

GÉNERO E INFANCIA Y ETICA DEL CUIDADO

Alice Soares Guimarães

Colección Género e Infancias

Género e Infancia y Ética del Cuidado

El Postgrado en Ciencias del Desarrollo es el primer postgrado en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) especializado en estudios del desarrollo; por su carácter multidisciplinario depende del Vicerrectorado de la UMSA. Tiene como misión formar recursos humanos para el desarrollo y contribuir a través de la investigación y la interacción social al debate académico e intelectual en Bolivia y América Latina en torno a sus desafíos, en el marco del rigor profesional y el pluralismo teórico y político, al amparo de los compromisos democráticos, populares y emancipatorios de la universidad pública boliviana.

DIRECTORA CIDES-UMSA

Cecilia Salazar de la Torre

REPRESENTANTE – PRESEN

Marco Luigi Corsi

RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN:

Alice SoaresGuimarães

ASISTENCIA TÉCNICA UNICEF

Ivana Calle Rivaz

COORDINACIÓN EDITORIAL

Pilar Montesinos

REVISIÓN DE ESTILO

Cecilia Salazar

DISEÑO DE PORTADA

PilarMontesinos

NOTA DE AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento a Fernanda Wanderly, Ivana Calle y Claudio Santibañezque acompañaron el proceso reflexivo de este trabajo. De la misma manera, a UNICEF, que en el marco de la iniciativa de la Estación de Conocimientos, cooperó y asistió técnicamente al CIDES-UMSA en la instalación del Programa de Género e Infancias desde el cuál se implementa el Diplomado de Género e Infanciasy otras acciones conducentes a la colocación del tema de género e infancias como fundamental para el diseño de políticas públicas.

DEPÓSITO LEGAL:

4-1-357-12P.O.

1ª EDICIÓN NOVIEMBRE DE 2012. EDITORIAL EDOBOL, LA PAZ – BOLIVIA

ÍNDICE

Presentación	9
Prólogo	7
Introducción	11
1. La infancia	13
1.1 De las primeras reflexiones a la “desaparición” de la infancia	13
1.2 La infancia como construcción social	27
1.3 La nueva sociología de la infancia	33
2. La noción de cuidado	41
2.1 Las primeras reflexiones sobre el cuidado: Contribuciones de la filosofía y la psicología	42
2.2 La ética del cuidado en el pensamiento feminista	48
3. El cuidado en las sociedades contemporáneas	55
3.1 Cuidado y género: mujeres y niñas como “cuidadoras”	56
3.2 El cuidado en las políticas públicas: el rol del Estado y los regímenes de bienestar	67
4. Bibliografía	79

PRESENTACIÓN

El libro Género e Infancia y Ética del Cuidado, de Alice Soares Guimarães, llega en un momento fundamental para el CIDES, institución en la que la pretensión de encontrar hilos comunes entre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y los derechos de las mujeres no busca, sino, vislumbrar una nueva ruta de politización de lo privado que involucre, además un cambio institucional para una mejor distribución de los bienes tangibles e intangibles en la sociedad boliviana, asociados a lo que se conoce como “sostenibilidad de la vida”.

En el ánimo de quienes sostienen esta búsqueda, este proceso no conduce sino a un camino: demandar al Estado un rol central en el cuidado de los niños y niñas y promover, así, mejores condiciones para que las familias se adapten a los procesos de transformación que vive el mundo actual y que, entre otras cosas, están invocando una creciente participación de las mujeres en la economía, la política y la cultura.

Este planteamiento forma parte del debate sobre la equidad y la igualdad social en el país que el CIDES viene proponiendo hace varios años, hoy en el marco de una colección que denominamos “Género e Infancia” y que se inaugura con el libro de Alice Soares Guimarães.

De este proceso forma parte UNICEF, sin cuyo generoso reconocimiento al trabajo académico que realiza el CIDES, este libro, ni otras actividades complementarias al mismo, no hubieran sido posibles. A quienes así lo concibieron, nuestro más profundo agradecimiento.

Cecilia Salazar

Directora CIDES-UMSA

PRÓLOGO

Me complace sobremanera escribir el prólogo del libro Género e Infancia y Ética del Cuidado, no sólo por su gran calidad y pertinencia académica sino por la visión política que la autora propone. El texto hace un recorrido riguroso del pensamiento social y filosófico mostrándonos, por un lado, que la niñez, entendida como una etapa más en el ciclo de vida de las personas humanas, es un producto social, surgido, principalmente, en el contexto de la era moderna. Y, por otro lado, que su reconocimiento como un sujeto político y social es muy reciente, remontándose a la promulgación de la Convención sobre los derechos del niño en 1989.

El proceso de reconocimiento social de la niñez ha sido difícil y sinuoso. En el pensamiento social alcanzó un interesante avance gracias, entre otros, a Freud, Piaget, Erickson quienes mostraron su especificidad social, psicológica y cognitiva y le otorgaron un lugar de privilegio en el desarrollo de las personas humanas, mostrando su enorme importancia en el desarrollo de las capacidades plenas de las personas adultas. De este modo el ciclo de vida es un continuum pero al mismo tiempo contiene etapas insoslayables y primordiales como la niñez, incluyendo sus propios ciclos (infancia, niñez y adolescencia). Este reconocimiento, sin embargo, esta todavía muy centrado en el individuo-niño/a, sin embargo la niñez es un grupo social y, como tal, hoy día adquiere también una fisonomía política, aunque no en los mismos términos en que la tienen las personas adultas. Precisamente esta visión colectiva es la que intenta rescatarse desde la teoría sociológica, la cual vincula el tema de la niñez con los procesos colectivos de socialización y disciplinamiento social. Hasido, como bien lo explica la autora, el estructuralismo de Durkheim, quien enfatizó en esta idea de una sociedad implacable capaz de establecer las normas y valores (instituciones) conducente a definir límites sociales a las personas, pero sobre todo a la niñez y a la adolescencia. Las concepciones tradicionales de la educación adoptaron ese concepto de una niñez sometida a los designios de una sociedad disciplinante, hasta por cierto muy bien recreado en la película “El muro” del grupo británico Pink Floyd. No hay duda que el tema de la autonomía como libertad surge rápidamente en este debate acerca de la vigencia actual de posiciones tan conservadoras como estas.

La interesante discusión emergida en los años ochenta y noventa acerca del reconocimiento de los derechos de la niñez y de la adolescencia que condujo a la Convención sobre los Derechos del niño (sic) debe destacarse en el análisis. Este debate abrió las puertas para que se reformaran las leyes nacionales y se reconociera a la niñez como sujeto de derechos y, por tanto, se acordara otorgarles el estatuto de ciudadanía. La incorporación de la noción

de los derechos al debate sobre la niñez que rigurosamente reconstruye la autora implicó recuperar la discusión liberal de la autonomía. Algo que ya tanto Erickson como Piaget, desde la psicología social habían advertido, pero que esta vez se visualiza desde lo político. Lo interesante de este debate, que no solo se limita a la niñez, pero que alcanza una perspectiva particular en su caso, es que la autonomía mira la familia desde un ámbito político, no solamente social. En otras palabras, reconoce que el cuidado no está limitado a un problema exclusivamente reproductivo sino que está atravesado por relaciones de poder que deben ser resueltas para lograr que el cuidado se entienda de una manera integral y no simplemente asistencial. La autora hace alusión a los aportes de Foucault en este sentido e indaga cómo esta manera de estructurar la familia y la sociedad impone una manera particular y desigual entre hombres y mujeres de atender la infancia.

A pesar de los avances, ese concepto primigenio de la niñez muy bien descrito por la autora: "... los niños [se visualizan] como seres que aún no hacen parte de su sociedad, condenados, por lo tanto, a una "no-existencia" social. A su vez, la infancia es descrita como un período de falta de responsabilidad, donde los niños tienen derecho al cuidado, a la protección y la formación, pero no a la autonomía.", no pareciera haberse superado por completo. De ahí que debemos distinguir entre "la cultura social" en la que esa idea del cuidado sin democracia sigue vigente en "el sistema político-hogar" y la cultura política e institucional, en la cual hay avances evidentes en términos jurídicos y programáticos aunque a todas luces absolutamente insuficientes. En tal sentido, el planteamiento de la autora sobre políticas públicas deviene en un elemento central del debate. De nuevo la discusión sobre los derechos de la niñez puede ser un importante ingrediente para catapultar las políticas del cuidado, tal y como lo propone, el libro. Retrotraigo el tema de los derechos y el liberalismo, para señalar que la autonomía, desde esta perspectiva ofrece límites insoslayables, en la medida que ello no puede lograrse sin que exista un apoyo económico y social a las familias de parte del Estado. Uno de los avances importantes del llamado Estado del Bienestar es precisamente el reconocimiento de los derechos sociales. Sin ellos no hay autonomía, ya que las familias pobres no pueden garantizar los recursos necesarios para que pueda alcanzarse un cuidado de la niñez que permita satisfacer los afanes de autonomía de las mujeres y, al mismo tiempo, que coadyuve para que la niñez tenga lo necesario para garantizar la nutrición, educación y la recreación adecuada a un sujeto de derechos. Esto lleva de nuevo a la importancia del papel del Estado, a través de sus políticas nacionales y sub-nacionales. Existe una complementariedad y dependencia entre derechos sociales e individuales que en este caso del cuidado y protección se expresa de manera diáfana y clara. Sin las garantías sociales y jurídicas es imposible lograr un cuidado de la niñez capaz de conseguir responsabilidades compartidas entre hombres y mujeres y, por tanto, es imposible alcanzar que niños y mujeres puedan lograr esa autonomía que les otorgue la posibilidad de realizarse como sujetos sociales.

Un segundo tema que es necesario destacar es un desafío que va más allá del derecho y que se sitúa en cómo los derechos se constituyen en elementos sustanciales de la cultura social. De ahí que la discusión del libro sobre la ética y la moralidad del cuidado resultan verdaderamente destacables. El cambio no es solo político-administrativo es, principalmente, cultural. La sociedad contemporánea vive un incesante proceso de modernización que involucra más y más a padres y madres en las labores productivas informales y formales. Es una sociedad cada día más individualizada, en la que el tejido social es tan frágil que tiende a romperse fácilmente. La comunidad tal y como la conocíamos antes, sobre todo en las áreas urbanas, cuyo crecimiento es dramático, prácticamente está desapareciendo. En este contexto, si no se logra que la institución del cuidado limitado a lo biológico y al disciplinamiento social, que sigue ampliamente vigente, sea superado por un concepto social y político basado en la libertad, la atención democrática a la niñez y la crianza como una expresión colectiva y no individual, difícilmente se conseguirá dar una solución estructural y, por el contrario, surgirán los fenómenos ya conocidos como la violencia, el desamparo y una serie de patologías sociales. En este contexto, el concepto de protección entendido como disciplinamiento de la niñez, particularmente de la adolescencia, tiende a entronizarse como una perspectiva absolutamente autoritaria y negadora de los/as adolescentes como sujetos de derechos. Lamentablemente, ello conduce, como está ocurriendo ya en diferentes naciones del mundo, a que el cuidado tienda a sustituirse por estrategias excluyentes de encierro y represión.

El tema del cuidado de la niñez y el género es difícil de tratar y poco desarrollado en la región latinoamericana. De ahí que libros como el de Alice SoaresGuimaraez, abren un sendero para la reflexión y la acción. Esta es otra actividad de una sólida alianza con el CIDES-UMSA, en la cual UNICEF está empeñado en desarrollar una reflexión sistemática que contribuya a que la sociedad boliviana avance en esta trayectoria dirigida a fortalecer una reforma institucional y un cambio cultural que garantice una política de cuidado de la niñez sensible al género y que llegue a todos los sectores sociales, sobre todo a los más pobres, quienes tienen menos recursos y capacidades para un cuidado integral de la infancia, niñez y adolescencia.

LUDWIG GUENDEL
Representante Adjunto
UNICEF

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este documento es presentar el estado del arte sobre el tema del cuidado, en sus relaciones con la cuestión de la infancia y del género. En este sentido, presentaremos los principales debates presentes en la literatura académica acerca de estos temas, proporcionando insumos a la reflexión teórica de investigadores que se dediquen a pensar la cuestión del cuidado en las sociedades contemporáneas, en general, y en el contexto boliviano, en particular. Adicionalmente, esperamos contribuir al análisis de las políticas públicas orientadas al cuidado y la protección de los niños y niñas y a una reflexión crítica acerca de las mismas.

El documento se divide en tres partes. En la primera presentamos el recorrido del tema de la infancia en las reflexiones teóricas. Analizamos las primeras contribuciones sobre el tema, exploramos algunas explicaciones acerca de su posterior desaparición de las reflexiones académicas, hasta llegar a su redescubrimiento, en el ámbito de la nueva sociología de la infancia. En la segunda parte revisamos la trayectoria de la noción de cuidado, y exploramos sus articulaciones con la cuestión de la ética. Finalmente, en la última parte, analizamos las relaciones entre el tema del cuidado y el género, e indagamos sobre el rol del Estado y de las políticas públicas en la provisión de los cuidados.

1. LA INFANCIA

En el siglo pasado se dieron grandes cambios en términos de legislación, educación y cuidado en lo que se refiere a los niños y niñas. Progresivamente, la infancia logró un status que anteriormente le era negado, ubicándose en diversos campos del conocimiento y pasando los y las expertas a dedicarse a su estudio, con el objetivo de comprender, defender y cuidar a los niños, y debatir acerca de su conceptualización.

En diferentes estudios realizados a lo largo del siglo XX encontramos reflexiones acerca de las acciones y relaciones sociales que son constituidas, desde el mundo adulto, con respecto a la infancia. Una mirada hacia estos estudios contribuye a la comprensión de las transformaciones que el concepto de infancia ha sufrido y nos permite una mejor evaluación de los cambios en las políticas públicas orientadas al cuidado de los niños. En la primera parte del presente documento nos dedicaremos a esta mirada, abordando lo que consideramos como las principales contribuciones al estudio de la infancia.

1.1 DE LAS PRIMERAS REFLEXIONES A LA “DESAPARICIÓN” DE LA INFANCIA

Uno de los primeros autores en enfatizar la importancia de la infancia fue Sigmund Freud (1856-1939), médico y neurólogo austriaco, creador del Psicoanálisis. En *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905), el autor argumentaba que la niñez cumplía un rol central en la estructuración del comportamiento adulto. Según Freud, todos los procesos psíquicos tienen su génesis en los primeros años de vida, por lo que la forma de afrontar estos primeros años sería determinante para el sujeto: las relaciones que se establezcan allí, todas las experiencias personales vivenciadas, influirán en el desarrollo de la vida adulta, es decir, la infancia gestaría el futuro del individuo. Así, la historia del hombre adulto es una historia acumulada, cuya génesis se encuentra en su infancia. En diferentes obras, Freud resaltó la importancia fundamental de las relaciones establecidas entre los niños y las personas significativas para ellos – los adultos con quien interactúan en los primeros años de vida – para la estructuración del individuo. De esta forma, Freud y el psicoanálisis resaltaron la importancia de mirar hacia los niños y sus relaciones con los adultos, para comprender al individuo maduro.

Si hasta entonces las diferentes disciplinas habían negado, a los niños y niñas, el status de sujeto, después de los estudios de Freud ellos pasaron a ser considerados de otra forma. Las ideas del autor influyeron en diversos campos del conocimiento – principalmente la psicología y la pedagogía –, que buscaron desarrollar una mejor comprensión acerca de la infancia. Cabe notar, sin embargo, que el nuevo interés por la infancia estuvo relacionado, en ese momento, con el reconocimiento de su rol fundamental en la formación del futuro del hombre. El estudio de la niñez pasó a integrar las preocupaciones académicas como un medio, una forma de lograr un mejor conocimiento acerca de los individuos adultos, y no como un fin en sí mismo, o sea, como un objeto de estudio válido por sí sólo.

En los años 1930, el psicólogo experimental y filósofo suizo Jean William Fritz Piaget (1896-1980) realizó nuevos aportes al estudio de la infancia, desde el campo de la psicología genética. Se destaca en este sentido su *Teoría del desarrollo cognitivo*, que busca comprender el proceso de construcción del conocimiento, partiendo de una perspectiva evolucionista y teniendo como marco principista la noción de *adaptación biológica*. Considerando que la actividad intelectual no puede ser separada del funcionamiento total del organismo, Piaget aplicó la noción de adaptación biológica al desarrollo de la inteligencia de los individuos, desde la infancia hasta la vida adulta.

Según Piaget, la lógica del niño se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes, en un proceso que se desarrolla al largo de la vida, pasando por distintas etapas hasta alcanzar el nivel adulto. De acuerdo a su teoría del desarrollo cognitivo, todos los seres humanos pasan por la misma serie de cambios, los cuales son previsibles y ordenados. Piaget clasifica este desarrollo en cuatro etapas, cada cual caracterizada por diferentes formas de organización mental, que posibilitan los distintos modos por los cuales el individuo se relaciona con la realidad que lo rodea.

En general, todos los individuos viven esas cuatro fases en la misma secuencia, pero el inicio y final de cada una de ellas puede sufrir variaciones en función de las características de la estructura biológica específica de cada uno, y de los estímulos proporcionados por el medio ambiente en que está inserto. Consecuentemente, la división de las etapas en edades es apenas una referencia. Las principales características de cada período, según Piaget,¹ son las que siguen:

Etapas 1. **Sensorio-motor** (0-2 años). Las funciones mentales se limitan a patrones innatos de comportamiento, semejantes a reflejos, y los movimientos son restrictivos a actividades sencillas del organismo (la succión, agarrar, el movimiento de los ojos, etc.). Los sentidos de visión, tacto, gusto, oído y olfato ponen los niños en contacto con los objetos. El desarrollo

1 La Teoría del desarrollo cognitivo fue desarrollada en diferentes obras del autor. Ver Piaget (1932; 1936; 1967); Inhelder y Piaget (1958).

del comportamiento resulta de la interacción entre los patrones innatos y el medio ambiente: los niños aprenden a articular las experiencias sensoriales con la actividad física, coordinando las secuencias sensorio-motoras para solucionar problemas simples. Empiezan a construir esquemas para asimilar el ambiente y, progresivamente, van perfeccionando los movimientos reflejos y adquiriendo habilidades. En este estadio, su conocimiento es privado, no siendo impactado por la experiencia de otras personas. Al final de este período, el niño ya se concibe dentro de un cosmos poblado por objetos, entre los cuales sitúa a sí mismo como un objeto específico. Partiendo de una actividad puramente de reflejo, sin diferenciación entre yo y no-yo, llega a la formación de representaciones mentales de los objetos del medio.

Etapa 2. Pre-operacional (2-7 años). Surgimiento de la función simbólica. Uno de los principales logros de este periodo es el desarrollo del lenguaje, la capacidad de pensar y comunicarse por medio de palabras que representan objetos y acontecimientos.² Esto lleva a modificaciones fundamentales en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del niño, posibilitando las interacciones con otros individuos y la utilización de representaciones para atribuir significados a la realidad. En esta etapa, aunque el niño presente la capacidad de actuar de forma lógica y coherente – como resultado de la adquisición de esquemas sensoriales-motores en la fase anterior – su comprensión de la realidad será desequilibrada, dada la ausencia de esquemas conceptuales y de lógica. Su pensamiento se caracteriza por el egocentrismo – por lo que es incapaz de concebir una realidad de la que no haga parte – y la irreversibilidad – no reconociendo que una operación puede realizarse en ambos sentidos.³

Etapa 3. Operaciones concretas (7-11 años). Los niños logran realizar diversas operaciones mentales: ordenar objetos según clasificaciones jerárquicas, comprender las relaciones de inclusión de clase, de serialización (agrupar los objetos por tamaño y orden alfabético) y los principios de simetría y reciprocidad. Comprenden el principio de conservación de número, sustancia, volumen y peso.⁴ Desarrollan también nociones de tiempo, espacio, velocidad, orden, casualidad. Así, pasan a organizar el mundo de manera lógica y operatoria. Aunque muestran mayor capacidad para el razonamiento lógico, esto ocurre todavía a un nivel muy concreto, es decir, el pensamiento del niño sigue vinculado esencialmente a la realidad empírica. Existe cierto progreso hacia la extensión de sus pensamientos de lo real a lo potencial, pero sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que han tenido experiencia personal

2 Cabe notar, sin embargo, que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo de la inteligencia, por lo que, en la perspectiva de Piaget, la inteligencia es anterior al surgimiento del lenguaje. El último es considerado por el autor como una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo cognitivo, existiendo un trabajo de reorganización de la acción cognitiva que no es dado por el lenguaje.

