina, irrumpió con fuerza a partir de la década de los 90, donde el mercado ingresó en los diferentes espacios cotidianos como el patio de la escuela o el living del hogar. De esta manera juguetes, golosinas, películas y publicidades televisivas, constituyen un “ecosistema” cotidiano en que niños y niñas, de diferentes sectores, se desarrollan, se nutren y a partir de esto empiezan a construir identidades.

Al analizar las publicidades pudimos observar que, si bien las campañas están dirigidas al público infantil, también padres y madres son interpelados. En relación al imaginario que se construyó, surgieron imágenes y sentidos que posicionan a “niños/as como inversión”. Esta mirada en relación a la infancia está ligada a la noción de inversión económica capaz de producir un determinado rendimiento o rentabilidad. Desde esta lógica se plantea la conveniencia económica de invertir en “capital humano”, implicando la introducción de la razón instrumental por sobre los derechos de la niñez, donde los niños/as se presentan como “buenos” desde la lógica de ganancia. (Bustelo, 2007).

La idea de inversión se asocia a la idea de futuro. Los/as “niños/as como futuros adultos/as”, nos localiza en una mirada sobre la niñez que está anclada en el desarrollo biológico. Ésta nos remite a la idea de infancia como un período o momento de la vida que conlleva la transición de un estado de inmadurez e incompletitud (niñez) a un estado superior de madurez

(ser adulto/a). Desde esta mirada, la importancia de esta “etapa” no radica en su propio valor, sino que está puesta en el futuro, en la llegada a la vida adulta, constituyendo este tiempo simplemente una instancia preparatoria. (Caldo y otros, 2012).

Estos sentidos asociados al desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del ser humano se encuentran asimismo ligados a una mirada *naturalizadora de la infancia* (Caldo y otros, 2012). La “naturalización” de las ciencias de la cultura y de la filosofía se constituyeron tomando la perspectiva a las ciencias biológicas (Álvarez, 2010). Esta tradición que es recuperada durante la segunda mitad del siglo pasado y hasta la actualidad, se presenta como una alternativa teórica, de corte positivista, para abordar el conocimiento de determinadas estructuras y procesos que, si bien inicialmente no se constituyeron objeto de conocimiento de las ciencias naturales, son considerados de una forma literal o analógica, como si lo fueran (Caldo y otros, 2012). La mirada naturalizadora de la infancia construye sentidos sociales que operan mediante descontextualización histórica y cultural, incorporándola como una categoría definida por procesos de desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empíricamente uniforme, independientemente de los contextos que le dieron origen.

Identificamos la presencia de una mirada naturalista respecto de la niñez, en la aparición en escena de actores especializados como los médicos, quienes representan el saber legitimado en lo concerniente al crecimiento y desarrollo de niños y niñas, enfatizando la idea de las necesidades “naturales” biológicas en la infancia. Siguiendo a Cullen (2004), estas nociones que suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza, relegan la acción humana al acto de permitir que esto suceda y/o al acompañamiento de su correcta expresión.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite comprender de manera complementaria las rupturas y continuidades que se establecen al momento de pensar los niños/as “reales” con los que se encuentran docentes y cuidadoras en las salas cuna y la coexistencia de rasgos que aluden simultáneamente a cierta “idealización de la infancia”.

Según la definición de la RAE, idealizar significa “elevar las cosas sobre la realidad sensible por medio de la inteligencia o la fantasía” Esta lógica implica la exaltación de los atributos positivos otorgados, y la minimización o descarte de las particularidades que presentan los objetos o realidades. En el campo de la psicología, esta idea también se encuentra vinculada al inicio de las relaciones románticas donde es recurrente la idealización de la pareja. En ese sentido, la idealización de la infancia puede remitirse a los postulados desarrollados por Rousseau, donde el ser humano es considerado portador de una bondad natural desde su nacimiento. Esto se hizo manifiesto en el momento en que preguntamos respecto de los/as niños/as de la Sala. A continuación, presentamos algunas de las palabras que recuperamos mediante la técnica de lluvia de ideas:

“alegres”/“malhumorados”

“terribles”/“amorosos”

“activos”/ “tranquilos”

“dependientes”/ “independientes”

“compañeros”/ “peleadores”

“Respetuosos”/ “falta de límites”

(Nota de Campo, Técnica Lectura crítica de publicidades, 03 de julio de 2019).

En esta instancia se manifiesta de manera aún más evidente las miradas en relación a la infancia operando en dos sentidos: por una parte, exaltando las características positivas como

virtudes naturales de niños/as y por otra parte, se presentan las características antagónicas que identifican en los/as niños/as “reales” con quienes trabajan. De esta manera, se confronta el ideal que “debería” ser con la realidad de lo que sucede en estos espacios. Aquí identificamos la presencia de estereotipos idealizados de infancia en las palabras: “amorosos”, “alegres”, “respetuosos”, “estimulados”, “independientes”, “compañeros”, que contrastan con características negativas que les son asignados a niños y niñas, tales como: “malhumorados”, “terribles”, “descuidados”, “dependientes”, “peleadores”, “menos estimulados”, con “falta de límites”. Esto se presenta como contradicción en los sentidos que las docentes y cuidadoras manifiestan en relación a los/as niños/as con quienes trabajan, obturando las posibilidades de comprensión de la complejidad que entraña el trabajo con infancias reales.