3 Por ejemplo, no entienden que si se vierte agua de un recipiente alto a uno extendido, puede trasvasarse otra vez al primer recipiente, manteniendo la misma cantidad de agua.

4 Aquí, ya comprenden que es posible pasar un líquido de un envase alto a uno aplanado sin alterar la cantidad total del líquido.

directa. Cuando tienen que partir de una proposición hipotética o contraria a los hechos, tienen dificultades. Pueden distinguir entre creencia hipotética y evidencia, pero no pueden probar las hipótesis de manera sistemática y científica. El egocentrismo que caracterizaba la fase anterior es sustituido por la capacidad de establecer relaciones, coordinar diferentes puntos de vista (propios y de otros), e integrarlos de modo lógico y coherente. El niño ya es capaz de establecer compromisos, de comprender las reglas y seguirlas, y de interiorizar las acciones. Sin embargo, aunque logre razonar de forma coherente, tanto los esquemas conceptuales como las acciones ejecutadas mentalmente se refieren a objetos o situaciones pasibles de ser manipuladas o imaginadas de forma concreta.

Etapa 4. **Operaciones formales** (desde los 11 años de edad en adelante). Las estructuras cognitivas alcanzan el nivel más elevado de su desarrollo, volviéndose aptas para aplicar el raciocinio lógico a todas clases de problemas. En esta etapa, ampliando las capacidades desarrolladas en la fase anterior, el niño logra razonar sobre hipótesis, siendo capaz de formar esquemas conceptuales abstractos y, a través de ellos, ejecutar operaciones mentales siguiendo principios de lógica formal. Adquiere la capacidad de criticar los sistemas sociales y proponer nuevos códigos de conducta: discute los valores morales de sus padres y construye sus propios valores, adquiriendo autonomía. Los adolescentes son capaces de utilizar la lógica propositiva para la solución de problemas hipotéticos y para derivar conclusiones. Emplean el razonamiento inductivo para sistematizar sus ideas y construir teorías sobre ellas. Pueden usar un lenguaje metafórico y símbolos algebraicos como símbolos de símbolos. Son capaces de pasar de lo que es real a lo que es posible, pensando en lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes.

Al llegar a la cuarta fase el individuo alcanza el patrón intelectual que persistirá durante la edad adulta. Esto no significa que ocurre un estancamiento de las funciones cognitivas, pero su desarrollo posterior consistirá en la ampliación de conocimientos, y no en la adquisición de nuevos modos de funcionamiento mental.

Según Piaget, paralelamente al *desarrollo cognitivo* ocurre el *desarrollo moral* de los individuos, proceso que el autor divide en tres etapas: i) Anomia (niños hasta 5 años), donde la moral no se pone como cuestión, las normas son seguidas pero el individuo aún no está movilizado por las relaciones bien *versus* mal, sino que por el hábito, por el sentido de deber; ii) Heteronomía (niños hasta 10 años), en que la moral es igual a la autoridad, o sea, las normas no corresponden a un acuerdo mutuo firmado entre los jugadores, y sí a una imposición de la tradición y, por lo tanto, es inmutable; y iii) Autonomía (10 años en adelante), que corresponde al último estadio del desarrollo moral, en el que ya hay una legitimación de las normas y el niño piensa a la moral por la reciprocidad. El respeto a normas es comprendido como resultado de acuerdos mutuos entre los jugadores, y cada uno de ellos logra concebir a sí mismo como un posible “legislador”, en un régimen de cooperación entre todos los miembros del grupo.

Para Piaget, la moral presupone inteligencia, pero aunque la última sea una condición necesaria, no es suficiente para el desarrollo de la primera. La moralidad implica, según el autor, pensar el *racional* en 3 dimensiones: las *normas* – que son formulaciones verbales concretas, explícitas; los *principios*, que representan el espíritu de aquellas normas; y los *valores*, que responden a los deberes y sentidos de la vida, permitiendo la comprensión del origen de las normas a ser seguidas. Las relaciones sociales que son regidas por normas incorporan relaciones de coacción – que corresponde a la noción de deber –, y de cooperación – que supone la articulación de operaciones entre dos o más sujetos, involucrando no sólo la noción de “deber”, sino la de “desear hacer”.

Una de las contribuciones centrales de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget fue demostrar, a través de diversas investigaciones en el campo del pensamiento infantil, que los niños tienen formas de pensar específicas, que los diferencian de los adultos. Adicionalmente, el autor hizo una serie de contribuciones a la pedagogía, enfatizando la importancia de la educación en la formación de los individuos adultos.

Según Piaget, el principal fin de la educación es formar la razón intelectual y moral del individuo. Un requisito fundamental en el proceso educativo de los niños sería encontrar los medios más adecuados que les permitieran constituir por sí mismos la razón, para alcanzar la coherencia intelectual y la reciprocidad moral, a través de la autoformación en el plano intelectual y del autogobierno en lo moral. Para el autor, si reconocemos que la infancia es una etapa con una significación compleja que cumple la función de adaptación progresiva del individuo al medio físico y social, es posible construir métodos que respeten y faciliten el desarrollo humano durante la infancia. Para esto, sería indispensable que los orientadores de los procesos de aprendizaje fueran profesionales idóneos. Piaget también destacaba la influencia de los padres en el desarrollo de estas experiencias, indicando que en algunos casos ellos son un obstáculo para el trabajo escolar, por considerar las actividades lúdicas y la experimentación como experiencias superfluas o como pérdida de tiempo.

Por ser la infancia una etapa de la vida donde los seres humanos viven experiencias complejas y contundentes, el interés en comprender esas experiencias no puede limitarse, en la perspectiva de Piaget, a determinar la influencia de esta etapa en el comportamiento del sujeto adulto: el concepto de infancia adquiere su sentido y significado en la experiencia cotidiana de vivencias que afectan la construcción subjetiva del niño, permitiéndole “ser” desde la infancia. Así, para el autor, debemos atribuir, en nuestro análisis, el status de sujeto a los niños y niñas, quienes se convierten en un objeto de estudio válido en sí mismo.

Aunque los trabajos de Freud y de Piaget son diversos y amplios, abarcando diferentes temas, desearíamos resaltar algunas contribuciones que, a su tiempo, fueron centrales para el progreso de los estudios acerca de la infancia. Primeramente, encontramos la noción, defendida por el psicoanálisis, de que la infancia tiene una importancia fundamental en la

constitución de los seres humanos adultos, en lo que se refiere a la estructuración de su subjetividad y de la vida psíquica. En Piaget y la psicología genética, vemos que la infancia es una etapa fundamental del desarrollo cognitivo, donde se constituyen las estructuras de pensamiento que permiten asimilar el conocimiento y desarrollar la autonomía de los seres humanos. Vemos también que, al tener el niño una lógica propia y vivir experiencias complejas y altamente significativas, el proceso de su desarrollo cognitivo y de su educación merecen atención por sí solos. Así, la infancia no debe ser vista como una etapa de la vida cuyo análisis se justificaría en términos de la comprensión del mundo adulto: el estudio de la infancia se vuelve un fin en sí mismo, y no sólo un medio para lograr una mejor comprensión de los individuos adultos.

En el campo de la sociología, encontramos el trabajo del sociólogo y antropólogo francés Marcel Mauss (1872-1950). En *Tres observaciones sobre la sociología de la Infancia* (1937), Mauss apunta tres temas de discusión: la infancia como un medio social para los niños; el problema de las generaciones; y la educación de la infancia. Estas cuestiones aún se constituyen como objeto de análisis y debates en el ámbito de la sociología de la infancia, haciendo parte de su repertorio teórico. Así, al presentar una genealogía de dicho campo, el mencionado texto se hace imprescindible.

En lo que se refiere al tema de la infancia como un medio social, Mauss parte de una crítica directa a Piaget. Según el autor, la psicología del niño practicada por “el eminente psicólogo y pedagogo” consiste en el análisis “de la mentalidad de un pequeño grupo de niños, en particular de los suyos” (Mauss, 2010:241).⁵ Según Mauss, Piaget no tomaba en cuenta un elemento fundamental de la conformación de la razón y la moral de los niños: el sustrato social. Aunque, como vimos anteriormente, Piaget reconozca la posibilidad de variaciones en el ritmo del proceso de desarrollo cognitivo, como resultado de diferencias biológicas individuales o medio ambientales, el autor no considera el impacto decisivo del medio social en dicho proceso. Como resultado, su teoría del desarrollo cognitivo, y sus hallazgos sobre el proceso de construcción del conocimiento en la etapa de la infancia, no serían, según Mauss, aplicables a todos los contextos, constituyendo más bien contribuciones limitadas, originadas del “estudio de niños determinados de un medio determinado, de niños de lengua francesa educados de cierto modo históricamente determinado” (Mauss, 2010:241).

Apoyándose en una investigación sobre los juzgamientos morales de diferentes niños que asistían a la misma escuela,⁶ Mauss resalta la influencia fundamental de los medios sociales en la formación de la moral en la infancia. Las concepciones morales de los niños estarían

5 Gran parte de las primeras investigaciones de Piaget fueron hechas con sus propios hijos.

6 El autor cita un trabajo de Eugène Lerner (1937), *Constraint areas and the moral judgement of children*, realizado con 389 niños de 6 a 12 años, da ciudad de Montclair, New Jersey, en los Estados Unidos, que frecuentaban la misma escuela.

relacionadas a sus medios sociales más amplios. A pesar de que compartían la misma escuela como medio social, existían diferencias significativas en las concepciones morales de dichos niños. Según el autor, estas diferencias resultarían del hecho de que ellos poseían distintos medios sociales en el ámbito familiar. De acuerdo a Mauss, esto sería un reflejo del carácter contextual de la infancia.

Para Mauss, el estudio adecuado de la psicología de los niños debería, incluir necesariamente, un análisis sociológico de los medios infantiles como constituyendo medios específicos.⁷ “En un medio de niños”, afirma el autor, un juego, por ejemplo, no sólo tiene “el objetivo de determinar quién es el líder, el jefe, el campeón, el niño más fuerte, el niño más listo, el buen bailarín, etc.”, sino que, cuando juegan juntos, los niños “forman un medio que tiene su propia moral, sus reglas de juego, su fuerza” (Mauss, 2010:242). Consecuentemente, en el análisis de la infancia se debe tomar en cuenta no sólo los medios sociales más amplios en los que se desarrollan los niños – los que, como vimos, influyen en la formación de la razón y de la moral –, sino que también los medios infantiles más específicos – donde los niños desenvuelven sus actividades en interacción con otros niños –, los cuales tendrían su moral y reglas de juego diferenciadas, producidas en el contexto de la propia infancia y no desde el mundo adulto hacia los niños.

Mauss afirma que el análisis de los medios infantiles permitiría una mejor comprensión de las relaciones entre generaciones, especialmente cuando dichos medios son “libres”, constituyéndose como “una educación de los niños por los mismos niños”, y no como un producto de la educación impulsada desde el medio adulto. La investigación de estos medios iluminaría, según el autor, las dinámicas de las relaciones entre diferentes generaciones de niños – entre los relativamente más viejos y los más nuevos –, y permitiría abordar la cuestión fundamental de cómo se agrupan las edades y se diferencian los sexos. Adicionalmente, Mauss resalta la importancia central de las relaciones entre las generaciones de niños y de adultos, pues en estas relaciones se encuentran las “principales raíces” y “el desarrollo del follaje” de la educación (Mauss, 2010:243).

El tema de la educación está presente en otras obras del autor.⁸ Siguiendo las ideas del sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917), Mauss define la educación como “los esfuerzos conscientemente hechos por las generaciones para transmitir sus tradiciones a una otra”, es decir, la “acción que los antiguos ejercen sobre las generaciones que llegan cada año para moldearlas en relación a ellos mismos y, en según lugar, para adaptarlas a sus medios social y físico” (Mauss, 1969:340).⁹

7 Mauss resalta los avances logrados en la academia norteamericana en demostrar, a través de estudios de caso y estadísticas psicopsicológicas, la importancia de los medios infantiles.

8 Para las reflexiones del autor acerca de la educación, ver Mauss, 1969.

9 Este proceso no sería privado de violencia, dado que “La educación consiste igualmente en una serie de probaciones, algunas trágicas: circuncisión, humillaciones constantes, etc.” (Mauss, 1969:343).

En *Las Reglas del Método Sociológico* (1895), Durkheim afirma que en los procesos educativos podemos observar, en su forma más clara, la acción de la sociedad sobre el individuo, identificando la presión que el medio social ejerce en “todos los momentos” sobre el niño. Dicha presión se constituye como un esfuerzo por parte de la sociedad de “moldear” al niño “a su imagen”, esfuerzo “del cual los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios”.

El pensamiento de Durkheim acerca de la educación debe ser comprendido teniendo como telón de fondo el rol que el autor atribuía a la moral en la vida social. Para él, la moral sería el principal requisito para el establecimiento y manutención de la cohesión social. Tal tema ocupa un lugar destacado en su obra, en el marco de su diagnóstico de la grave crisis que acometía a las sociedades industriales.

En *Educación y Sociología* (1922),¹⁰ Durkheim afirma que el hombre nace egoísta, siendo la sociedad, por intermedio de la educación, la que lo torna solidario. “Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina”, afirma Durkheim, “es la sociedad quien lo instituyó en nuestras conciencias”, pues

Esponáneamente, el hombre no tendía a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a consagrarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese necesariamente a venir a ser los servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles un culto, a privarnos de algo para prestarles honores. Fue la sociedad misma la que, según se iba formando y consolidando, sacó de su propio seno estas grandes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha sentido su inferioridad (Durkheim, 1922, sp).

Así, según Durkheim, sería la sociedad quien regula a los individuos. Esto ocurriría, fundamentalmente, a través de la disciplina moral, que es internalizada por ellos en diferentes contextos, destacándose, en este sentido, los procesos educativos. Sin embargo, el mundo moderno estaría pasando por un proceso de descomposición moral, resultante del progreso sin precedentes de la vida económica y de la desaparición de los valores e instituciones “protectoras” existentes en las sociedades anteriores.¹¹

10 Tal libro, cuya organización y publicación fue hecha después de la muerte del autor; reúne diferentes textos de su autoría que fueron escritos entre 1901 y 1911.

11 El mundo moderno se caracterizaría, según Durkheim (1987), por la reducción en la eficacia de determinadas instituciones integradoras, tales como la religión y la familia. La unidad e indivisibilidad familiar se había roto, y su influencia sobre la vida privada de los individuos disminuido. Adicionalmente, la diversidad de corrientes de pensamiento volvió las religiones poco eficaces en esos aspectos, dado que éstas ya no subordinan completamente al individuo, subsumiéndolo en lo sagrado.

En *La División del Trabajo Social* (1893), Durkheim argumenta que la expansión de la vida económica diluyó los valores e instituciones que anteriormente estaban a cargo del establecimiento de la moral, pero no desarrolló **valores e** instituciones morales sustitutas. Esto generó una grave crisis en las sociedades contemporáneas, las cuales serían caracterizadas por la anomia, esto es, un contexto en el que la sociedad proporciona una guía moral insuficiente a los individuos. Las sociedades contemporáneas serían incapaces de imponer restricciones sobre los individuos, es decir, de ejercer sobre sus miembros el rol de “freno moral”. Como resultado, los miembros de estas sociedades ya no serían solidarios, con lo que la cohesión social estaría amenazada (Durkheim, 1987).

De este modo, los principales problemas sociales, económicos y/o políticos a que se enfrentaban las sociedades industriales resultarían, según el autor, de su fragilidad moral. La cohesión social depende de que los deseos de los individuos estén equilibrados con las demandas y los “consejos” de la sociedad, pero este equilibrio se había vuelto precario en el mundo moderno. Consecuentemente, para Durkheim el principal dilema al que se enfrentaban las sociedades de su tiempo era que el poder tecnológico y la libertad personal en expansión, sólo podían avanzar a costa de una moralidad en retroceso y el concomitante peligro creciente de anomia.

Fue a partir de su reflexión acerca de las exigencias morales de la cohesión social, y del diagnóstico de una “enfermedad social” resultado del debilitamiento de la moralidad y de la internalización de la sociedad en la subjetividad de los individuos, que Durkheim articuló infancia y escuela. Para contrarrestar esta fragilidad moral, la educación sería un elemento fundamental, dado que esta desempeña, para Durkheim, un rol central en la regulación de la vida social. El niño, según el autor,

...se mueve de una impresión a otra, de una ocupación a otra, de un sentimiento a otro, con una rapidez extraordinaria. Su estado de ánimo no es fijo, la ira nace y se calma con la misma inmediatez, las lágrimas siguen a las risas, la simpatía al odio, o viceversa, sin razón objetiva o, como mucho, bajo la influencia de la circunstancia más tenue (Durkheim, 1902:93).

Al nacer, el infante sólo posee su naturaleza individual, por lo que la sociedad encuentra, “a cada nueva generación [,] en presencia de una tabla casi rasa”. A este ser egoísta y asocial hay que agregar otro ser, el *ser social*, capaz de llevar una vida colectiva y moral.¹² Esta sería, para

12 Según Durkheim, (1987, 1922), en cada uno de nosotros existen dos seres: uno “hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal”, que constituye el *ser individual*, y otro que constituye “un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género”, que forman el *ser social*.

Durkheim “la obra de la educación”: “Ella crea en el hombre un ser nuevo”. Y es esta “virtud creadora” que constituye, según el autor, la principal característica – y un atributo peculiar – de la educación humana.¹³

“La sociedad”, afirma Durkheim (1922: sp), “no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad”, y es justamente la educación la que “perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva”.¹⁴ De este modo, la socialización de los nuevos miembros de una sociedad ocurre, principalmente, a través de la educación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1922: sp).

La educación constituye, por lo tanto, la “socialización metódica de la generación joven” (Durkheim, 1922: sp), la formación de una generación por otra, el adiestramiento del niño por el adulto. Su principal objetivo es preparar a los niños para la vida colectiva, es constituir al ser social. Así, “toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente” (Durkheim, 1961: sp).

En *La Educación Moral* (1902), Durkheim indica tres elementos fundamentales para desarrollar la moral de las nuevas generaciones, posibilitándolas adecuarse a las “reglas del juego social, político y económico”. Educar al niño significaría, para el autor, inscribir en su subjetividad estos tres elementos de la moralidad: el *espíritu de disciplina* – con el cual el niño adquiere el gusto por la vida regular y por la obediencia a la autoridad –, el *apego a los grupos sociales* – con el que alcanza el espíritu de abnegación y el gusto de sacrificarse a los ideales colectivos –, y la *autonomía de la voluntad* – la cual genera la sumisión voluntaria y esclarecida a las normas morales.

13 Cabe notar que, aunque esa virtud creadora sea un atributo de toda educación, cada sociedad, en determinado momento de su desarrollo, posee un sistema de educación propio y diferenciado, el cual se impone a los individuos de forma irresistible. “Es inútil”, nos dice Durkheim, “creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado, se vengán en nuestros hijos. Estos, una vez adultos, no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía... Hay, pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación, del cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas...” (Durkheim, 1922:sp)

14 Sin embargo, el autor resalta que “toda cooperación sin una cierta diversidad, sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma” (Durkheim, 1922:sp).

En resumen, para Durkheim la educación es un fenómeno de carácter social, regulador de las conductas o pensamientos que son externos a los individuos, pero que se les imponen en virtud de su poder coercitivo. En esta perspectiva, la escuela es vista como un mecanismo para moralizar y disciplinar al niño.

Así, aunque el tema de la infancia estuvo, en gran medida, ausente de la sociología hasta los años 1980, hubo excepciones, destacándose, inicialmente, las reflexiones de Durkheim y Mauss. Aunque sus análisis fueron, ulteriormente, duramente criticados, principalmente el sobre-énfasis en la socialización y el rol pasivo que, según sus críticos, ambos atribuían a los niños en ese proceso, esto no resta importancia a sus contribuciones, que sirvieron de base para muchos de los debates y desarrollos posteriores de la sociología de la infancia, como veremos adelante.

Otra excepción al silencio sobre la infancia son algunos trabajos sociológicos realizados en los Estados Unidos, a partir de la década de 1920. Aunque el interés por la infancia, en ese país, sea anterior, habiendo surgido a finales del siglo XIX,¹⁵ en un primer momento, éste estuvo restringido a los filántropos y reformadores sociales, a los que se sumaron, subsiguientemente, médicos y psicólogos. Los sociólogos estuvieron ausentes de los debates acerca de la infancia en esta etapa, pero se “manifestaron de manera espectacular a partir de los años 20” (Montandon, 2001:34-35), destacándose los autores de la *Escuela de Chicago* y del *Interaccionismo simbólico*.¹⁶ Sin embargo, ya al final de los años 1930 el tema de la infancia sería prácticamente abandonado, desapareciendo de los análisis sociológicos. Encontramos, en la literatura, diferentes explicaciones para este hecho.

Para Trent (1987 *apud* Montandon, 2001:35), el oscurecimiento de la infancia en el campo de la sociología resultó de cuestiones tanto teóricas como prácticas. Por un lado, en el plano práctico, al no contar con el componente clínico en sus actividades, los sociólogos no lograron movilizar recursos para sus investigaciones sobre los niños, contrariamente a los psicólogos, que progresivamente monopolizaran los recursos financieros disponibles para el tema. Por otro lado, en el ámbito teórico, asistimos a la pérdida de la “popularidad” de la *Escuela de Chicago*, paralelamente a la ascensión de las teorías parsonianas.

La perspectiva impulsada por el sociólogo estadounidense Talcott Parsons (1902-1979), que se volvió predominante en la academia norteamericana a finales de los años 1930, enfatizaba la acción social y priorizaba el análisis de los sistemas sociales, relegando a un

15 Tal interés surge en un contexto marcado por la industrialización y urbanización intensas, la inmigración, la explosión demográfica y la expansión de la educación pública. Los principales temas abordados en este período fueron del trabajo infantil y de la delincuencia juvenil.

16 Montandon (2001) apunta a cinco sociólogos norte-americanos que se destacaron, en la sociología de la infancia, en este período: William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess y Kimball Young. Sobre la contribución de estos autores y sus orientaciones teóricas, ver Trent (1987).

segundo plano los actores sociales y su agencia. Al no valorar el estudio de los actores – no sólo los niños, sino que también los adultos –, tal perspectiva constituyó un obstáculo para el desarrollo de la sociología de la infancia.

Para Ambert (1986 *apud* Montandon, 2001:35), el desinterés por la infancia en la teoría sociológica resultó, primeramente, de la predominancia del punto de vista y preocupaciones masculinas al interior de la disciplina. Incluso las sociólogas feministas, afirma la autora, habrían ignorado en un primer momento el tema de la infancia, enfocándose más en la liberación de las mujeres, y no en la integración del rol materno a sus nuevos proyectos y expectativas (Ambert *apud* Montandon, 2001:35).

Adicionalmente, las perspectivas macro-sociológicas, dominantes en la sociología durante un largo período, veían a los niños como “periféricos” a los sistemas sociales globales, o simplemente los consideraban como futuros reemplazos para los miembros adultos de estos sistemas, que eran considerados como constituyendo el único objeto válido para los estudios sociológicos. Consecuentemente, poca atención fue dedicada a los niños, que no eran considerados como miembros relevantes de las sociedades, más allá del lugar que ocupaban en las vidas de sus miembros significativos, esto es, los hombres adultos (Ambert *apud* Alanen, 1988:53).¹⁷

Finalmente, Ambert argumenta que el silencio acerca de la infancia también derivaría de los sistemas internos de reconocimiento profesional: la investigación sobre los niños no sería un camino legítimo para participar en las discusiones y debates centrales de la sociología, lo que desalentaba investigaciones serias sobre el tema. Así, para la autora, eran las perspectivas dominantes en la investigación sociológica las principales responsables de la ausencia de la infancia en las reflexiones teóricas.

Partiendo de las consideraciones de Ambert, Alanen (1988) concluye que para lograr una reflexión apropiada sobre la niñez es necesario, en primer lugar, mirar críticamente a los enfoques teóricos y conceptuales de la sociología. Según la autora, al realizar tal examen crítico constatamos que los niños y la infancia sólo son abordados en el ámbito de un número restrictivo de tópicos, a saber, la familia y la escuela (Alanen, 1988:54). La autora está de acuerdo que ambos temas son objetos legítimos para el estudio de la infancia, pero nos alerta que el confinamiento de los niños a los mismos tiene una serie de impactos negativos.

Como resultado de este abordaje restricto, la noción moderna de infancia estaría apoyada en una configuración triangular, constituida por: 1) suposiciones sobre la *naturaleza de*

¹⁷ Como indica Alanen (1988:53), esta “irrelevancia” era anteriormente compartida entre niños y mujeres. Mientras todavía es atribuida a los niños, en lo que se refiere a las mujeres, los estudios feministas han sido capaces de desafiar muchos de los supuestos de las perspectivas dominantes de la sociología acerca de la femineidad, contribuyendo a cambios dentro de la propia disciplina.

la *infancia* que, partiendo de la noción de una separación radical entre niños y adultos, la considera esencialmente no-social; 2) la visión de la *familia*, definida como unidad nuclear compuesta por niños protegidos y adultos protectores, como constituyendo el contexto apropiado de la infancia; 3) y la *socialización*, que designaría el conjunto de procesos que definirían la experiencia de la infancia (Alanen, 1988).

Esta configuración triangular nos presenta a los niños como seres que aún no hacen parte de su sociedad, condenados, por lo tanto, a una “no-existencia” social. A su vez, la infancia es descrita como un período de falta de responsabilidad, donde los niños tienen derecho al cuidado, a la protección y la formación, pero no a la autonomía. Según Alanen, son las implicaciones de esta perspectiva triangular acerca de la infancia las principales responsables por la ausencia de los niños en la sociología. Consecuentemente, es el enfoque convencional, es decir, el triángulo conceptual socialización-familia-infancia, lo que necesita ser repensado para que la infancia encuentre un tratamiento adecuado en la disciplina (Alanen, 1988:55).

Sin embargo, tal tarea no sería sencilla, dado que el triángulo conceptual se presenta, en las reflexiones sociológicas acerca de la niñez, como si fuera fundido en una sola pieza indivisible, lo que obstaculiza la consideración de sus partes separadamente. El cuestionamiento de uno de los componentes, por ejemplo, la familia como escenario de socialización de la infancia, se lleva a cabo en el marco de las nociones aceptadas y no cuestionadas de los dos otros vértices del triángulo, bloqueando así las posibilidades de imaginar nuevas relaciones entre los tres componentes.

Adicionalmente, partiendo de los supuestos que implican ese triángulo conceptual, el niño sólo puede ser imaginado en referencia a los adultos (Jenks 1982:10 *apud* Alanen, 1988:56). Al definir la concepción del niño en su relación con los adultos, se deja el lado del niño vacío, sin ninguna definición positiva sustancial. El niño es concebido meramente como diferente y particular en comparación con el adulto, y esta diferencia se explica centrándose estrictamente en el proceso de superarla. Consecuentemente, las ciencias sociales se han concentrado excesivamente en teorizar la integración del niño en el mundo social.

Así, en lo que se refiere a la teoría social, el niño sigue siendo negativamente definido, explicado por lo que todavía no es, pero que vendrá un día a ser, y no por lo que efectivamente es en el presente. El niño es concebido como pre-social, pero potencialmente social, o más bien, en el proceso de convertirse en social: básicamente, los niños son permanentemente sometidos a un proceso de socialización (Alanen, 1988:56). Como resultado, el concepto de socialización se vuelve la categoría central para abordar las cuestiones relacionadas a la infancia.

Esta perspectiva tiene serias limitaciones, poniendo de manifiesto solamente el punto de vista ideológico del adulto. Esto contribuye a distorsionar la comprensión sociológica de las

dinámicas de la estructura social, de la agencia humana y del cambio histórico, tornando más difícil de imaginar y conceptualizar a los niños como verdaderos actores sociales (Reyer 1980; Thorne 1987 *apud* Alanen, 1988:57).

La mayor parte de las investigaciones sociológicas acerca de la infancia, durante mucho tiempo, partieron del concepto de socialización tal como fue definido en la obra de Durkheim, o sea, refiriéndose a las fuerzas sociales que, al ocasionar la internalización por parte de los individuos de los hechos sociales y morales originalmente externos e independientes a ellos, permiten la manutención de la cohesión de la sociedad y posibilitan la vida social. El concepto, así comprendido, expresa un fuerte sentido moral, considerando a las sociedades donde las fuerzas socializadoras están presentes como “civilizadas”, es decir, donde la naturaleza humana originalmente no-social es gradualmente sustituida por una naturaleza social.

Partiendo de la noción de que las sociedades civilizadas serían aquellas que ya pasaron por el proceso de socialización, resulta que estas sociedades serían, según Alanen, sociedades de adultos. Mientras tanto, los niños – miembros aún no socializados de la sociedad – representarían el lado incivilizado de la naturaleza humana. En esta perspectiva, por lo tanto, la naturaleza humana es presentada como una polaridad fundamental: un lado incivilizado, no socializado – donde se localizarían, “naturalmente”, los niños –, y un lado civilizado y socializado, donde se ubicarían los adultos (Alanen, 1988:57).

Otra característica de esta perspectiva de la infancia basada en la socialización es el énfasis en los resultados del proceso. No todos los resultados posibles son observados y analizados, sino sólo aquellos que son esperados, previstos o deseados por los agentes promotores de la socialización. Este énfasis en los resultados, según Alanen, genera dos limitaciones adicionales: en primer lugar, a pesar de menciones frecuentes a la importancia del proceso en sí, éste es, de hecho, descuidado en las investigaciones. En segundo lugar, la atención exclusiva a los resultados esperados, previstos o deseados lleva a un abandono sistemático de cualquier otro resultado posible, no admitiendo que los niños, como participantes, puedan aportar algo ellos mismos. Adicionalmente, tal perspectiva va en contra de cualquier conflicto, contradicción o resultados que pueden, aunque parcialmente, refutar aquellos que son esperados, lo que lleva a una visión excesivamente armoniosa de la socialización (Alanen, 1988:59).

En resumen, para Alanen la ausencia de los niños en la sociología sería resultado de una perspectiva de la infancia que se apoya en el triángulo conceptual infancia-familia-socialización, en el cual la infancia en sí misma sería irrelevante, y donde el niño es retratado sin posesión de agencia, o sea, como mero objeto pasivo de las influencias sociales externas, a las que sería incapaz de resistir. El niño es definido como pre-social, incivilizado, como un ser que todavía no “es”, por lo que su estudio sólo se justificaría en el marco del proceso de su integración al mundo social y adulto.

Sirota (2001) también apunta a la hipótesis de la irrelevancia de la infancia y al predominio de la perspectiva de la socialización como los principales factores por detrás de la desaparición del niño en el ámbito de los debates sociológicos. Según la autora, la infancia fue concebida durante mucho tiempo – y todavía lo es en el trabajo de muchos autores – como una etapa de crecimiento “en la que el individuo, tanto del punto de vista físico cuanto moral, aún no existe, en que él se hace, se desarrolla y se forma” (Sirota, 2001:9). En esta perspectiva, el niño es considerado como un “ser futuro”, en devenir, o sea, “no un ser formado, no una obra realizada y un producto acabado, sino un devenir, un comienzo de ser, una persona en vías de formación”. En este contexto, la atención de los sociólogos se dirige hacia las instancias encargadas de este trabajo de socialización, principalmente en un marco estructural-funcionalista.

Para Sirotta (2001), la sociología en general, y particularmente la sociología de la educación, permaneció por mucho tiempo, aunque implícitamente, circunscrita a esta definición durkheimiana. Estos serían, según la autora, los puntos de partida de la desaparición de la infancia o de su marginalización como objeto sociológico. La infancia era presentada como objeto únicamente a través de sus dispositivos institucionales, tales como la escuela, la familia, o la justicia, y el niño era considerado simplemente como un objeto pasivo de una socialización, regida por estas instituciones.

1.2 LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En los años 1960 surge una nueva perspectiva acerca de la niñez: la *historia social de infancia*, que se articuló con la *historia de la educación*. Se destacan como pioneros en este campo el historiador francés Philippe Ariès (1914-1984) y el psico-historiador estadounidense Lloyd De Mause (1931-). Para ambos autores, la historia de la infancia y las cuestiones del aprendizaje, estaban relacionadas conceptual y socialmente, siendo que el descubrimiento – o reconocimiento – de la infancia moderna, y el surgimiento de instituciones protectoras para cuidar y educar la generación más joven, ocurrieron de manera simultánea.

Ariès, en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), argumenta que la infancia es un concepto no sólo biológico, sino que fundamentalmente cultural. La infancia, tal como la comprendemos hoy, era inexistente hasta el siglo XVI. La vida era relativamente indiferenciada para todas las edades, no existiendo muchos estadios y, los que existían, no eran claramente demarcados. Esto no significa negar la existencia biológica de estos individuos, sino reconocer que, hasta el siglo XVI, la conciencia social no admitía la existencia autónoma de la infancia como categoría diferenciada. Concluido el período de dependencia física del niño a la madre, él se incorporaba plenamente al mundo de los adultos (Levin, 1997 *apud* Nascimento et al., 2008:51).

Durante la Edad Media, antes de la escolarización de los niños, ellos y los adultos compartían los mismos espacios y situaciones, tanto en el ámbito doméstico como en el trabajo, fiestas, etc. En la sociedad medieval no existía una división, ni espacial ni funcional, de los individuos por edad, así como no había el sentimiento de infancia o una representación elaborada de esta fase de la vida (Ariès, 1973). En la mayor parte de la historia, los niños fueron tratados como “pequeños adultos”. Utilizando el arte como evidencia, el autor demuestra que la existencia de la infancia como categoría autónoma y diferenciada sólo surgió entre los siglos XVII y XVIII.¹⁸

En el siglo XVII la noción de infancia se articuló, por primera vez, con la noción del cuidado. De hecho, la primera concepción real de infancia se construyó a partir de la observación de los movimientos de dependencia de los recién-nacidos o de niños muy pequeños, por lo que el adulto pasó a preocuparse por el niño como ser dependiente y débil, lo que asoció esta etapa de la vida a la idea de protección (Levin, 1997 *apud* Nascimento et al., 2008:52). Así, la noción de infancia surgió relacionada al cuidado, designando la primera etapa de la vida, que se caracterizaría por la necesidad de protección. Esta noción, en cierto sentido, persiste hasta hoy.

El hecho de que hasta el siglo XVII la ciencia desconocía la infancia, no habiendo lugar para los niños en la sociedad, se reflejaba en la inexistencia de una expresión particular a ellas. Fue a partir de las ideas de protección, cuidado y dependencia que “surgió” la infancia. Los niños, considerados como simples seres biológicos, necesitaban de grandes cuidados y de una rígida disciplina para convertirse en adultos socialmente aceptados (Levin, 1997 *apud* Nascimento et al., 2008:52).

En este contexto, el niño era visto como irracional y, por lo tanto, incapaz de moverse con sobriedad y coherencia en el mundo. Consecuentemente, las primeras preocupaciones con la infancia estuvieron relacionadas no sólo al cuidado, sino también a la disciplina y a la difusión de la cultura existente, limitando los movimientos infantiles destinados al placer y al aprendizaje. Como indica De Mause, en *Historia de la Infancia* (1974), al considerar a los niños como seres irracionales, los adultos creían que ellos no tendrían los medios psicológicos para realizar apropiadamente los movimientos correctos y para aprender, voluntariamente, las actitudes socialmente valoradas. El cuerpo del niño pasó a ser sometido a varias formas de control, lo que en la época era considerado como necesario para vigilar sus movimientos y ejercer una fiscalización efectiva sobre él.

18 En el arte medieval, hasta el siglo XVI, no se utilizó a los niños como modelos. Durante el siglo XVII, se generalizó el hábito de pintar retratos de familia, y en el siglo XVIII dichos retratos pasaron a incluir a los niños, antes sujetos inexistentes, como integrantes centrales del mundo familiar. Según Ariès, la infancia pagó un precio muy alto por esta nueva centralidad social: la incapacidad plena (social y, más tarde, también jurídica). En el mejor de los casos, el niño se convirtió en objeto de protección-represión.

Durante mucho tiempo, una disciplina rígida fue considerada como el único camino para que los niños lograsen salir de la etapa irracional de la infancia, convirtiéndose en adultos socialmente aptos. Sin embargo, en el siglo XVIII ocurre un cambio en las reflexiones acerca de la educación de los niños. Se destacan, como textos fundamentales de la teoría de la educación en este siglo, el tratado del filósofo inglés John Locke (1632-1704), *Pensamientos sobre la educación* (1693), y del filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *Emilio, o De la educación* (1762).

Locke parte de la noción de que la mente del niño es una *tabula rasa*, esto es, no contiene ideas innatas, siendo la experiencia la encargada de darle forma. Así, es la educación que hace a la persona.¹⁹ Para el autor, el aprendizaje se realiza a través de la asociación de ideas, y las asociaciones que establecemos cuando somos jóvenes son más significativas que las que formamos cuando somos adultos. Incluso las impresiones más pequeñas, y casi imperceptibles, de nuestra infancia temprana tendrían consecuencias muy importantes y duraderas, pues las primeras impresiones del niño son el fundamento de su *self*: son ellas las que marcan la *tabula rasa* (Locke, 1693: sp).

Según Locke, la educación debería incluir dos elementos básicos: el desarrollo de un cuerpo sano y de un carácter virtuoso.²⁰ Para alcanzar la virtud, el hombre debe ser “capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor”. Para desarrollar tal carácter virtuoso en los niños, sería necesario enseñarlos desde la más temprana edad a actuar racionalmente, pues “El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella” (Locke, 1693: sp).

Al contrario del pensamiento predominante en el siglo XVII, que pregonaba una disciplina infantil rígida y un fuerte control del cuerpo y movimientos de los niños, Locke era crítico de tal disciplina rígida y de la severidad de los castigos, pues consideraba que los “niños que han estado más castigados, rara vez llegarán a ser los mejores hombres”. También rechazaba el uso de la violencia, y proponía una educación “más inteligente”, que en lugar de basarse en recompensas y castigos, utilizase un sistema basado en la estima y la vergüenza. Finalmente, el autor cuestiona la visión de que los niños serían inherentemente irracionales, defendiendo la necesidad de utilizar el razonamiento en su enseñanza, considerándolos siempre como criaturas racionales.

19 Según Locke, “de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles o inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido” (1693:sp).

20 Citando la máxima *Mens sana in corpore sano*, el autor aconseja a los padres, como primera medida de la educación de sus hijos, que consoliden en ellos buenos hábitos físicos.

Para Locke, el objetivo fundamental de la educación de los niños era inculcar la virtud y la habilidad para el pensamiento crítico. Lo que los padres o maestros deberían enseñarles era cómo aprender e incentivarles a disfrutar el proceso de aprendizaje. Así, la tarea principal de los maestros no sería enseñar al niño “todo lo que es cognoscible”, sino que despertar en él “el amor y la estima por el conocimiento, y ponerlo en el camino correcto para conocer y mejorar a sí mismo”.²¹

Rousseau, en el prefacio de *Emilio*, afirma que la infancia “no es conocida, en modo alguno”, existiendo apenas “ideas falsas” sobre el tema. Esto resultaría de que aquellos que miran hacia la infancia “Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre”. Así, para el autor, una primera tarea necesaria para producir un conocimiento verdadero acerca de la infancia era definir de manera más precisa “el objeto sobre que debe obrarse” (Rousseau, 2000:5).

Preocupado con la cuestión de cómo el individuo puede conservar su bondad natural mientras participa de una sociedad inevitablemente corrupta, Rousseau indica que la posible solución a este dilema se encuentra en la educación. Para esto, propone un sistema educativo que permita al “hombre natural” convivir con la sociedad corrupta, indicando cómo se debe educar al ciudadano ideal.

Acerca de las primeras interacciones de los niños con el mundo, Rousseau creía que en esta fase la educación debería basarse no tanto en libros, sino que en esas mismas interacciones, con un énfasis en el desarrollo de los sentidos y de la habilidad de inferir a partir de observaciones. Posteriormente, debería darse el desarrollo físico del individuo y, en secuencia, la selección de un oficio manual pues, según Rousseau, “Después de haber ejercitado primero su cuerpo y sus sentidos”, sería el momento de ejercitar “su espíritu y su razón”. Rousseau creía que todo ciudadano debería poseer un oficio, no tanto por motivos económicos, sino sociales: el aprendizaje del mismo es la manera de realizar su socialización como ciudadano. Finalmente, una vez que los niños ya fueran físicamente fuertes, y hubieran aprendido a observar cuidadosamente el mundo utilizando la razón, estarían listos para la última parte de su educación: los sentimientos. Así, “para completar el hombre”, sólo quedaría “hacer un ser amante y sensible, esto es, perfeccionar la razón por el sentimiento” (Rousseau, 2000:264).