Las diferentes concepciones de niñez, como también lo que se considera adecuado para este grupo y las características o comportamientos esperables, se presentan de esta manera como atributos dados por la naturaleza, y no como el resultado de disputas de sentido, donde algunos supuestos se imponen como la visión legítima y universal. En ese sentido Bustelo (2007) entiende que el “deber ser” se impone como una práctica discursiva del poder, mediante la normatividad, que en el caso de la infancia es “un deber, sin apelativos, a los adultos”.

Por otra parte, tal como mencionamos al abordar la realidad argentina en relación a las infancias, las segmentaciones que sucedieron sobre la población infantil (Carli, 2001), aportaron a la construcción de una visión dicotómica del universo de la infancia: los/as niños/as (contenidos en la familia y la escuela) vs los menores (niños/as “pobres”, “huérfanos”, “abandonados”, “delincuentes”) (Zapiola, 2006). Distintas pesquisas dan cuenta de la manera en que dicha segmentación se fue actualizando a través de las políticas públicas y las intervenciones sociales, en diferentes momentos en nuestro país (Llobet, 2010; Gentile, 2011). Estos profundos cambios que sucedieron, produjeron que la infancia pase de ser una “...sociedad infantil caracterizada por la mezcla social, a una sociedad crecientemente marcada por diferencias sociales” (Carli, 2006, p. 21), afectados a su vez por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural, generando una mayor distancia entre las diferentes formas de vida infantil (Carli, 2006).

Conclusiones finales. Hacia otro paradigma de Infancia

A lo largo del trabajo realizado hemos identificado diversos sentidos de infancia influenciados por corrientes de pensamiento que dan lugar a construcciones superpuestas, algunas aparentemente contradictorias, otras complementarias, que van permeando el sentido común de la sociedad. El análisis crítico de estas ideas es fundamental para quienes llevan adelante prácticas y propuestas de cuidado de las infancias. Los diferentes sentidos que emergen a lo largo de este trabajo, se presentan no como opuestos sino que se rearticulan en formas de pensar las niñeces presentando las siguientes características: 1) infancias descontextualizadas, tanto desde lo teórico como desde lo empírico, ignorando las condiciones sociales y culturales en que niños/as están insertos/as; 2) infancias homogéneas, independientes de aspectos culturales y de género; 3) infancias simplificadas, mediante la reducción de la complejidad que éstas entrañan a partir de generalizaciones en relación a un aspecto que queda limitado a una definición, sea de valoración positiva como negativa.

Si bien en la actualidad ha sucedido un cambio de status en relación a la infancia, aún se encuentran firmemente arraigadas ciertas nociones que obturan la comprensión de la complejidad que presentan las niñeces “reales”. Esto puede generar malestares y decepciones de quienes se vinculan y trabajan con infancias cuando estas no corresponden a lo que “deberían ser”, son “diferentes” e “incorrectos” de acuerdo al modelo estereotipado de niñez. Las polaridades expresadas en las palabras de las docentes al adjetivar a niños/as con quienes comparten su cotidianeidad, son reflejos de la polarización social y la fragmentación del consumo material que atraviesan las infancias hoy, más que en ninguna otra época (Dotro, 2007).

Nuestro sistema capitalista caracterizado por una cultura fuertemente adultista -que resalta los valores que se asocian a la adultez (racionalidad, competencia, capacidad) y desprecia todo aporte del mundo de la infancia- colabora en sostener y consolidar ese estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que resultan condenadas las nuevas generaciones. Es de suma importancia considerar el protagonismo de la infancia¹², no solo como una propuesta teórica, sino desde su carácter político, social, cultural, ético y espiritual que permita repensar el lugar de las infancias y los/as adultos/as en las sociedades (Alfageme y otros, 2003)

Es por esto que tal vez, el desafío más importante hoy sea volver a mirar a los/as niños/as, conocer sus nuevas maneras de ser y de estar en este mundo contemporáneo y comprender el modo en que construyen identidad (Dotro, 2007)

Referencias bibliográficas

ALFAGEME, Erika; MARTÍNEZ, Marta y CANTOS, Raquel (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*, Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.

ÁLVAREZ, Juan Ramón (2010), "La naturalización de la cultura en las ciencias biológicas", en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XV, Nº 873. Recuperado de: [http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm_\(16/11/2010\)](http://www.ub.es/geocrit/b3w-873.htm_(16/11/2010)).