El cambio ocurrido en el siglo XVIII no se limita al ámbito teórico, pudiendo también ser observado en el plano práctico de las dinámicas políticas. A partir de la Revolución Francesa

21 En lo que se refiere al currículo académico apropiado, Locke destaca la utilidad como criterio principal en la selección curricular. Resalta la importancia de la formación científica y la enseñanza de la geografía, astronomía y anatomía, pero no concede importancia a la poesía y la música. Propone, por lo tanto, una enseñanza que abandone los métodos del humanismo y las artes liberales, concediendo gran importancia a la enseñanza científica y la práctica profesional.

(1789) se advierte una transformación en la función del Estado, y surge una nueva visión de su responsabilidad para con el niño, y un interés renovado sobre la infancia. Como indica (Levin, 1997 *apud* Nascimento et al., 2008:53), a partir de entonces “los gobiernos empezaron a preocuparse por el bienestar y la educación de los niños”.²²

El siglo XIX trajo grandes cambios en lo que se refiere al lugar ocupado por el niño en las dinámicas de la vida cotidiana. Si en períodos anteriores no había una clara diferenciación entre los espacios ocupados por niños y adultos, así como no se demarcaban claramente sus actividades, en la época contemporánea encontramos a las generaciones segmentadas en espacios y actividades exclusivos. Niños, adolescentes, adultos y viejos ocupan, cada cual, las áreas reservadas para su grupo de edad, tal como las guarderías, escuelas, oficinas, asilos, espacios de recreación, etc. Más allá de los determinantes biológicos, las sociedades produjeron significaciones e institucionalizaron reglas de conducta, específicas para las distintas etapas de la vida, lo que se reflejó en diferentes roles sociales existentes para cada una de ellas. Así, las distinciones entre las generaciones fueron socialmente construidas y, a partir del siglo XVIII, a través del establecimiento de valores morales y expectativas de conducta específicas para los niños, se consolidó la construcción social de la infancia.

Otro factor que contribuyó a la invención social de la infancia y la constitución de un estatuto específico y diferenciado para los niños fue el proceso de transición de las sociedades agrícolas hacia las sociedades industriales. Tal proceso se caracterizó por importantes cambios en la constitución de la familia. En las sociedades agrícolas, la estructura familiar era compatible con la necesidad de mano de obra de la agricultura de subsistencia, constituyéndose como familias extensas en las que se daba la convivencia de hasta cuatro generaciones, además de la presencia de parientes laterales y otros agregados. A su vez, la familia típica de la sociedad industrial es la familia nuclear, compuesta por un matrimonio y pocos hijos, cuando los hay. Además, en estas sociedades existe un contingente significativo de parejas separadas, así como de solteros.

De este modo, observamos en las sociedades contemporáneas un “encogimiento” del grupo familiar, lo que contribuye a una mayor distancia entre las generaciones (Levin, 1997; Tucker, 1991 *apud* Nascimento et al., 2008:55).²³ Esto no significa que no sucedan contactos entre las generaciones, siendo relevante en este sentido la institucionalización de la escuela. En las sociedades modernas los niños son escolarizados desde los primeros años de vida, y muchos de ellos pasan todo el día en centros infantiles o instituciones similares, por el hecho de que sus padres trabajan a tiempo completo. Pero aunque en estos espacios ocurra el

22 Como resultado, el tema de la educación ocupó el centro de los debates acerca de la niñez en el siglo siguiente, destacándose como pionero el trabajo de Durkheim.

23 Los cambios vivenciados por la estructura familiar típica son también centrales para el tema del cuidado, y de su relación con la infancia y el género, como veremos posteriormente.

contacto entre niños y adultos, el número de adultos allí es reducido, y éstos están presentes con el único objetivo de cuidar a los niños. Esto establece un tipo de convivencia limitada, marcada por roles sociales bien definidos, donde los adultos son la autoridad, y los niños los subalternos.

En siglo XX el niño ya había dejado la “oscuridad”, siendo integrado a la arena social y política de las sociedades. Sin embargo, esta integración ocurrió partiendo de una visión que lo consideraba como un “ser” todavía incompleto, en proceso de constituirse a través de una sucesión de etapas intelectuales y emocionales. Como indica De Mause (1991), incluso después de la invención social de infancia no hubo un real interés en estudiar las relaciones entre el ser corporal del niño y su espacialidad y temporalidad específicas, lo que vació el concepto de infancia de significado y sentido.

El trabajo de Ariès acerca del “descubrimiento” de la infancia nos presenta una narrativa sobre el proceso por el cual la idea de infancia surgió y, posteriormente, fue puesta en práctica dentro de esquemas de cuidado y educación infantil. Pero como indica Alanen (1988:63-64), sus reflexiones van más allá de una “historia de las ideas”, que nos conducen a la concepción moderna de infancia. A través de su método histórico y su teoría social implícita, Ariès contribuyó a producir otra perspectiva acerca de la infancia, no como una idea acerca del niño, sino como un status social particular, constituido en el ámbito de marcos institucionales específicos.

Dichos marcos fueron impulsados por la clase burguesa, que buscó por la vía política asegurar su propia reproducción en circunstancias estructuralmente cambiantes. El niño surge, en este contexto, como una construcción social y práctica, a ser ejecutada por los miembros más jóvenes de esta clase en particular. Es para este proyecto de reproducción de la burguesía que los diversos esquemas de cuidado y educación infantil fueron desarrollados, llevando a la formación de mundos sociales específicos – especialmente, “la familia íntima” y la escuela–, así como de un *habitus* particular.²⁴

De este modo, el trabajo de Ariès nos demuestra que la construcción social de la infancia fue resultado de decisiones y acciones de actores sociales históricos particulares, en el marco de sus luchas económicas, políticas y culturales. Por lo tanto, esta construcción estuvo imbricada en la totalidad del espectro de sus intereses, por lo que para dar cuenta de la infancia es necesario analizar estos procesos sociales más amplios que, en su interacción, han llegado – aunque no deliberadamente – a constituir las prácticas sociales que hoy la define (Alanen, 1988:63-64).

²⁴ Como indica Alanen (1988:64), esta construcción de la infancia moderna se volvió, posteriormente, disponible para otras clases sociales, aunque no sin luchas. Además, tal construcción derivó en nuevas formaciones sociales, con la emergencia de la maternidad y otras “profesiones” relacionadas a la infancia y el surgimiento de nuevas instituciones dedicadas a la producción de conocimiento sobre los niños.

Siguiendo a Ariès, otros autores también enfatizaron este carácter social de la infancia. Denzin (1977 *apud* Montandon, 2001:50) argumenta que los niños son “productos políticos”: al no tener portavoces evidentes de su status colectivo, son los especialistas²⁵ de la sociedad que disertan y legislan a su propósito, controlándolos e interpeándolos. Jenks (1982 *apud* Montandon, 2001:50) también indica que la infancia no es un fenómeno natural, y sí social. Para el autor, la diferencia física entre niños y adultos no sería una base suficientemente clara para la distinción entre ellos, por lo que la infancia debe ser concebida como una construcción social que se refiere a un *status social*. Este status es definido por los límites constituidos por la estructura social y se refleja en determinadas conductas que se refieren a un medio cultural particular.

James y Prout, buscando un nuevo paradigma para el estudio de la infancia, llaman atención al hecho de que el siglo XX fue testigo de una multiplicación de los saberes acerca de la infancia, pero estos saberes – tal como “las experiencias psicológicas, los test psicométricos, los mapas sociométricos, las descripciones etnográficas, los estudios longitudinales etc.” – llevaron a una “imposición creciente de una concepción muy occidental de la infancia para todos los niños”, obscureciendo el hecho de que “la infancia, como tal, nada más es, en la realidad, que una construcción social”(James y Prout, 1990 *apud* Montandon, 2001:51). Como veremos en la próxima sección, esta noción de que la infancia es una construcción social es un punto de consenso entre los diferentes autores que impulsaron la nueva sociología de la infancia.

1.3 LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Hasta la década de 1980 el interés sociológico por la infancia era extremadamente limitado, centrándose casi exclusivamente en el proceso de socialización de los niños y, por lo tanto, girando alrededor de las prácticas de los adultos. Pero a partir de esta década hubo un nuevo interés por la infancia, surgiendo algunas reflexiones más originales sobre el tema (Montandon, 2001:35). Este nuevo interés – tal como el desinterés anterior – debe ser comprendido en el marco de los cambios ocurridos en la teoría sociológica, de manera más general.

En este sentido, observamos a partir de los años 1970 un nuevo impulso de las perspectivas interaccionistas, interpretativas y etnometodológicas, lo que, como indica Montandon (2001:36), tuvo una importancia fundamental para el regreso del niño a los debates sociológicos. Si fue la pérdida de la centralidad del interaccionismo simbólico y la nueva predominancia de la perspectiva parsoniana lo que obscureció el tema de la niñez, el retraimiento

25 Asistentes sociales, psicólogos escolares, educadores, jueces, tribunales, profesores, sociólogos, antropólogos, políticos, psiquiatras, etc.

del funcionalismo estructuralista y la popularidad renovada de las investigaciones interaccionistas, fenomenológicas e interpretativas produjeron un nuevo escenario más propicio al estudio de los niños.²⁶

El regreso de las tradiciones interpretativas al primer plano de la escena teórica, y el debilitamiento concomitante de lo que Giddens (1986) denomina como el “consenso ortodoxo”, llevaron a un cambio en la noción de actor social. Dicha noción fue subestimada durante mucho tiempo en la tradición sociológica funcional-estructuralista, incluso en lo que se refiere al rol de los individuos adultos. Como indica Giddens (1986), la sociología del “consenso ortodoxo” trataba a los individuos sociales como mucho menos cognoscitivos de lo que realmente son, y al comportamiento humano como resultado de fuerzas sociales que los sujetos no comprenden ni controlan. Una vez que el status de agente social era negado a los adultos, no es sorpresa que fuera aún menos reconocido en el caso de los niños.

A partir de la década de 1970, en gran medida como resultado del referido impulso experimentado por las tradiciones interpretativas, ocurrió un movimiento de “regreso del actor” al centro de la teoría social, con lo que el tema del carácter activo y reflexivo de la conducta humana ganó relevancia (Giddens, 1986). Es en este contexto que debemos comprender el consenso, hoy existente en la sociología de la infancia, de atribuir a los niños el rol de actor social. El cambio de una perspectiva que los retrataba como objetos pasivos de socialización hacia otra que les describe como actores sociales con capacidad de agencia, estuvo relacionado a estos desarrollos ocurridos en el ámbito de la sociología, de forma más general. Como indica Montandon (2001:52), “la sociología interpretativa enfatiza más la producción de la vida social por los individuos que la producción de los comportamientos por las estructuras sociales”, replanteando así la relación entre agencia y estructura.

Alanen (1988:60) también indica que fue en el contexto de los debates teóricos acerca de la relación entre acción social y estructura que se reconsideró, en el ámbito de la sociología, al niño y a la infancia. Estos debates permitieron considerar no sólo a los adultos, sino también a los niños, como actores sociales y agentes de sus propias vidas. Como resultado, la infancia dejó de ser abordada solamente en los límites de su “micro-mundo convencional” – la familia, la escuela y la socialización –, y se reubicó en el terreno de las preocupaciones teóricas centrales de la sociología contemporánea.

La concepción de los niños como actores sociales tiene implicaciones profundas para las perspectivas convencionales acerca de la socialización, resultando en la reconsideración de las mismas. Para Alanen (1988:60), la principal limitación de estas perspectivas sería con-

26 Los primeros sociólogos que integraron la nueva ola de interés por la infancia pertenecen a la generación que sucedió a la de Parsons, y que restableció vínculos con las abordajes interpretativas de Mead, Weber, Simmel, Schutz (Montandon, 2001:50).

siderar la socialización como meramente la internalización de los hechos sociales y de la moral por parte de los niños, lo que oscurece su noción original como proceso social. Los supuestos de determinismo, linealidad, funcionalidad y armonía en el proceso de socialización, su reducción a la internalización y el énfasis en los resultados deben, según Alanen, ser cuestionados, pues la socialización involucra otros fenómenos además de aquellos considerados propicios a la reproducción de las instituciones de la sociedad y de sus estructuras, incluyendo efectos contradictorios y resultados que, a veces, se anulan entre sí (Alanen, 1988:59).

La noción convencional de socialización tiende a objetivar a aquellos sometidos a la misma, y ha tendido a centrarse en los resultados de naturaleza individual o psicológica. Sin embargo, surgen nuevos enfoques que enfatizan la agencia, destacan la naturaleza socialmente construida de la vida social, y apuntan a otros resultados del proceso de socialización, los cuales serían de carácter más colectivo que individual, tal como las relaciones sociales, las estructuras de interacción social, las prácticas sociales institucionalizadas y los significados compartidos. Integrar estos elementos en una nueva comprensión de la socialización implica redefinirla como construcción en lugar de internalización, como proceso y no solamente como resultado. A la vez, considerar la socialización como un proceso social permitiría corregir las distorsiones y simplificaciones que caracterizan las perspectivas dominantes acerca de la niñez, atribuyendo a los niños el status de actores sociales, aunque participando en relaciones sociales jerárquicas y desiguales (Alanen, 1988: 59).

James y Prout (1995: 8) proponen repensar el proceso de socialización a partir de la noción de “dualidad de la infancia”. Los niños serían, simultáneamente, agentes subjetivos y receptores de la socialización ejercida por las instituciones de la familia, la escuela y el Estado. Así, existirían diferentes formas de involucramiento de los niños en las estructuras sociales, así como hay diversas estrategias desarrolladas por ellos en el ámbito de estas estructuras. Los niños serían, a veces, controlados, pero en otros momentos, controladores. Están bajo el efecto de las estructuras, pero también son productores de las mismas. Consecuentemente, se problematiza las visiones tradicionales y unilaterales de la relación entre estructura social y agencia humana.

En la misma línea, encontramos el concepto de *reproducción interpretativa* desarrollado por Corsaro (1997 *apud* Montandon, 2001: 53), que indica que aunque los niños reproduzcan elementos culturales pre-existentes, esta reproducción no es pasiva o automática, constituyendo más bien el resultado de una interpretación colectiva. Mediante esta reproducción interpretativa, los niños participarían activamente tanto en la estabilidad, como en los cambios de las sociedades. El tema de la relación entre los actores y la estructura social nos remite a otra cuestión, a saber, la de relación entre los niveles macro y microestructural del análisis. De acuerdo a la visión de un autor sobre la relación entre el agente y la estructura, él se interesará más por las variables macroestructurales y sus efectos sobre los niños, o por

el análisis microestructural de las interacciones entre ellos y los efectos de estas sobre las estructuras (Montandon, 2001:53-54).

Para Sirota, la tarea fundamental de la sociología de la infancia sería romper con la sociología clásica. Según la autora, tanto en la sociología general como en la sociología de la educación, lo que predominó hasta los años 1980 fue una concepción durkheimiana de la infancia, que consideraba al niño como un simple objeto pasivo de la socialización adulta, y como un ser asocial, aún no constituido, es decir, en devenir (Sirota, 2001: 8). Consecuentemente, para solucionar la ausencia de los niños en el análisis social se debería, antes de todo, alejarse de la concepción durkheimiana de infancia (Sirota, 2001:11). De acuerdo a Sirota, fue en oposición a esta concepción que se dio el redescubrimiento del niño como objeto de investigación, surgiendo y consolidándose los primeros pilares de la nueva sociología de la infancia (Sirota, 2001).

Sirota también resalta la importancia del movimiento al interior de la teoría sociológica que, como vimos, se reorienta hacia los actores sociales. La autora argumenta que fue el redescubrimiento de las perspectivas interaccionistas, fenomenológicas y constructivistas, junto con la relectura crítica del concepto de socialización en sus definiciones funcionalistas, lo que proveyó los paradigmas teóricos de la nueva construcción de la infancia como objeto de análisis, y lo que permitió redefinir al niño, comprendiéndolo como un actor social (Sirota, 2001:9-10).

Para Sarmiento y Pinto (1997), sabiendo que siempre existieron niños y niñas, y que la infancia como construcción social existe, como indicó Ariès, desde por lo menos el siglo XVII, la atención reciente que ellos recibieron en todo el mundo sólo puede ser comprendida a luz de los procesos de cambio más amplios, que ocurrieron en las sociedades contemporáneas. En este sentido, algunos autores indican que la relectura crítica del concepto de socialización llevó no sólo a considerar al niño como actor, sino que también desenmascaró la pretendida “naturalidad” y “desinterés” de la visión moderna de infancia, demostrando la necesidad de su estudio sistemático (Pinto, 1997). Otros apuntan que el creciente interés por la infancia está relacionado a las nuevas circunstancias y condiciones de vida de los niños, que emergieron como resultado de las transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales, ocurridas en la etapa que Giddens (1991) define como la segunda modernidad. Un tercer grupo argumenta que esas transformaciones han llevado, poco tiempo después del “surgimiento” de la infancia, a su “desaparición”, en un contexto denominado como la “crisis social de la infancia” (Sarmiento, 2002, 2004; Postmann, 1999).

Pese a diferencias en su diagnóstico, un punto más o menos consensual entre los sociólogos de la infancia es considerar al “conjunto complejo y asociado de rupturas sociales”, característico de la segunda modernidad, como causa y condición de los procesos contemporáneos de “reinstitutionalización” de la infancia (Sarmiento, 2004). Dichos procesos ponen

en cuestión las representaciones e imágenes de los niños que fueron dominantes en los últimos doscientos años, por lo que llevan, consecuentemente, a un cambio en el lugar social designado a los niños²⁷.

Para Alanen (1988:61), otro factor que contribuyó al surgimiento de una nueva perspectiva acerca de la infancia fue la deconstrucción de la familia. Tradicionalmente, la familia ha sido abordada, en la sociología, desde una visión unitaria, basada en el modelo típico ideal de la “familia nuclear”. En esta perspectiva, la familia es considerada como una unidad “natural” o biológica, siendo representada dentro de los marcos funcionalistas. Sin embargo, a partir de los años 1960 surgieron nuevos estudios sobre esta institución, que se basaban en una perspectiva constructivista. La familia se volvió blanco de cuestionamientos, en el marco de una crítica radical más amplia a las diferentes instituciones de las sociedades modernas, y de la búsqueda por formas alternativas de organización de la vida social.

Desde entonces, fueron realizados diversos estudios sobre la historia de la familia, así como investigaciones comparativas y análisis descriptivos de la realidad cotidiana de diferentes grupos familiares. Dichos estudios revelaron una diversidad de tipos de familia, lo que llevó a la refutación empírica de su definición tradicional, dado que estos tipos no podían ser unificados bajo un concepto general y homogéneo.

Algunos de estos estudios, partiendo de una perspectiva feminista, enfatizaban que las condiciones sociales son construcciones. En este contexto, la condición social desigual de las mujeres sería, en gran medida, resultado de la forma predominante de construcción de la familia. Tales estudios indicaron que la diversidad de la institución familiar no era sólo externa, entre diferentes tipos de familias, sino que también interna: los significados, experiencias y consecuencias de la familia también variaban al interior de la misma, de acuerdo a las percepciones de sus distintos miembros, y según los roles a cada uno de ellos atribuidos. Como resultado de esta diversidad, tanto interna como externa, no sería posible afirmar la existencia de una “familia típica” y homogénea.

Así, la pretendida unidad familiar sería una construcción, y no algo natural o inevitable. Consecuentemente, la sociología de la familia sería en realidad una sociología de *las* familias, y debería abordar tal institución como una construcción ideológica y cultural. Adicionalmente, la disolución de su unidad imaginaria cuestionó su centralidad como objeto teórico,

27 Para Sarmiento (2004:07), “El proceso de reinstitucionalización de la infancia se expresa y se revela en los planos estructural y simbólico (...) estos cambios que conjugan la plena expansión de los factores modernos de institucionalización de la infancia [la creación de la escuela, el centramiento de la familia en el cuidado de los hijos, la producción de disciplinas y saberes peritos – administración simbólica da infancia - y la presencia del Estado en la creación de leyes proteccionistas] con la crisis de las instancias de legitimación y con las narrativas que la justifican, tienen serias implicaciones en el estatuto social de la infancia y en los modos, diversos y plurales, de las condiciones actuales de vida de los niños”.

cambiando el foco del análisis: si por detrás de la institución familiar, y de los fenómenos a ella relacionados, subyacen una multitud de estructuras y procesos materiales e ideológicos, teorizar a la familia significa teorizar a estas estructuras y procesos, sus interrelaciones y las formas en que los fenómenos empíricos son construidos en el interior de los mismos (Alanen, 1988:62).²⁸

Una vez más, fueron los desarrollos al interior de la teoría sociológica, destacándose las contribuciones marxistas y feministas, los que crearon un ambiente propicio para la deconstrucción de la familia. Las críticas teóricas al estructuralismo, los estudios genealógicos en la línea propuesta por Foucault y los debates en el marco de las teorías de la cultura y de la ideología, también impactaron en los trabajos más recientes, que buscan repensar la teoría de la familia partiendo de su deconstrucción, estableciendo tanto su falsa unidad como la naturaleza social y construida de las estructuras, valores y procesos familiares (Alanen, 1988:63).

Partiendo de esta deconstrucción, se torna posible demostrar las variaciones históricas, políticas, culturales y económicas del fenómeno empírico de la familia, y remontar dichas variaciones a los procesos, condiciones y relaciones entre diferentes fuerzas y actores sociales, los cuales operan en la construcción y manutención de las estructuras familiares específicas de cada contexto. Así, el movimiento deconstructivista hace hincapié en la necesidad de rigurosos estudios históricos sobre los desarrollos y luchas entre diversas – y desigualmente posicionadas – fuerzas sociales, las que participan en la construcción de las estructuras sociales subyacentes a los fenómenos observables de la familia. En esta perspectiva, también la noción moderna de “infancia” es considerada una construcción social, con lo que el paradigma tradicional acerca de la infancia – que, como vimos, considera la niñez como una fase natural y universal de la vida de los seres humanos, y define a los niños como entidades bio-psicológicas y objetos pasivos de la socialización – se ve desafiado (Montandon, 2001; Sirota, 2001).

Como indican Pinto y Sarmiento (1997), a partir de la década de 1990 los estudios acerca de los niños pasaron a considerar el fenómeno social de la infancia en plural, o sea, partiendo del principio de que ésta no existe como realidad finita, singular y homogénea. Existirían diferentes infancias, ocupando los mismos espacios simultáneamente, las cuales necesitan ser investigadas en sus procesos específicos de construcción y reconstrucción. Así, se afirma la diversidad y la pluralidad de la infancia, que serán tantas “cuantas sean las ideas, prácticas, discursos, que alrededor de ella y sobre ella se organicen” (Lajolo, 1997:227).

28 Estas cuestiones fueron abordadas por primera vez en el artículo de Juliet Mitchell (1971), *Woman's Estate*, que presenta la unidad familiar como una construcción social específica, pero que la ideología nos presenta como se fuera una unidad “natural” y atemporal (Mitchell apud Alanen, 1988:62).

Debemos resaltar que el estudio de los niños, en la perspectiva de la sociología, parte de una noción de infancia como categoría social autónoma, analizable en sus relaciones con la acción y la estructura social (Sarmiento y Pinto, 1997). Esto significa que las interpretaciones de las culturas infantiles no pueden ser realizadas en el “vacío social”, necesitando apoyarse en el análisis de las condiciones sociales específicas en que los niños viven, interactúan y dan sentido a lo que hacen, lográndose así comprender sus modos diversos de actuar socialmente. Consecuentemente, es

... indispensable considerar en la investigación de la infancia como categoría social, la multivariabilidad sincrónica de los niveles y factores que colocan a cada niño en una posición específica de la estructura social. En simultáneo, es necesario considerar los factores dinámicos que posibilitan que cada niño en su interacción con los otros produzca y reproduzca continuamente esta estructura (Sarmiento y Pinto, 1997:02).

Así, en el ámbito de la sociología de la infancia, no se trabaja con una perspectiva que alude a la naturaleza individual de los niños – a través de la inteligibilidad de sus “mundos de vida” – sino considerándolos en el “cuadro relacional múltiple y dinámico que constituye el plano de la estructura y de la acción social” (Sarmiento y Pinto, 1997:02).

Resumiendo, la nueva sociología de la infancia posibilitó otra comprensión de los niños y niñas, contribuyendo a repensar sus lugares y roles en las sociedades contemporáneas. Contra la visión clásica de la socialización, presentó a la infancia como un grupo de edad que posee cultura propia. Frente a la perspectiva determinista de la infancia, planteó un enfoque alternativo, que enfatiza la doble experiencia del niño, que es al mismo tiempo producto y productor de las estructuras sociales. En oposición a las perspectivas que resaltan los aspectos pretendidamente naturales y atemporales de la niñez, indica la existencia de una pluralidad de infancias. Cuestionando la concepción del niño como un ser naturalmente e inherentemente vulnerable e inocente, argumenta que esta vulnerabilidad es estructural y socialmente construida (Montandon, 2001:55).

Concluyendo esta sección, quisiéramos hacer notar que las contribuciones de estos debates, llevados a cabo en el campo de la sociología de la infancia, no se limitan a esta subdisciplina. Al cuestionar las nociones tradicionales acerca de la relación entre actor y estructura, y entre el nivel macro y microestructural del análisis, ellos también aportan elementos a las discusiones y desarrollos más amplios que, desde finales de los años 1970, vienen ocurriendo en la teoría sociológica contemporánea.

2. LA NOCIÓN DE CUIDADO

Junto con los desarrollos al interior del pensamiento social, otro impulso relevante para la nueva perspectiva acerca de la infancia fue la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), de las Naciones Unidas. Como indica Matthews (2007:329), la proliferación de la “nueva” sociología de la infancia debe ser leída como un intento, por parte de académicos de diferentes países, de afrontar el reto presentado por la Convención, pensando cómo los niños experimentan las instituciones controladas por los adultos y que, en gran medida, rigen sus vidas.²⁹ Así, el movimiento científico que llevó al “redescubrimiento” de la infancia estuvo articulado al debate que ocurrió alrededor de los derechos del niño (Sirota, 2001:19).

Según Ariès (1987), la noción de que la infancia es un periodo de inocencia y de que los niños necesitan de la protección de los adultos, surgió por primera vez en el siglo XVIII, en el marco del pensamiento Iluminista. Como afirmamos anteriormente, la primera definición sistemática de infancia nació asociada a las nociones de cuidado y protección. Esta asociación, sin embargo, llegó a su culminación en el siglo XX, hecho que se reflejó, entre otras cosas, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas* (1948) – que proclamó que los niños tienen derecho a cuidados y asistencia especiales – y en la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) – que afirma que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales”. Así, como indica Marco (2011), el derecho al cuidado “integra el conjunto de los derechos humanos universales consagrados en diversos instrumentos internacionales”, y el derecho al cuidado en la etapa de la infancia es garantizado en función de las responsabilidades asumidas por los Estados signatarios de la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

A pesar de que este derecho está garantizado por un régimen internacional, su conceptualización no es uniformemente definida, por lo que antes de pasar a la cuestión específica del cuidado de los niños y niñas, presentaremos la trayectoria de la noción de *cuidado* en los debates académicos y políticos. Inicialmente, analizamos las primeras contribuciones de la filosofía y de la psicología, con sus implicaciones éticas. Enseguida, recuperamos la propuesta feminista de la ética del cuidado, identificamos sus relaciones con la ética de la justicia, e indicamos las articulaciones de ambas éticas con la cuestión del género.

²⁹ Un nuevo periódico multidisciplinario, *The International Journal of Children's Rights*, fue creado en 1993 justamente para enfocar estos temas.

2.1 Las primeras reflexiones sobre el cuidado: Contribuciones de la filosofía y la psicología

La etimología de la palabra *cuidado* nos remite al término latín *cura*, siendo su origen atribuido a dos étimos: el vocablo *coera*, de la forma más antigua del latín, utilizado en contextos de relaciones de amor y/o amistad para expresar una actitud de “desvelo”, de preocupación e inquietud por la persona amada o por un objeto estimado; y *cogitare-cogitatus*, cuyo significado es cogitar, pensar, poner atención, demostrar interés. Así, los estudios etimológicos indican dos significaciones íntimamente relacionadas del cuidado: una preocupación e inquietud producidas por el involucramiento y la relación afectiva con el otro, y una actitud de interés y atención para con el otro (Zoboli, 2004:22).

A pesar de que fue en los años 1980 que el concepto de cuidado adquirió mayor notoriedad –tanto en los debates teóricos como en los relacionados a políticas públicas–, la revisión de algunas formulaciones anteriores es necesaria para conocer su desarrollo y su trayectoria. Dicha revisión permitirá una mejor apreciación del referido concepto, y una apropiación crítica del mismo, en nuestros intentos de pensar la cuestión del cuidado en las sociedades contemporáneas.

El teólogo estadounidense Warren T. Reich nos presenta la “Historia de la noción de cuidado” (1995), retrocediendo en su búsqueda por los orígenes y diferentes significados del término, hasta la Antigüedad romana. Según Reich, el término *cura*, en la literatura latina de la Roma antigua, es caracterizado por su ambigüedad, pues posee dos significados contradictorios: por un lado, significa preocupaciones, problemas o inquietudes, un “afán ansioso”, teniendo por lo tanto una connotación negativa; por el otro lado, se refiere a la atención y la dedicación, es decir, el velar por el bienestar de otros, trayendo así una connotación positiva de *cura* (cuidado) como “conciencia atenta” o devoción (Burdach, 1923 *apud* Reich, 1995; Heidegger, 1953:199).³⁰

A partir del siglo XIX, la noción de cuidado pasó a integrar las preocupaciones de la filosofía, destacándose en ese sentido el existencialismo y uno de sus fundadores, el filósofo y teólogo danés Søren Kierkegaard (1813-1855), quien fue, de acuerdo a Reich (1995), el primer filósofo relevante a hacer uso significativo de tal noción. Kierkegaard introduce en su obra las ideas de preocupación, interés y cuidado con el objetivo de contrarrestar la “excesiva objetividad” que, en su perspectiva, caracterizaba la filosofía y la teología del principio del siglo XIX. Para él, las categorías universales y abstractas de la filosofía moderna obstruían el verdadero sentido y significado de la existencia humana individual. Para recuperarlos, era necesario enfatizar el elemento del cuidado, notablemente ausente de la reflexión filosófica de este período (Reich, 1995).

³⁰ Para ejemplos de los usos de la noción de cuidado – tanto en su connotación positiva como en la negativa –, en diferentes fuentes – literarias, mitológicas y filosóficas – latinas antiguas, ver Reich (1995).

Según Kierkegaard, el cuidado es central para la comprensión de la vida humana, otorgando la “clave para la autenticidad” del hombre. El punto de partida de su argumento acerca de la relevancia y centralidad de la noción de cuidado es la distinción que introduce entre reflexión desinteresada, por un lado, y consciencia, por el otro. La reflexión se enfoca solamente en el “objetivo” o en el “hipotético”, constituyendo simplemente un proceso de clasificar las cosas en oposición unas a las otras, sin ninguna preocupación con, o interés por, el sujeto del conocimiento, ni con los impactos de este conocimiento para la persona individual (Kierkegaard, 1958 *apud* Reich, 1995). Ya la consciencia estaría inherentemente preocupada tanto con el sujeto del conocimiento, como con el impacto de la contraposición de opuestos que es conocida a través de la reflexión, estableciendo, a través del cuidado y de la preocupación, una relación real entre los elementos meramente objetivos de la reflexión y el sujeto del conocimiento (Kierkegaard, 1958 *apud* Reich, 1995).

Así, según Kierkegaard, una relación personal con la verdad, establecida por el cuidado y la preocupación, sería central para la construcción del conocimiento, constituyendo además una cuestión moral: para el autor, “Adoptar la postura del sujeto del conocimiento impersonal en lugar de la del ser humano preocupado”, que demuestra interés y cuidado por lo que se conoce, sería “cobardía y escapismo” (Reich, 1995).

Adicionalmente, la noción de cuidado es empleada por Kierkegaard para expresar la naturaleza del ser humano y sus decisiones morales, estando por lo tanto relacionada a la ética. El individuo da forma y dirección a su vida, y expresa su verdadero yo, ejercitando su libre albedrío y compromiso. Para contestar la pregunta fundamental de la ética – “¿Cómo debo vivir?” –, el raciocinio objetivo cumple un rol importante, pero un argumento ético solamente es válido en la medida que explicita una búsqueda preocupada e individual por el significado. Así, la ética empieza con el individuo que, viéndose obligado a actuar, dedica a su persona el interés y la preocupación resultantes de la responsabilidad consigo mismo. Sin el cuidado o la preocupación, la acción no sería posible, pues estos elementos constituyen el impulso para la acción moral del individuo auto-reflexivo, capaz de actuar con intencionalidad (Stack, 1969 *apud* Reich).

Finalmente, cabe notar que Kierkegaard reelabora la contradicción tradicional entre los significados positivo y negativo del cuidado, transformando la experiencia subjetiva de las preocupaciones, problemas o inquietudes, es decir, la experiencia del “afán ansioso” que caracteriza la connotación negativa del cuidado “inquietante”, en razones para cuidar de uno mismo y buscar el cuidado de los demás, o sea, en motivaciones para la atención y la dedicación al bienestar de sí mismo y de los otros, incentivando la realización del cuidado en su connotación positiva de “conciencia atenta” o devoción.

A pesar de las contribuciones de Kierkegaard, fue solamente en el siglo XX que la noción de cuidado recibió un tratamiento más sistemático en la reflexión académica. En ese sentido, se

destaca la obra del filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976) – que hizo de la noción de cuidado el centro de su pensamiento filosófico –, y algunas contribuciones provenientes de la psicología y de la filosofía estadounidense, que acá presentaremos a través de las obras de May, Erickson y Mayeroff.

Heidegger, en su obra *Ser y Tiempo* (1927), replantea la cuestión de *ser*, más específicamente, del significado de ser, desde una perspectiva fenomenológica-existencialista. Según el autor, el ser del hombre, es decir, la condición fundamental y originaria de los seres humanos, se constituye en el cuidado. Consecuentemente, el cuidado sería la idea central para comprender el significado del ser humano. El desarrollo de la noción heideggeriana de cuidado, y la concepción de que el “cuidar” es constitutivo del ser humano, se apoyan en un mito de origen greco-latino, el “Mito del Cuidado”, que reproducimos acá según la versión que nos presenta Heidegger:

Al atravesar Cura un río, ve un gredoso barro, y cogiéndolo meditabunda lo comenzó a modelar. Mientras piensa en lo que hiciera, Júpiter se presenta. Pídele Cura le dé espíritu y fácilmente lo consigue. Como Cura quisiese darle su propio nombre, negase Júpiter y exige se le ponga el suyo. Mientras ellos discuten, interviene también la Tierra pidiendo que su nombre sea dado a quien ella el cuerpo diera. Tomaron por juez a Saturno, y éste, equitativo, juzga: “Tú, Júpiter, porque el espíritu le diste, en la muerte el espíritu recibid, y tú, Tierra, pues le diste el cuerpo, el cuerpo recibid, **reténgalo Cura mientras viva, porque fue la primera en modelarlo**. Y en cuanto a la disputa entre vosotros por el nombre, llámesele hombre, ya que de *humus* ha sido hecho” (Heidegger, 1953:198).

Para Heidegger este mito “cobra una especial significación” por el hecho de que ve al cuidado “como aquello a lo que el ser humano pertenece ‘durante toda su vida’”, indicando, por lo tanto, una primacía del mismo: en la concepción de “hombre” presentada por el mito, éste es un ente que no sólo “tiene el ‘origen’ de su ser en el cuidado”, sino que “no queda abandonado por su origen, sino retenido por él y sometido a su dominio mientras ‘está en el mundo’”: el hombre está, a lo largo de su vida, entregado al cuidado. Heidegger también afirma que “La perfectio del hombre – el llegar a ser eso que él puede ser en su ser libre para sus más propias posibilidades... – es ‘obra’ del ‘cuidado’” (Heidegger, 1953:198-199). De este modo, el cuidado sería, según el autor, el responsable por la unidad, la autenticidad y la totalidad del ser.

Así, Heidegger interpreta el cuidado en un nivel abstracto y ontológico, utilizando la noción para describir la estructura básica del self humano. En su obra, el cuidado no es aprehendido “como algo que podemos o no tener en determinadas situaciones o sectores de nuestra vida, sino como constituyente de la dimensión ontológica humana: el hombre no tiene cuidado, es cuidado” (Almeida, 2007:45-46). El cuidado es, simultáneamente, el origen y la base

ontológica del actuar del hombre, constituyendo su estructura fundamental – la condición del ser, a través de la cual él es lanzado en el mundo –, y el propio actuar que él realiza. En este sentido, “cuidar” es más que un acto singular: es la forma como la persona se estructura y se realiza, “es un modo de ser en el mundo que inaugura las relaciones que se establecen con las cosas y las personas” (Zoboli, 2004:22).

La definición heideggeriana de cuidado también tiene un carácter dual, apuntando al doble sentido del término como “angustia”, por un lado, y como “solicitud”, por el otro, significados que, según el autor, representarían posibilidades contradictorias. Mientras el “cuidado angustia” (*sorge*) retrata nuestra lucha por la supervivencia y por defender una posición favorable entre los demás individuos, el “cuidado solícito” (*fürsorge*) tendría la connotación de “cuidado para”, significando “tenderse a”, calentar, nutrir, poseyendo una preocupación e interés por aquello que cuidamos, en lugar de simplemente “cuidar” de ellos (Reich, 1995). Así, Heidegger agrega una segunda distinción analítica en la noción de cuidado, diferenciando entre el “cuidar de”, en el sentido de proveer las necesidades de los demás (*Besorgen*) y el “cuidado solícito” (*Fürsorge*), que implica atención e interés.

El *self* del individuo, que es esencialmente relacionado a otros, entra en el mundo de los demás por medio del cuidado, lo que puede ocurrir de dos maneras: por un lado, podemos hacernos cargo del “qué”, de las cosas que necesitan ser hechas para el otro, de una manera bastante funcional. Este tipo de “cuidar” mínimo (*Besorgen*) requiere pocas cualidades –esencialmente, la prudencia– para que se realice correctamente. Pero los otros seres humanos no son simplemente “objetos” que necesitan ser atendidos de esta manera: ellos también son seres orientados a los demás, y por lo tanto, no constituyen meros objetos de servicio, pero también de solicitud (*Fürsorge*), o sea, requieren del “cuidado solícito”, que es guiado por las cualidades de la consideración y de la tolerancia (Heidegger, 1953).

El carácter ambiguo del significado de cuidado sería, para Heidegger, inevitable, siendo que su aceptación como característica constituyente del ser humano favorecería la comprensión de que, mientras el cuidado como angustia impulsa la lucha por la subsistencia, su significado como solicitud permite revelar las plenas potencialidades de cada ser humano (Reich, 1995).

La visión de Heidegger acerca del cuidado influyó la obra de diversos autores. El psicólogo estadounidense Rollo May (1909-1994), uno de los pioneros de la psicología existencialista, buscó identificar y desarrollar las implicaciones psicológicas y éticas de la perspectiva heideggeriana del cuidado en su libro *Love and Will* (1969). Según May, las sociedades de su época experimentaban un malestar generalizado y una despersonalización, lo que resultaba en “cinismo y apatía”. El cuidado, comprendido como “un estado en el cual algo tiene importancia”, sería el opuesto de la apatía, por lo que se constituiría, para el autor, en su antídoto. El cuidado sería “la recusa a aceptar el vacío... la afirmación obstinada del *yo* para

dar contenido a nuestras actividades de rutina” (May, 1969:292). Así, el cuidado es definido por el autor como la capacidad de interesarse por algo, lo que posibilita la identificación del individuo con el dolor o la felicidad del otro.

May consideraba que la noción de cuidado no sería tomada en serio si fuera interpretada como un simple sentimiento subjetivo. Para contrarrestar esta actitud, el autor argumentaba que el cuidado es objetivo, pues implica que “estamos atrapados en nuestra experiencia de la cosa o evento objetivo que nos importa” y, por lo tanto, debemos hacer algo en relación al mismo (May, 1969:291). Siguiendo a Heidegger y citando el *Mito del cuidado*, May sostiene que el cuidado es lo que constituye al ser humano como tal: el cuidado es “el fenómeno constitutivo básico de la existencia humana” (May, 1969:290). Incorporando la noción heideggeriana de que el ser humano está constituido en su actitud humana por el cuidado, May afirmaba que cuando los individuos “no se importan”, ellos pierden su “ser”, siendo el cuidado el camino de regreso al verdadero *self* del hombre.

Según May, el cuidado es lo que hace posible el ejercicio de la voluntad y del amor, además de constituir la fuente de la conciencia (May, 1969:290). El cuidado es, por lo tanto, un estado complejo, compuesto por el reconocimiento del otro – es decir, de los demás seres humanos –; de la identificación de uno mismo con el dolor o la alegría de los demás; y de la conciencia de que todos nosotros provenimos de una humanidad en común (Reich, 1995).