ALVES PEREIRA, Vilmar (2011). "Descartes e Rousseau: Leituras antagônicas de infância e subjetividade", en *POIÉSIS - Revista do programa de pós-graduação em educação- 4 (7)*, Universidade do sul de Santa Catarina, 20-37.

ARIÈS, Philippe (1962). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Recuperado de: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf (03/08/2019).

BOURDIEU, Pierre (1990). "La "juventud" no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo/CONACULTA, México, 163-173.

BUSTELO, Eduardo (2012). "Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano", en *Salud Colectiva*, 8 (3), Universidad Nacional de Lanús, 287-298. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf> (17/03/2017).

BUSTELO, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CALDO, Martín; GRAZIANO, Nora; MARTINCHUK, Elizabeth; RAMOS, Maura (2012). "La infancia en las representaciones de los maestros y las maestras Avances de una investigación en proceso", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, Nº135, UNAM.

CARLI, Sandra (2006). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente", en Carli (comps.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós, 19-54.

CARLI, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

¹² El paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel, 2000; Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010) comenzó a postularse en América Latina hace ya casi cuarenta años junto con el nacimiento y desarrollo de diversas experiencias de organización social y política de niños/as y adolescentes (movimientos sociales de niños/as y adolescentes trabajadores). Este posicionamiento, además de considerar al/la niño/a como un ser capaz y competente, plantea la necesidad de refundar la relación adulto/a-niño/a, es decir, el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida.

CARLI, Sandra (2001) "La infancia como construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos", en Carli, S (Comp.), *Infancia, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

CARLI, Sandra (1994). "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina", en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados de ciencias de la educación, 3-11. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4900/CArli.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15/03/2017)

CULLEN, Carlos (2004). "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación", en Cullen (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 17-45.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2010). "Paradigma del protagonismo", en *INFANT*, Materiales de Trabajo N°2, Lima: IFEJANT.

DESCARTES, René (2007). *El discurso de método*. Valladolid: Maxtor.

DE SOUZA MINAYO, María Cecilia; FERREIRA DESLANDES, Suely; CRUZ NETO Otávio, GOMES, Romeu (2007). *Investigación Social. Teoría, Método y Creatividad*, Ed. Buenos Aires.

DOTRO, Valeria (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95859/sunshine_Dotro.pdf?sequence=1 (10/03/2021).

FOUCAULT, Michel (2002). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Editorial siglo XXI (versión original, 1975). Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf> (08/09/2016).

GAITÁN, Lourdes (2006). *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.

GENTILE, M. F. (2011). Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables. en I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y C. Zapiola (Comps.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)* (pp. 265-286). Buenos Aires: Teseo.

GIBERTI, Eva (1997). "La niñez y el hacer política", en *La niñez y sus políticas. Políticas de los adultos dirigidas a los niños y políticas de la niñez creadas por los niños y las niñas*. Eva Giberti (comp.) Buenos Aires, Editorial Losada.

HUERGO, Juliana e IBÁÑEZ, Ileana (2012). "Contribuciones para tramar una metodología expresivo-creativa. Ejercicio de lectura de dibujos de mujeres de Villa La Tela, Córdoba", en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 3, Año 2 (abril-septiembre 2012), Estudios Sociológicos Editora, ISSN 1853-6190, 66-82. Recuperado de: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/56/30> (5/12/2015)

IBÁÑEZ, Ileana (2019). *Infancia (s) y Experiencia (s) en una ciudad socio-segregada: Violencias, Afectividades y Creatividad, Córdoba (2008-2012)*, Tesis Doctoral, Centro de Estudios Avanzados (No publicado).

LLOVET, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.

MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad (2008). "El Emilio: niño y educación", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N° 12, 91-112

PAVEZ SOTO, Iskara (2012). "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de Sociología*, N27, 81-102. Recuperado de: <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479> (15/03/2021).

PUIGGRÓS, Adriana (2000). *Educación neoliberal y alternativas*. En: Buenfil Burgos. Los márgenes de la educación. México: Plaza y Valdez.

RABELLO DE CASTRO, Lucia (2001). *Infancia y Adolescencia en la Cultura del Consumo*, Bs. As.: Grupo Editorial Lumen.

SARAT, Magda (2012). "Proceso Civilizador, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias", en *Subje/Civitas*, n9 enero-junio. Recuperado de: http://www.subjecivitas.com.mx/num9/sarat_proceso_civilizadorio.pdf (15/03/21)

TILLY, Charles (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península/Biblos.

ZAPIOLA, María Carolina (2006). "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890", en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (Ed.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Universidad Nacional Gral. Sarmiento. Buenos Aires: Prometeo.

Cita sugerida: ANGELI, María Julia y SIMONI, María Laura (2021). "¿Cómo son los/as niños/as? Construcciones históricas y sentidos sociales de infancia en docentes y cuidadoras de salas cuna" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 16, 63-77.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 21 de abril de 2021

Aceptado: 12 de mayo de 2021