De acuerdo a May, el cuidado es también el origen de la ética, dado que la “buena vida” proviene de lo que nos importa. La ética tiene su base psicológica en la capacidad humana de trascender la situación concreta del deseo orientado a sí mismo, y de vivir y tomar decisiones en términos del bienestar de las personas y grupos de los cuales su propia satisfacción y realización depende íntimamente (May, 1969:268).

Otro autor influenciado por la filosofía heideggeriana fue el psicoanalista alemán Erick Erikson (1902-1994),³¹ quien elaboró una teoría humanista del desarrollo psicosocial en la que el cuidado ocupa un rol central. Su perspectiva psicológica acerca del cuidado es bastante amplia y extremadamente relevante para muchos de los intereses centrales de la ética contemporánea. Según la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, el ciclo de la vida humana tiene ocho etapas, cada una de ellas caracterizada por una crisis de desarrollo, o “punto de inflexión” (Reich, 1995). De la resolución de cada una de esas crisis emerge una “fuerza psicosocial específica” o una “virtud básica”. En la séptima etapa – la de la “la edad adulta” – la crisis del desarrollo se traduce en un enfrentamiento entre la *capacidad generativa*, por un lado, y el *ensimismamiento* o *estancamiento*, por el otro.

31 A pesar de su origen alemán, Erikson migró a los Estados Unidos en los años 1940, donde desarrolló la mayor parte de sus trabajos, por lo que sus contribuciones se insertan en el ámbito del debate académico estadounidense.

La *capacidad generativa* constituye la preocupación en establecer y guiar a la próxima generación, proporcionando la procreación, la productividad y la creatividad. Implica no sólo la generación de nuevos seres humanos, sino también de nuevos productos e ideas, así como una auto-generación, preocupada por el desarrollo personal posterior. El *estancamiento* se manifiesta en la regresión a una necesidad obsesiva de pseudo-intimidad. La virtud o la fuerza básica que surge de esta crisis es el cuidado. Para Erickson, el cuidado es “la preocupación concreta que se genera por el amor, necesidad o accidente”, es un “compromiso cada vez más amplio” de “*cuidar* de las personas, los productos, y las ideas” por los cuales el individuo aprendió a interesarse y, por lo tanto, a cuidarlas (Erikson, 1978 *apud* Reich, 1995).

En lo que se refiere a la ética del cuidado, Erickson considera que ésta involucra una batalla entre la disponibilidad y la indisponibilidad de incluir a las personas o grupos en la capacidad generativa. En el primer caso, se manifiesta una fuerza de *simpatía*, que es la virtud del cuidado; en el segundo, una tendencia hacia la *antipatía* y al rechazo. Debido al hecho de que el cuidado es selectivo, sería inevitable algún tipo de rechazo. La ética y el derecho tendrían como tarea fundamental definir la medida permisible de este rechazo inherente a cualquier grupo. A su vez, con el objetivo de reducirlo, la religión y las ideologías deberían defender la adopción de un principio más universal de cuidado (Erikson, 1982 *apud* Reich, 1995). Consecuentemente, para Erikson la ética del cuidado se expresa tanto en “gestos pequeños pero significativos”, como en “las luchas globales contra actitudes indiferentes que contribuyen a la destrucción de la moral pública y privada” (Erikson, 1978 *apud* Reich).

Regresando al pensamiento filosófico, encontramos en la obra del filósofo estadounidense Milton Mayeroff (1925-1979) una descripción y una explicación detalladas de las experiencias de cuidar y ser cuidado. En su libro *On Caring* (1971), el autor parte de la noción de que “cuidar del otro” es ayudarlo a crecer, no importando si el “otro” es una persona, una idea, un ideal, una obra de arte o una comunidad. Cuidar es básicamente un proceso, y no una serie de servicios orientados a la consecución de determinados objetivos, proceso este que implica devoción, confianza, paciencia, humildad, honestidad, el conocimiento del otro, esperanza y coraje (Mayeroff, 1971 *apud* Reich). De este modo, los valores morales son vistos por el autor como inherentes al proceso de cuidar y crecer. Cuando participa en dicho proceso, el individuo crece al tornarse más auto-determinado, eligiendo sus propios valores e ideales con base en su experiencia, en lugar de ajustarse a los valores predominantes.

Mayeroff también nos presenta el “cuidado”, tal como los autores anteriores, desde una perspectiva ética, enfatizando los valores que son descubiertos en el proceso de cuidar. Las responsabilidades y obligaciones relacionadas al cuidado se originan en los recursos internos propios del carácter y de los compromisos derivados de las relaciones. No así en reglas o normas morales externas (Mayeroff, 1971 *apud* Reich). El autor concluye que, cuanto más profunda sea nuestra comprensión del rol central del cuidado en nuestra vida, más nos daremos cuenta de que el cuidado es un elemento central de la condición humana.

La revisión de estas primeras reflexiones acerca del cuidado nos demuestra que no existía – y, como argumentaremos en la próxima sección, aún no existe – una definición única de tal concepto. Según Reich (1995), debemos más bien hablar de una “familia de nociones de cuidado”, familia que, sin embargo, estaría estrechamente relacionada debido al hecho de que las diferentes nociones están unidas por un conjunto de sentimientos básicos, por algunos relatos constitutivos cuya influencia se extiende a lo largo del tiempo, y por la presencia de temas recurrentes.

Reich (1995) agrupa los diferentes significados del cuidado en cuatro conjuntos. Su significado primario – relacionado al origen de la palabra cuidado (cura) – es ansiedad, angustia o sufrimiento. Un segundo significado sería el de preocupación fundamental por las personas, ideas, instituciones y etc., o sea, la idea de que “algo” le importa a un determinado individuo. Otros dos significados, a veces en conflicto, son encontrados en el nivel más práctico: uno nos remite a la atención solícita y responsable de tareas, es decir, el “cuidar de” – tanto de las necesidades de otras personas como de las responsabilidades de uno mismo –, mientras el otro tiene la connotación de “preocuparse”, “tener consideración” o “demostrar un cuidado atento” por una persona, por su desarrollo, su bienestar, etc. Todos estos significados del cuidado comparten, hasta cierto punto, un elemento básico: uno sólo puede cuidar de alguien o algo si está dispuesto a preocuparse por la persona, objeto o evento en cuestión.

En lo que se refiere a los temas recurrentes, se destacan las nociones de que el cuidado es esencial para comprender a los individuos y a la condición humana, y que éste constituye una condición previa para la vida moral. Además, a pesar de que existen diversos marcos para la construcción de una “ética del cuidado”, estos tienen una base común. Toda ética supone una visión de la condición humana, y la ética del cuidado, en sus diferentes versiones, se basa en una visión de la capacidad de los individuos de preocuparse por, y cuidar de las cosas y las personas, preocuparse y cuidar de la vida, de la sociedad e, incluso, de sí mismos. Concluyendo esa sección, podemos afirmar que, a pesar de las diferencias, existe un punto común en las perspectivas aquí revisadas: la noción de que el cuidado no puede ser reducido a la atención de las necesidades ajenas, involucrando necesariamente una cuestión moral y ética.

2.2 LA ÉTICA DEL CUIDADO EN EL PENSAMIENTO FEMINISTA

Un nuevo debate acerca de la noción de *cuidado* fue inaugurado con la publicación de *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (1982),³² de la psicóloga y filósofa feminista estadounidense Carol Gilligan (1936-). Partiendo de una revisión crítica de la teoría del desarrollo formulada por el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-

32 Cuyo título original es *In a different voice*.

1987), y de las etapas de la formación moral presentadas en tal teoría,³³ Gilligan cuestionó los sesgos androcéntricos de sus resultados. Postulando la imposibilidad de evaluar con un único estándar la forma en que mujeres y varones actúan frente a situaciones y conflictos sociales que demandan una decisión ética, la autora busca incluir la dimensión de género en el análisis del desarrollo humano.

Tradicionalmente, en las teorías psicológicas del desarrollo, la disparidad entre las experiencias de los hombres y las de las mujeres fue considerada como resultado de las debilidades en el desarrollo de las mismas. De acuerdo a Gilligan (1985), los principales autores que se dedicaron al análisis del desarrollo moral – tal como Freud, Piaget y Kohlberg – estudiaron solamente el modelo masculino del mismo y, posteriormente, lo presentaron como el patrón universal. Dado que es el “imaginario” acerca de las relaciones humanas lo que da forma a la narrativa del desarrollo, la experiencia específica de las mujeres era oscurecida por una concepción particular de tales relaciones. Criticando esta perspectiva, la autora busca integrar en el análisis los diferentes modos de pensar sobre las relaciones humanas, asociando estas diferencias a las voces masculinas y femeninas.

Basándose en estudios previos sobre las diferencias de género en la socialización,³⁴ Gilligan (1985:22-29) compara la orientación moral primaria de los niños con la de las niñas. Los niños, en general, son cuidados por alguien de otro género, por lo que el proceso de construcción de su identidad implica una diferenciación o separación. Consecuentemente, los varones conceptualizarían a las personas como más independientes y autónomas, y desarrollarían un yo con fronteras fuertemente demarcadas. Adicionalmente, al asociar las tareas del cuidado a la madre-mujer, las considerarían como una amenaza a su identidad masculina. Las niñas, al contrario, no necesitan diferenciarse de quien las cuida para construir su identidad, por lo que tendrían más capacidad de empatía, comprenderían las personas en términos de sus interconexiones, y desarrollarían un yo con límites más flexibles (Fascioli, 2010:43-44).

Según Gilligan (1985), como resultado de lo anterior, los niños y niñas adquieren diferentes experiencias sociales cuando se vuelven adultos, existiendo tendencias a que empleen, en la formulación y resolución de problemas éticos, estrategias distintas de razonamiento, y temas y conceptos morales diversos. Así, Gilligan indica la existencia de voces diferentes

33 Para la escala de la formación de la moral desarrollada por el autor, ver Kohlberg (1992).

34 La autora cita el libro de la psicoanalista y socióloga feminista estadounidense Nancy Chodorow, *The Reproduction of Mothering* (1978), que compara la socialización de niños y niñas; y los artículos de la socióloga estadounidense Janet Lever, *Sex Differences in the Games Children Play* (1976) y *Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games* (1978), que considera a los juegos infantiles como momentos importantes de la socialización. Analizando las diferencias de género en la organización de estos juegos, Lever argumenta que ellos contribuyen a la manutención de las divisiones sexuales tradicionales de los roles sociales, equipando a los niños con las habilidades sociales necesarias para carreras profesionales, mientras que las niñas son entrenadas en las habilidades más adecuadas para la carrera familiar.

en el entendimiento moral de mujeres y hombres, incorporando al análisis la forma de razonamiento específicamente femenina, que no había sido captada y/o analizada en las investigaciones anteriores acerca del desarrollo moral de los individuos.

De acuerdo a Gilligan, mientras los hombres presentan una orientación ética hacia la justicia y los derechos, las mujeres se orientarían éticamente hacia el cuidado y la responsabilidad. Los niños abstraen los conflictos morales de sus situaciones interpersonales y relaciones específicas, presentándolos como disputas impersonales entre planteamientos antagónicos. En esta perspectiva, dichos conflictos podrían ser solucionados de forma objetiva, basándose en la lógica de la justicia para definir cuál planteamiento debe prevalecer. En general, los niños consideran el derecho como el mejor camino para solucionar las disputas morales. A su vez, las niñas construyen los dilemas morales en referencia a las redes relaciones humanas, las cuales se sustentan en procesos de comunicación. Su “mundo es un mudo de relaciones... donde la conciencia de la conexión entre las personas da lugar a un reconocimiento de responsabilidad por el otro, una percepción de la necesidad de respuesta” a las necesidades de este otro (Gilligan, 1982: sp). Así, para las niñas la moral surge del reconocimiento de las relaciones entre los individuos, y la comunicación es considerada como la mejor forma de resolución de conflictos morales.

Para las mujeres, el respeto por los demás significa responsabilidad y “respuesta”, envolviendo una extensión de la acción, la cual es llevada a cabo de acuerdo a las expectativas de los demás, independientemente de sus deseos individuales. En esta perspectiva, el respeto involucra un acto de cuidado. Para los hombres, al contrario, el respeto es comprendido como una limitación de la acción, más específicamente, de la interferencia en la autonomía de otros individuos, por lo que la responsabilidad es definida como “no hacer lo que uno quiere porque se está pensando en los demás”, implicando el auto-control para evitar posibles agresiones a otras personas (Gilligan, 1982:sp).

Así, según Gilligan, el imperativo moral sería distinto para los diferentes géneros. Mientras para las mujeres éste se configura en el “deber de cuidar” de los demás, para los hombres este surge como el “deber de respetar”, protegiendo las personas de interferencias en su autonomía y sus derechos. La perspectiva masculina define los problemas éticos con base a valores jerárquicos y disputas impersonales de derechos, en lo que constituye la ética de la justicia. La perspectiva femenina, en lugar de aplicar principios morales formales o buscar la imparcialidad, evalúa los problemas éticos en relación a sus contextos, considerando los sentimientos y problemas de cada actor involucrado, antes de emitir un juicio. Gilligan denomina a esta perspectiva, que parte de la integración de la dimensión del derecho y la responsabilidad, y que se apoya en un entendimiento de la lógica psicológica de los relacionamientos, como ética del cuidado. En el desarrollo moral de las niñas, *la ética del cuidado sería el factor central, mientras que para los niños primaría la ética de la justicia.*

De manera sintética, podemos definir a la ética de la justicia como la aplicación de “principios morales abstractos en el respeto a los derechos formales de los demás”. Tal ética valora la imparcialidad, o sea, mira a los individuos como un “otro genérico”, sin considerar los detalles de la situación o de los involucrados, para no dejarse influir por la simpatía o el sentimiento. La ética del cuidado se apoya en juicios morales más contextuales, inmersos en los detalles de las situaciones y de los involucrados. De este modo, adopta el punto de vista del “otro concreto”, considerando sus necesidades específicas, más allá de sus derechos formales. Sus juicios morales involucran sentimientos, y una concepción global – y no sólo normativa – de la moral (Fascioli, 2010:44).

De este modo, la ética del cuidado está constituida por la conciencia de la conexión entre las personas y el reconocimiento de una relación de responsabilidad mutua entre ellas; por la comprensión de la moralidad como consecuencia de esta relación; por la convicción de que la comunicación es la mejor forma de solucionar los conflictos éticos; y por la percepción de que estos conflictos involucran relaciones humanas (Gilligan, 1982: sp).

La centralidad atribuida en la ética del cuidado a la solución comunicativa y no-violenta de los conflictos éticos, y a la noción de responsabilidad mutua entre las personas, lleva a otra perspectiva acerca de estos conflictos. Los individuos involucrados en los mismos no son considerados como adversarios, en una disputa de derechos, sino como participantes interdependientes de una red de relacionamientos, cuya continuidad es esencial para la manutención de la vida de todos. Consecuentemente, la solución del conflicto consiste en activar esta red a través de la comunicación cooperativa – y no competitiva –, buscando la inclusión de todos a través del fortalecimiento de sus interconexiones (Gilligan, 1982: sp).

Estas dos visiones de la moralidad no serían, según Gilligan, secuenciales u opuestas, sino que complementarias. Sin embargo, en las teorías convencionales del desarrollo humano, ellas son representadas jerárquicamente, siendo el desarrollo moral de los niños considerado el patrón universal. Esto crearía un obstáculo permanente para la comprensión del desarrollo específico y diferenciado de las niñas, por lo que dichas teorías serían extremadamente limitadas. En lo que se refiere a la ética, sería también inadecuado sostener que la imparcialidad y la justicia, como principios abstractos, son necesariamente – y en todas las situaciones – los patrones más elevados para juzgar las conductas morales.

Aunque sean complementarias, y no simplemente opuestas, podemos contrastar la ética del cuidado y la de la justicia, en sus principales características, como lo que sigue:

Ética del Cuidado	Ética de la Justicia
Abordaje contextual	Abordaje abstracto
Conexión humana	Separación humana
Relacionamientos comunitarios	Derechos individuales
Ámbito privado	Ámbito público
Refuerza el rol de las emociones (sentimientos)	Refuerza el rol de la razón
Es relativa al género femenino (female/feminine/feminist)	Es relativa al género masculino (male/masculine/masculinist)

Gilligan atribuye la preponderancia de la ética del cuidado en el desarrollo moral de las mujeres a su rol tradicional en la esfera privada, el cual es definido en función de su involucramiento con la familia y de su participación en la tarea de “preservación” de la vida. La autora reconoce que este rol es una construcción cultural, y que tanto la ética del cuidado como la ética de la justicia son orientaciones morales disponibles, en principio, para todos seres humanos, ya sean varones o mujeres. Sin embargo, mientras la ética del cuidado estuvo más disponible para la mujer – por su rol de cuidadora en el ámbito familiar –, la ética de la justicia y sus valores asociados se han constituido como un bien que ha estado en posesión, predominantemente, de los hombres (Fascioli, 2010: 43).

Esta asociación de hombres y mujeres a proyectos morales radicalmente distintos no es novedad en la producción académica. Como indica Fascioli,

... en la historia de la filosofía política occidental, abundan los teóricos que distinguieron las tendencias particularistas intuitivamente emocionales de las mujeres – requeridas para la esfera doméstica y las relaciones privadas –, del pensamiento desapasionado e imparcialmente racional de los hombres, requerido por la vida pública (Fascioli, 2010: 41).

Así, las normas, valores y virtudes masculinas se estructurarían en torno a la justicia y los derechos, mientras las femeninas se constituirían alrededor del cuidado y la responsabilidad. Adicionalmente, la perspectiva particularista y emocional de las mujeres era retratada “como peligrosa para la vida social pública, justificando así la exclusión social de la mujer de esta esfera” (Fascioli, 2010: 41).

Autoras feministas criticaron duramente esta perspectiva, argumentando que lo que en ella se presentaba como “características naturales” de las mujeres era, en realidad, una construcción social. Dicha construcción se apoyaba en una profunda desigualdad en lo que se refiere

a la condición social de la mujer con respecto al hombre: las mujeres tendrían sus oportunidades de desarrollar las capacidades racionales limitadas, como resultado de su exclusión de las responsabilidades sociales. De este modo, el feminismo denunció la distinción entre una moralidad femenina y una masculina como constituyendo un “mito cultural” (Fascioli, 2010:41).

Sin embargo, la teoría moral de Gilligan ha propuesto una mirada diferente. La autora defiende la existencia de una moral particular en las mujeres, la cual no sería solamente un resultado artificial de las desigualdades entre hombres y mujeres, sino que de un modo distinto de razonamiento moral. Tal razonamiento moral no sería jerárquicamente inferior al razonamiento masculino, y sí “una fuente de intuiciones éticas auténticas y extremadamente valiosas” (Fascioli, 2010:42). En este sentido, la autora critica al liberalismo por basarse en concepciones morales limitadas, y en un modelo únicamente procedimental y jurídico de las relaciones humanas. Éste modelo ético de la justicia dejaría al margen determinados aspectos del razonamiento moral humano que, por motivos sexistas, no han empezado a hacerse visibles sino recientemente.³⁵

Así, el trabajo de Gilligan ha contribuido a cuestionar las concepciones morales androcéntricas, y la visión de que el modelo de desarrollo moral masculino serial el patrón universal “normal”, incorporando la “voz de las mujeres” a los análisis acerca de la ética, de la moral y del desarrollo humano.

³⁵ La nueva visibilidad de estos aspectos fue posible, en gran medida, gracias a la perspectiva feminista. Cabe notar que, al resaltar la importancia de la ética del cuidado y criticar la limitación de las perspectivas liberales y de la ética de la justicia, Gilligan no propone la sustitución de una perspectiva ética por la otra, concibiendo más bien las dos, como indicamos anteriormente, como complementarias y en relación constante entre sí.

3. EL CUIDADO EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

En los debates contemporáneos sobre las prácticas relacionadas al cuidado, éstas son definidas como orientadas a atender las necesidades de los “sectores de la población que dependen de diversas maneras de otras personas para poder realizar las tareas elementales de la vida y poder hacerse cargo de sí mismos” (Fassler, 2009: 7), es decir, las tareas destinadas a la protección de la infancia, la vejez, los enfermos y los discapacitados, como resultado de sus necesidades específicas y diferenciadas.³⁶ Existen necesidades de provisión de cuidados en las distintas etapas del ciclo de vida de las personas, pero en el presente documento nos limitaremos a la etapa de la infancia, es decir, enfatizaremos las necesidades de provisión de cuidado a los niños y niñas.

Aunque nuestro foco principal en el presente documento sea la infancia, la cuestión del género surge de manera articulada e inseparable pues, como indica Fassler (2009:7), “Tradicionalmente los cuidados a las personas dependientes han sido provistos en su mayor parte en el ámbito familiar, y dentro de este contexto, brindados por las mujeres”. Corral (2009:19) también enfatiza que gran parte de “la atención a las personas dependientes se realiza en el ámbito familiar y recae especialmente en las mujeres”, siendo que la mayoría “de los dependientes son atendidos por lo que viene llamándose ‘cuidadores informales’, que son casi en exclusiva las mujeres del núcleo familiar, esto es, las madres, cónyuges, hijas o hermanas de las personas dependientes”.

Adicionalmente, como indica Fassler (2009: 9), “los cuidados han dejado de ser un problema estrictamente privado y doméstico y deben ser abordados colectivamente a nivel de las políticas públicas con el concurso de los diversos actores implicados: Estado, mercado, comunidad y familias”. Así, otro tema central que se pone es cuál debe ser el rol del Estado en garantizar el derecho tanto de los sectores en situaciones de dependencia al cuidado, como de los “cuidadores”.

³⁶ Según la definición propuesta por el Consejo de Europa, se entiende por dependencia “aquel estado en el que se encuentran las personas que, por razones ligadas a la falta de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes a fin de realizar los actos corrientes de la vida diaria” (Corral, 2009:16).

Consecuentemente, para pensar las prácticas de cuidado destinadas a la infancia, debemos tener en cuenta, por un lado, los debates acerca de la condición – y de las relaciones – de género, y por otro lado el tema del rol del Estado – y del ámbito público – en la provisión o regulación de los servicios de cuidado.

3.1 CUIDADO Y GÉNERO: MUJERES Y NIÑAS COMO “CUIDADORAS”

En lo que se refiere a la relación entre género y cuidado, hay un consenso en la literatura de que los cuidados están a cargo, fundamentalmente, de las mujeres, por el hecho de que “cuidar de otros” es considerado, socialmente, una “función femenina” derivada de una supuesta “naturaleza” característica de las mujeres. Sin embargo, lejos de tratarse de una “atribución natural”, ésta distribución asimétrica de las tareas de cuidado está relacionada a la división sexual del trabajo, que es internalizada y reforzada por los procesos de socialización.

Como indica Stockard (1999: 215), la noción de socialización se refiere a un conjunto amplio y complejo de procesos – tales como la socialización religiosa, política o educativa, entre otras –, de los cuales la socialización de género sería uno de los más fundamentales. La centralidad de la socialización de género deriva de la existencia, en las sociedades contemporáneas, de una distinción social fundamental basada en los diferentes grupos de sexo: a los miembros de cada uno de estos grupos se les asigna diferentes roles de género, con distintas responsabilidades, recompensas y valores.

Según Louro (1997 *apud* Sayão, 2001-2002:5), los roles de género se refieren “al modo como las diferencias sexuales son comprendidas en una determinada sociedad, en un determinado grupo, en determinado contexto”. De este modo, no es la diferencia sexual entre hombres y mujeres lo que delimita las cuestiones de género, sino que las formas como esta diferencia es representada en una determinada cultura, a través de los modos de hablar, pensar o actuar sobre el tema.³⁷

Es a través de la socialización que los niños conforman una idea general sobre sí mismos y adquieren la capacidad de relacionarse con otros individuos y de desempeñar papeles en la sociedad. También desarrollan creencias acerca de los roles y expectativas asociados a

³⁷ El concepto de género surgió entre las estudiosas feministas para contraponerse a la idea de esencia, recusando cualquier explicación apoyada en el determinismo biológico, sobre los comportamientos de hombres y mujeres. Dicho determinismo, que presenta una visión naturalizada, universal e inmutable de los comportamientos, sirvió en diversas ocasiones para justificar las desigualdades entre sexos, a partir de sus diferencias físicas. En la perspectiva de las relaciones de género, el interés central es discutir los procesos de construcción o formación histórica, lingüística y social de mujeres y hombres, niñas y niños.

cada grupo de sexo – roles de género –, y pasan a identificarse como miembros de uno de estos grupos – identidad de género. Así, desde una edad muy temprana, los niños y niñas comprenden que existen dos grupos de sexo – hombres y mujeres –, y que pertenecen a uno de ellos (Stockard, 1999: 215).

Tanto en las dinámicas al interior de la familia, como en las que tienen lugar en la escuela, estos roles e identidades de género no están disponibles para ambos sexos en términos de igualdad, habiendo una diferenciación, ya en la infancia, entre lo que niños y niñas deben aprender y qué habilidades deben desarrollar, para poder desempeñar, cuando sean adultos, los roles “compatibles” con su sexo. Aunque socialmente contruidos, los roles de género son considerados y presentados como basados en características innatas de los sexos.

De este modo, la infancia es el palco de un proceso de aprendizaje cultural, donde se incorporan los papeles asignados a cada uno de los sexos. Esto lleva a una diferenciación social entre niños y niñas, lo que se traduce en el diferente trato que reciben por parte de los miembros adultos de la sociedad. Además, contribuye a la consolidación de los estereotipos asociados a lo masculino y a lo femenino, los cuales se perpetúan tanto en las prácticas familiares, como en el entorno social más amplio, siendo las expectativas sociales en relación a varones y mujeres marcadamente distintas.³⁸ En este proceso de socialización de los géneros, se destaca la educación.

Diversos autores llaman la atención sobre el hecho de que es en los procesos educativos a los cuales niños y niñas son expuestos, que se constituyen y reproducen los roles sociales. En el ámbito de la escuela, los niños conforman sus personalidades y construyen las identidades de género en las relaciones que establecen entre sí y en sus interacciones con los adultos presentes en los espacios educativos. Estas relaciones no sólo influyen en las construcciones que los niños hacen sobre sí mismos – y que contribuyen para componer su identidad de género –, sino que también tienen impacto en sus percepciones acerca de los otros y de su cultura (Sayão, 2001-2002: 5).

Diferentes estudios (Vianna y Finco, 2009; Neves, 2008; Gomes, 2006, entre otros) evidencian que los educadores proporcionan experiencias distintas a los niños y a las niñas en la escuela. Estas distinciones se basan en los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, los cuales parten de una naturalización de lo que sería “más adecuado” y de lo que sería “inadecuado” – debiendo, por lo tanto, ser reprendido – para cada sexo. La diferenciación entre “lo que le toca” a los niños o a las niñas se inicia temprano, e incluso entre niños de poca edad, los roles de género son muy próximos a aquellos vividos por los

³⁸ En el presente trabajo nos concentraremos en los procesos de aprendizaje cultural que tienen lugar en los ámbitos de la escuela y de la familia, pero reconocemos, siguiendo a Scott (1995), que las relaciones de género están conectadas a otros sistemas sociales, económicos, políticos y de poder.

adultos con quienes conviven (Sayão, 2001-2001:1-2). Así, las concepciones hegemónicas de lo masculino y de lo femenino, originadas en las experiencias sociales más amplias de los educadores, también se hacen presentes en los cuidados prestados a los niños (Oliveira e Silva y Rodrigues da Luz, 2010: 27).

Como indican Rodríguez Menéndez y Torío López (2005: 76-477), una de las formas de afirmación y atribución de la feminidad hegemónica a las niñas se da, justamente, a través de la narrativa vinculada a la ética del cuidado. Para muchas niñas, la experiencia más significativa que tienen antes de ingresar a la escuela se da en la esfera doméstica, donde las personas que se ocupan de su cuidado son, en general, mujeres. Consecuentemente, su concepción de lo que supone ser una persona de género femenino es construida, inicialmente, en esta relación de cuidado. Dicha concepción es reforzada cuando ingresan a la escuela, pues las maestras de educación infantil, las cuales son en su gran mayoría mujeres, ejercen una ética del cuidado muy semejante al papel desempeñado por las mujeres de su hogar.³⁹

En los discursos de las maestras se reafirma, aunque inconscientemente, una asociación “entre el hecho de ser mujer, el ejercicio de la maternidad y la realización de conductas de ayuda y cuidado” (Rodríguez Menéndez y Torío López, 2005: 481). Ejemplo de esta asociación son los momentos lúdicos en la escuela, donde las maestras deducen que a las niñas les gusta jugar en tareas domésticas: cocinar, alimentar las muñecas como si fueran sus bebés y ponerlas a dormir, así como otras tareas asociadas a conductas de ayuda y cuidado. Adicionalmente, se refuerza positivamente estas conductas en las niñas. Mientras los niños, supuestamente, no tendrían interés y placer en realizar dichas tareas, produciéndose incluso sorpresa y asombro cuando alguno de ellos las hacen. Consecuentemente, las conductas relacionadas al cuidado son reforzadas negativamente en los varones (Rodríguez Menéndez y Torío López, 2005: 482).

Así, como demuestran Rodríguez Menéndez y Torío López (2005: 482), las maestras esperan, de los niños y de las niñas, conductas y actitudes determinadas, y se extrañan cuando esos patrones de conducta aparecen en el “género equivocado”. Lo que no encaja en el estereotipo de género no es aceptado, porque “va en contra del sentido común”. Esta postura por parte de las maestras estimula, entre otras cosas, a que las tareas de cuidado sigan predominantemente en manos femeninas.

Si bien es un hecho que las niñas, en general, juegan más que los niños con actividades relacionadas al cuidado, este hecho no debe ser considerado como un indicador de una pretendida “naturaleza femenina”. Rodríguez Menéndez y Torío López (2005) indican que

³⁹ Un aspecto abordado con frecuencia por la literatura sociológica es la mayor extracción femenina en la profesión docente, en especial en los niveles de infantil y primaria, lo que resulta determinante en el proceso de socialización de género que se emprende en la etapa de educación infantil (Acker, 1995).

el principal factor por detrás de los comportamientos de atención y cuidado en las niñas es el hecho de que ellas tienen, en casa y en la escuela, modelos femeninos que adoptan estos comportamientos. Así, la ética del cuidado constituye uno de los pilares en los que se sustenta la concepción de feminidad hegemónica, cuyo universo discursivo y comportamental no sólo está disponible para las niñas, sino que resulta ser un modelo atractivo, al permitirles adecuarse a los requerimientos sociales.

Cabe notar que los procesos de construcción de la identidad de género son múltiples, contradictorios y complejos (Rodríguez Menéndez y Torío López, 2005). Aunque las representaciones de lo femenino y de lo masculino con las cuales las niñas y niños se relacionan sean, en gran medida, las de sus educadores – tanto los de la escuela como los de su familia –, ellos no son reproductores pasivos de estas representaciones y prácticas de los adultos, interactuando, negociando y, en muchos casos, transgrediendo las normas impuestas (Viana y Finco, 2009). Además, la socialización de género también involucra procesos que ocurren al interior de los grupos de pares, donde los niños, en sus interacciones, refuerzan mutuamente las concepciones acerca de lo que constituyen comportamientos apropiados o inapropiados en términos de género (Fagot, 1994 *apud* Stockard, 1999:221).

Niñas y niños son, por lo tanto, sujetos activos en el proceso de constitución de sus identidades de género, proceso que sufre el impacto tanto de las interacciones que establecen con los adultos, como de las que ocurren con sus iguales. Sin embargo, como indican Rodríguez Menéndez y Torío López (2005), la presión social para adecuarse a los requerimientos de la feminidad o de la masculinidad hegemónica se hace particularmente visible en la infancia, pues en esta etapa los niños tienen una alta dependencia de los adultos.

En resumen, las instituciones de educación infantil colaboran con la construcción y reproducción de los roles sociales de género. En los procesos de socialización que ocurren en la escuela, son asignados diferentes lugares sociales para niños y niñas, lo que se traduce en distintas expectativas en relación a ellos. Esta asignación de roles sociales diferenciados en función del sexo, y las expectativas que acompañan estos roles, refuerzan los estereotipos de género – entre ellos, la asociación entre las mujeres y el cuidado –, lo que impacta no sólo en la infancia, sino que también en sus vidas adultas.

Algunos autores resaltan que las diferencias en la socialización de niños y niñas se basan, en gran medida, en una concepción dogmática de familia, en la que el hombre está referido al espacio público, mientras la mujer al espacio privado-doméstico (Afonso, 1995: 19). La definición de los roles familiares contemporáneos y la atribución de estos roles según el género, deben ser comprendidos teniendo como telón de fondo los procesos económicos, políticos y sociales que marcaron la transición hacia las sociedades modernas.

Como indica Lopata (1999: 232), los cambios en las estructuras sociales más amplias tuvieron impactos profundos en la definición de los roles familiares. La reestructuración masiva de la economía separó la producción de la casa, retirando las actividades económicas del interior de la unidad doméstica, donde hasta entonces, se daban predominantemente (Zimmerman y Hill, 1999: 484). Los procesos de industrialización y urbanización, la organización de la mayor parte del trabajo en empleos al interior de organizaciones económicamente motivadas, y el desarrollo de los Estados nacionales – conjuntamente a una serie de cambios culturales que lo acompañó – dividió el mundo de diferentes maneras, entre ellas, la distinción de las actividades humanas en dos esferas: la pública y la privada.

La esfera privada se convirtió en la jurisdicción de la casa y de la familia y en el ámbito por excelencia de las mujeres. El papel social de las mujeres pasó a limitarse al ámbito familiar: eran amas de casa, esposas y madres, al interior de una vida privatizada. Mientras tanto, el ámbito de acción de los hombres se expandió a todas las instituciones de la esfera pública: económicas, políticas, religiosas, profesionales y educativas, entre otras. Esta doctrina de esferas separadas se convirtió, como indican Zimmerman y Hill (1999: 484), en una poderosa ideología que define la vida pública como la arena apropiada para los hombres, y el mundo privado de la vida doméstica como el lugar que le corresponde a las mujeres, creando una profunda dicotomía público-privado en la vida social.

Las consecuencias de esta dicotomía son visibles en las imágenes del hombre y de la mujer ideal, y en las relaciones entre los géneros. Estas imágenes fueron reconstruidas para ajustarse a este mundo de dos esferas, a pesar del hecho de que ambos géneros no podrían existir en un solo ámbito. Las mujeres pasaron a ser definidas y socializadas como personas maternales, cuidadoras, comprensivas, “expresivas” y cooperativas, características consideradas como esenciales para la vida privada, mientras que los hombres eran definidos y socializados como racionales, eficientes, fuertes y competitivos, atributos percibidos como centrales para la vida pública (Lopata, 1999: 233).

En lo que se refiere al ámbito económico, encontramos en la literatura referencias a dos formas de desigualdad de género en el mercado de trabajo, que derivarían de esta visión dual de la vida social: la distribución de los trabajadores, en las profesiones y puestos de trabajo, en función de sus sexos; y las disparidades de sueldo asociadas también a los diferentes sexos.⁴⁰

40 Cabe notar que la desigualdad de género en el mercado de trabajo está vinculada a otras desigualdades en las demás instituciones sociales, dado que el trabajo de los individuos distribuye una serie de beneficios no sólo económicos, sino que también sociales. El trabajo es un mecanismo que determina el acceso de los trabajadores a los ingresos, a la autoridad, al estatus y a las oportunidades de movilidad social, así como condiciona su exposición a condiciones de trabajo agradables o desagradables (Reskin y Padavic, 1999: 366).

Con relación a la primera forma de desigualdad, diferentes autores llaman atención al hecho de que los puestos de trabajo no son distribuidos, exclusivamente, en base a las calificaciones e intereses de los trabajadores, sino que el sexo de los mismos tiene un impacto determinante a la hora de definir las ocupaciones en las que trabajarán (Reskin y Padavic, 1999: 344). Partiendo de una “fantasía de la madre perfecta”, la visión hegemónica y estereotipada de las mujeres defendía la necesidad de la presencia constante de madre en la casa y argumentaba que el involucramiento en el ámbito laboral sería negativo para las propias mujeres, causando ansiedad, culpa y una vida agobiada (Lopata, 1999:243). En este contexto, gran parte del trabajo realizado en la esfera pública pasó a ser organizado en roles ocupacionales que son definidos como masculinos, salvo raras excepciones, tales como la enfermería y la enseñanza, que son delimitadas como profesiones femeninas (Lopata, 1999: 232).

De acuerdo a los abordajes que enfatizan el lado de la oferta de trabajo, y que parten de la perspectiva de la socialización, los diferentes sexos se concentrarían en distintos tipos de trabajo como resultado de las preferencias de mujeres y hombres, las cuales se formarían, en gran medida, en el proceso de socialización de género. Como resultado de la referida socialización, hombres y mujeres tendrían diferentes metas de vida, y distintos valores en cuanto a la importancia del éxito en el trabajo, de la autonomía, o de altos ingresos; aprenderían habilidades y adquirirían personalidades desemejantes; y desarrollarían una aversión por las actividades que son atípicas para su sexo, así como por el trabajo con miembros del otro sexo. Como resultado de estos efectos de la socialización de género, los tipos de trabajo que atraen a los hombres desinteresarían a las mujeres, y vice-versa (Reskin y Padavic, 1999: 350).

Nociones como “trabajo de mujeres” o “trabajo de hombres” reflejarían la rotulación de las diferentes profesiones como siendo adecuadas o inadecuadas para cada uno de los sexos. Diversos estudios sociológicos demuestran que, en esta delimitación de las actividades profesionales, existen fuertes disparidades entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso a oportunidades y recursos: más mujeres que hombres se dedicarían a trabajos de bajo prestigio y/o mal remunerados (Acker, 1990; Epstein, 1970; Reskin y Hartmann, 1986 *apud* Epstein, 1999: 47); las mujeres participarían menos en las posiciones de toma de decisiones políticas (Epstein y Coser, 1981 *apud* Epstein, 1999: 47); asumirían más responsabilidades en el desempeño de los deberes familiares (Hochschild, 1989; Rossi, 1964; Shelton y Daphne, 1996 *apud* Epstein, 1999: 47); y sus contribuciones a la sociedad, independiente de si se trata de actividades remuneradas o no, serían menos reconocidas socialmente (Epstein, 1999: 47).

En lo que se refiere al último punto, la construcción de una realidad fuertemente dividida en dos esferas, contribuye para que el involucramiento de las mujeres en la esfera pública, más allá de lo que se espera de ellas en los papeles de esposa, madre o ama de casa, sea simplemente ignorado. Las mujeres ganan dinero, productos o servicios de diferentes formas,

desempeñan muchos tipos de roles ocupacionales – además de aquellos definidos como femeninos – y realizan un trabajo político importante, sin recibir ningún reconocimiento de la sociedad.

Adicionalmente, la mayoría de las ocupaciones de alto estatus se cerraron a las mujeres, o sólo incluirían a unas pocas de ellas como símbolos de una pretendida neutralidad y equidad organizacional. Así, las mujeres participarían en las actividades de todas las instituciones públicas, pero en papeles secundarios, encontrando además una fuerte resistencia a su ascenso a los puestos más altos de estas instituciones (Lopata, 1999: 241).

Un obstáculo importante a la entrada de las mujeres en las ocupaciones dominadas por los hombres es la supuesta falta de correspondencia entre las características personales necesarias para desempeñar una determinada ocupación, y las características “naturales” que, teóricamente, estarían inevitablemente conectadas a cada género. En este sentido, los estereotipos relacionados a las diferentes ocupaciones – es decir, qué tipo de persona es considerada como más adecuada para un dado trabajo – se asociarían a los estereotipos de género que, como vimos, parten de una naturalización de las características físicas y temperamentales de los diferentes sexos: los hombres serían naturalmente “científicos y racionales”, mientras las mujeres serían inherentemente “emocionales” y orientadas al cuidado de los demás (Lopata, 1999: 241).

De este modo, algunos autores explican la segregación de género, en el mercado de trabajo, considerando no tanto las preferencias de los trabajadores – como lo hace la perspectiva de la socialización –, sino las preferencias y prácticas de los empleadores, cambiando, por lo tanto, el foco del análisis desde la oferta hacia la demanda por trabajo. Para este abordaje, el principal factor que llevaría a la concentración de las mujeres y de los hombres en diferentes puestos de trabajo sería el hecho de que los empleadores, partiendo de los mencionados estereotipos de género y de los prejuicios en ellos implícitos, asociarían a los diferentes sexos a distintos tipos de trabajo (Reskin y Padavic, 1999: 353). Esto limitaría las oportunidades para las mujeres: estereotipadas como incapaces de hacer trabajos que demandan esfuerzo físico, carentes de compromiso profesional y desinteresadas en progresar, las mujeres serían excluidas de los trabajos más gratificantes tanto económicamente como en términos de prestigio social (Bielby y Baron, 1986; Fiske, Bersoff, Bogida, Deaux, y Heilman, 1991; Reskin y Padavic, 1988; Segura, 1992; Williams y Best, 1986 *apud* Reskin y Padavic, 1999: 353).

Según Reskin y Padavic (1999:358), las diferencias sexuales también serían el principal factor por detrás de las desigualdades en los ingresos de hombres y mujeres. Esto ocurriría por dos razones. Primeramente, como ya mencionamos, la segregación de género relega a las mujeres los empleos que son poco valorados y, por lo tanto, pobremente remunerados. En segundo lugar, los logros en empleos ocupados mayoritariamente por mujeres serían depreciados: como resultado de la devaluación social de la mujer, los empleadores

subestimarían y, por lo tanto, pagarían menos a los puestos de trabajo que son ocupados predominantemente por mujeres.

Así, diferentes autores indican que los puestos de trabajo predominantemente femeninos son subvalorados, no siendo reconocidas y valoradas las competencias y responsabilidades que estos trabajos implican. La desvalorización social de las mujeres llevaría, adicionalmente, a la infravaloración del trabajo estereotipado como femenino (Acker, 1989, 1990; England, 1992; Reskin, 1988, *apud* Reskin y Padavic, 1999: 364-365). Como veremos, éste es el caso de los “trabajos emocionales”, entre los cuales se destacan las actividades y tareas relacionadas al cuidado.

El trabajo emocional tiene lugar tanto en la esfera pública como en la privada. En ambas esferas, se espera que las mujeres asuman la tarea de estar atentas y de cuidar la forma como los contextos afectan a los demás, creando un ambiente confortable a través de expresiones de alegría, calidez y simpatía; transmitiendo cariño, preocupación e interés por los demás; y poniendo atención a la conducta de los miembros de un grupo, para asegurarse de que nadie se quede excluido o se sienta incómodo (Hochschild, 1983; Luxton, 1980 *apud* Bielby, 1999: 393). Así, las mujeres son las principales proveedoras de apoyo emocional en las familias, pero este trabajo emocional no es reconocido, constituyéndose, en gran medida, como un trabajo “invisible”.

Según Bielby (1999: 393-394), el trabajo emocional es invisible de dos maneras. En primer lugar, en general no es reconocido y, cuando lo es, es subvalorado. En segundo lugar, es literalmente invisible: los demás ni siquiera se dan cuenta del esfuerzo, tiempo y energía que se dedica a la realización de estas actividades. Incluso las propias mujeres consideran, a menudo, este trabajo como “natural”, como un simple “hacer las cosas” necesarias para el hogar, y no como un trabajo (Daniels, 1987).

Los roles de género definen las expectativas normativas de los que componen la unidad doméstica, así como la distribución de las actividades entre los miembros de la familia. En esta división familiar del trabajo, las tareas asociadas a la emoción estarían a cargo, casi que exclusivamente, de las mujeres. Esta división de los roles familiares sería uno de los pilares de la construcción social del género, y de las expectativas diferenciadas asociadas a hombres y mujeres (Bielby, 1999: 394).

El ingreso masivo de esposas y madres en la fuerza de trabajo no fue acompañado de cambios importantes en las instituciones laborales, ni en la división familiar del trabajo, y tampoco en las pautas de trabajo de los maridos y padres. Las mujeres siguen destinando mucho más tiempo que los hombres al mantenimiento del hogar, incluso cuando no existen niños en la familia. Así, a pesar de la mayor participación de las mujeres en los espacios públicos de producción y reproducción económica y social, la contribución de los hombres en las tareas

orientadas al cuidado no ha cambiado significativamente (Shelton, 1999: 381). Esto genera una pesada sobrecarga para la mujer, quien tiene que articular sus nuevas obligaciones en el ámbito laboral, con sus “obligaciones tradicionales” en el ámbito doméstico, que derivan de sus roles de esposa, madre y ama de casa. Según Hochschild (1989), esto significaría, para las mujeres, un “segundo turno” de trabajo, o como lo ponen muchos autores, una “doble jornada de trabajo”, la cual sería característica de la experiencia de vida de gran parte de las mujeres en las sociedades contemporáneas.

Los intentos de negociar, con los miembros de la unidad doméstica, una redefinición de la división familiar del trabajo, con una disminución de las obligaciones y un aumento de los derechos de las mujeres, han demostrado ser difíciles, como resultado de la persistencia de los modelos tradicionales del rol del género femenino, y de la ausencia de alguien que esté dispuesto a hacerse cargo de algunas de las funciones atribuidas a las mujeres. Fuera de la madre, las otras personas del hogar, son vistas solamente como “ayudantes” en las tareas domésticas, sin ser identificados como co-responsables por las mismas. Si bien las nuevas generaciones de padres han pasado a participar activamente, aunque asimétricamente, de las actividades relacionadas al cuidado de los niños, las madres siguen viéndose a sí mismas, y siguen siendo vistas por los padres, como las principales responsables de dichas actividades (Lopata, 1999: 237-238).

En suma, las mujeres continúan dedicando mucho más tiempo que los hombres a las tareas domésticas y de cuidado, independiente de si ellas tienen o no un empleo en el ámbito público (Berardo, Shehan, Leslie, 1987; Marini y Sheiton, 1993; Presser, 1994 *apud* Shelton, 1999: 376). Aunque con algunas variaciones, en las diferentes culturas y épocas de la historia, en lo que se refiere al tiempo dedicado por hombres y mujeres a las tareas domésticas, en ningún caso los hombres dedican más, o la misma cantidad de tiempo que las mujeres en estas tareas (Shelton, 1999: 378).

Así, el carácter de la participación de hombres y mujeres en las tareas domésticas no sufrió modificaciones sustanciales como consecuencia de los cambios en la participación femenina dentro de la fuerza de trabajo, cambios estos que no fueron suficientes para eliminar las desigualdades de género en lo que se refiere al trabajo no asalariado (Shelton, 1999: 386-387). Los roles de género siguen fuertemente asociados a los diferentes patrones, masculinos y femeninos, de trabajo no pago, destacándose en este sentido, las actividades relacionadas al cuidado. La cantidad de tiempo dedicada a estas actividades, así como la división de la responsabilidad de cuidar a los miembros dependientes de la familia son determinados, en última instancia, por el género de los integrantes de la familia.

En resumen, la imagen de la mujer ideal como un ser cuyo actuar se desarrolla, estrictamente, al interior de la casa y en los límites de la esfera privada, empezaría a derrumbarse a mediados del siglo XX, tanto como resultado de factores empíricos –destacándose el incremento de la

participación de las mujeres en la fuerza de trabajo –, como de desarrollos al interior del pensamiento académico – siendo fundamental en este ámbito las diferentes corrientes del pensamiento feminista y el ya mencionado movimiento de deconstrucción de la familia.⁴¹

Los roles sociales de hombres y, principalmente, de mujeres, cambiaron considerablemente en las últimas décadas, distanciándose, aunque parcialmente, de las restricciones impuestas por aquella visión del mundo dividido en dos esferas. Sin embargo, a pesar de que la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo ha crecido significativamente, ellas aún ocupan cargos inferiores, perciben sueldos bajos y actúan en guetos típicamente femeninos (Afonso, 1995: 20). En general, las mujeres aún están sub-representadas en los puestos de trabajo deseables y lucrativos, y concentradas, desproporcionadamente, en los trabajos de bajo estatus y mal remunerados (Reskin y Padavic, 1999: 348). Finalmente, las mujeres siguen siendo las principales, si no las únicas, encargadas del trabajo no pago al interior de unidad familiar, quedando las tareas domésticas y las actividades relacionadas al cuidado bajo su responsabilidad, con alguna eventual “ayuda” de los varones.

Concluyendo, como consecuencia de los factores y dinámicas expuestos en esta sección, hay una marcada división del trabajo con base en el género, la cual supone una distribución asimétrica entre hombres y mujeres de las tareas de cuidado. Son las mujeres quienes mayormente sufren las consecuencias de desempeñar estas tareas, lo que “las anclan en la vida doméstica” y limita “sus posibilidades de desarrollo personal, laboral y ciudadano”. Como apunta Fassler (2009:8), “hay un reconocimiento cada vez más amplio de que la distribución desigual de los cuidados es uno de los grandes escollos para que las mujeres ejerzan en plenitud sus derechos y la sociedad avance como un todo hacia una mayor equidad y una mejor democracia”.

Adicionalmente, no sólo el trabajo relacionado al cuidado recae, casi exclusivamente, sobre las mujeres, sino que éste no es reconocido. Hay una invisibilidad, un “no reconocimiento” como “trabajo” de las actividades de cuidado, tanto al interior de la familia como en el ámbito de la sociedad de manera más general. Por no ser reconocidas como un trabajo, las mujeres realizan estas actividades con escasa o ninguna remuneración y sin el reconocimiento ni de su familia ni de la sociedad. La “naturalización” de los cuidados como un atributo femenino lleva a su invisibilización incluso para las mujeres que los proveen, “quienes se sienten obligadas a asumirlos y a cargar exclusivamente con esa responsabilidad” (Fassler, 2009:8).

Sin embargo, pese a su “naturalización” y su invisibilización, las tareas de cuidado implican una presencia activa, y un esfuerzo físico y emocional, con el consiguiente desgaste para quienes las realizan. Como indica Fassler (2009), muchas veces el cuidar de otros limita

41 Ver la sección 1.3 de este documento.

las posibilidades de las mujeres de realizar otras actividades que les permitirían ejercer sus derechos ciudadanos básicos tales como cuidados de la propia salud, trabajar remuneradamente o participar en la vida pública. Al no haber un “reconocimiento del cuidado como trabajo, esta actividad no tiene contrapartidas adecuadas en salario, protección social ni valoración, lo que redundaría en el empobrecimiento y en el aumento de la vulnerabilidad material y espiritual de la persona que cuida” (Fassler, 2009:8). El trabajo no reconocido y, en general, no remunerado de las mujeres en la esfera de los cuidados es una realidad a cambiar para lograr avanzar hacia la equidad. Para tanto, es fundamental “visibilizar” la contribución del trabajo dedicado a los cuidados, “al bienestar social y al funcionamiento del sistema económico” como un todo.

Adicionalmente, la visibilización del cuidado como trabajo es fundamental para el combate del trabajo infantil, principalmente en lo que se refiere a las niñas. El trabajo infantil no se da solamente en las calles, sino también al interior del hogar. Como indica Heilborn (1997), desde temprano las niñas son socializadas para realizar tareas relacionadas al cuidado de la casa o de otros miembros de la familia, tal como sus hermanos menores o los ancianos, siendo incluso reprendidas si no cumplen con esta demanda. Cuando el padre y/o la madre trabajan, es difícil que el trabajo doméstico se limite a la madre o algún otro miembro adulto de la familia, y en estos casos la carga es siempre mayor para las niñas que para los niños. Además, gran parte de las niñas que trabajan fuera de casa también se ocupan de las tareas domésticas, por lo que su jornada de trabajo, en general, es más larga que la de los niños (UNICEF, 1997).

En el caso de los niños, incluso cuando estos realizan servicios domésticos, las tareas a su cargo serían solamente aquellas consideradas como “masculinas” – arreglos, construcción, fuerza física, etc. – y, a medida que crecen, estos servicios son abandonados (Duque-Arrazola, 1997). Así, aunque los niños eventualmente ejecuten trabajos domésticos, la desigualdad entre lo masculino y lo femenino respecto a las actividades de cuidado, continúa existiendo.

Según Duque-Arrazola (1997), hay una concepción por parte de las propias niñas de que las actividades que desempeñan “en la casa no es trabajo”, constituyendo más bien una “ayuda a la madre”, ayuda ésta que estaría naturalmente a su cargo, como consecuencia de su identidad de género. Así, las tareas domésticas son comprendidas como una obligación ética de las mujeres, que deriva de sus roles de género, no siendo consideradas como trabajo. El “ser mujer” se define a partir de las experiencias concretas y de las prácticas sociales que son comprendidas como constituyentes de la naturaleza femenina y que, por lo tanto, no son cuestionadas. En este contexto, la destinación del trabajo doméstico a las mujeres desde la más temprana edad construye una identidad femenina fundada en el no-reconocimiento, en la invisibilidad, en el cuidado del otro antes del cuidado de sí.

Como indica Guerra et al. (1999), a medida en que los niños y niñas internalizan la división sexual del trabajo a través de los procesos de socialización, el trabajo femenino realizado en el ámbito doméstico, por estar al margen del proceso de producción capitalista, es permeado por la devaluación y la idea de no trabajo. El trabajo doméstico y las actividades asociadas al cuidado son considerados como “más fáciles” que el trabajo en el ámbito público, y como algo a que las niñas están acostumbradas desde temprano. No obstante, el trabajo doméstico ocupa una parte significativa del día de las niñas – además de la escuela y, a veces, el trabajo fuera de la casa –, trabajo que es sistemático, intenso, fatigante, monótono y obligatorio, asumiendo las niñas la responsabilidad por una serie de tareas que, aunque son extenuantes y llenan prácticamente todas sus horas libres – entre el trabajo en la calle, y el estudio – es considerado apenas una “ayuda”.

Así, el trabajo infantil femenino es enmascarado por dos factores. Primeramente, porque ocurre en el interior de los hogares, lo que le da menor visibilidad que el trabajo realizado en las calles. Segundo, porque cae en la misma desvalorización social que caracteriza al trabajo doméstico de las mujeres adultas. Romito (1997) indica que al ser el trabajo doméstico conceptualizado como expresión de la “naturaleza femenina”, éste es ignorado socialmente, negándose los riesgos que el mismo presenta para la salud física y mental de las niñas, y ocultándose la injusticia de la sobrecarga del trabajo doméstico y de cuidado para las mismas.

De este modo, la invisibilidad de las tareas domésticas, del trabajo emocional y de las actividades relacionadas al cuidado, expuestas en esta sección, se refieren no sólo al trabajo de las mujeres adultas, sino que también al trabajo infantil femenino. Esta invisibilidad debe ser eliminada para que se puedan tomar providencias relacionadas a la erradicación del trabajo infantil, y cumplir con los derechos internacionales de los niños y niñas.

3.2 El cuidado en las políticas públicas: el rol del Estado y los regímenes de bienestar

Tradicionalmente, las tareas asociadas al cuidado han sido consideradas propias de la esfera privada, integrando el conjunto de bienes y servicios que las familias producen para sí mismas. En esta perspectiva, el cuidado sería “no-político” y, por lo tanto, quedaría fuera del ámbito de la intervención del Estado. En América Latina, a partir del siglo XIX los Estados han provisto algunos servicios asociados al cuidado, pero de manera parcial y limitada, siendo las familias – y dentro de ellas, las mujeres – las que asumieron la responsabilidad por las actividades de cuidado (Gómez, 2010: 725).

Adicionalmente, las reformas neoliberales realizadas en la región a partir de la década de 1980, supeditaron la prestación de servicios sociales a la meta de equilibrio fiscal, con

el objetivo de “racionalizar el gasto social y la gestión de las políticas sociales” (Gómez, 2010: 725). Asimismo, la hegemonía de la ideología neoliberal, en la que predomina una ética individualista, impregnó no sólo el mercado laboral, sino también la esfera pública y el Estado, lo que socavó las nociones de bienestar colectivo y la ética del cuidado. Así, las políticas públicas relacionadas al cuidado disminuyeron paralelamente a la expansión del neoliberalismo (Askew, 2009: 656).

Consecuentemente, la incipiente provisión de recursos estatales destinados a la protección social, se desplazó hacia el mercado y a las familias, dejando en las manos de los individuos la solución de sus necesidades relacionadas a la demanda por cuidados. Como indica Gómez (2010: 715), sólo recientemente el cuidado comienza a ser visto “como una labor reconocida y asociada al estatus de ciudadanía, y eventualmente retribuida como tal”.

Hacia mediados y fines de los años 1990 ocurrió, en América Latina, una revaloración del rol del Estado en materia de política social, lo que “abrió nuevas oportunidades para plantear la inclusión de los mecanismos de protección social en el contexto de los derechos” (Gómez, 2010: 725). Para la autora, la práctica actual de la ciudadanía en la región “parece desplazarse lentamente desde una apreciación que relega las tareas de atención y cuidado de otros a la esfera de lo natural, de lo no político y, por lo tanto, de lo no ciudadano, a una noción más integradora” (Gómez, 2010:715-716). Así, sería posible repensar “el acceso a las prestaciones sociales relacionadas con el cuidado como parte de una política de igualdad de oportunidades – en lugar de un enfoque de corte asistencialista – diseñada a partir de una óptica de derechos de pretensión universalistas” (Gómez, 2010:725). Si consideramos el “ser cuidado” como un derecho ciudadano, la participación del Estado, en este ámbito, se vuelve central.

Hay un reconocimiento creciente en la literatura académica de que el cuidado se trata de una “economía mixta”, en la que participan diferentes actores, tal como el Estado, el mercado, la familia y el tercer sector. Así, el cuidado se encuentra en la intersección de la esfera pública y la esfera privada, involucrando provisiones de servicios formales e informales, y el trabajo tanto remunerado como no remunerado (Daly y Lewis, 2000: 282).

Sin embargo, como indica Bidegain Ponte (2009: 9), el Estado es el principal actor en la distribución de los roles y responsabilidades de cuidado. El papel que éste asume como proveedor de cuidado determina la carga de trabajo que se delega a los otros actores. Según Del Valle (2010: 50), los dispositivos de intervención estatal en el área del cuidado inciden en las formas en que los otros actores – las familias, el mercado o las asociaciones comunitarias – participan o no en la provisión de cuidados, y en el modo en que se redistribuyen las responsabilidades y la capacidad que posee cada sector para la provisión de estos servicios. De este modo, la división del trabajo, de la responsabilidad y de los costos de las tareas de cuidado depende, en gran medida, del Estado.

Así, es el Estado el que debe generar “las condiciones para que los diversos actores sociales – públicos y privados – participen y contribuyan a que el ejercicio” del derecho al cuidado “sea una realidad”, siendo su tarea “pensar en servicios y prestaciones universales, distribuidos equitativamente en el territorio, de calidad adecuada, que distan mucho de las usuales acciones filantrópicas destinadas a los sectores más desposeídos de la sociedad” (Fassler, 2009: 9). Además, si consideramos el cuidado como un derecho ciudadano, se vuelve también necesario pensar “los derechos de quienes cuidan, de manera que esta actividad – tan necesaria socialmente – no vulnere los derechos de quienes la desempeñan” (Fassler, 2009: 9).⁴²

Como indica Aguirre (2009: 41), es necesario construir “los cuidados familiares como un problema público” que, como tal, debe ser objeto de políticas estatales, “desprivatizando el tema” para que “la cuestión de quién se hace cargo de las personas dependientes forme parte del análisis académico y político del sistema de protección social”, y contribuya al “desarrollo de los servicios sociales en el país”. Según la autora, “Las distintas relaciones que se pueden establecer entre el Estado, el mercado, las familias y la comunidad” en el ámbito de las tareas de cuidado “pueden dar lugar a modelos de desarrollo social o regímenes de bienestar diferentes en cuanto a promover la equidad social y de género”.

En las dos últimas décadas el tema del cuidado se está convirtiendo cada vez más problemático para los Estados y sociedades contemporáneas, como resultado de una serie de factores sociales, económicos y demográficos. Los factores demográficos – tal como la transición demográfica, con el envejecimiento de la población –, y financieros – los programas de ajuste estructural y los resultantes cortes en los gastos públicos –, han incrementado la demanda por cuidado. Mientras tanto, los factores sociales, en particular los cambios en las normas sobre la familia, las responsabilidades familiares y el papel de la mujer, han contribuido a una reducción de la oferta de cuidado (Daly y Lewis, 2000: 288).

Desde los años noventa se produjo una incorporación creciente de las mujeres al mercado laboral, lo que generó una disminución de la disponibilidad de cuidado no remunerado privado. Consecuentemente, en la actualidad, existen menos “cuidadoras” disponibles en el ámbito doméstico, lo que genera un déficit de cuidado. Paralelamente, desde el Estado se impulsaron estrategias de focalización del gasto público, reduciendo la provisión de prestaciones y servicios a los grupos más vulnerables, lo que ha erosionado el acceso de gran parte de la población a los beneficios sociales (Bidegain Ponte, 2009: 9). Así, la reducción de la disponibilidad de las “tradicionales” cuidadoras – madres, esposas, hermanas, etc. – no

42 Como indica Gleen (2000:84), en la medida en que las actividades relacionadas al “cuidar” son desvaloradas, invisibles y mal remuneradas, estas son relegadas a aquellos que carecen de poder económico, político y social, y de estatus. Y en la medida en que quienes se dedican a cuidar son atraídos de manera desproporcionada entre los grupos desfavorecidos – mujeres, inmigrantes, etc. –, su actividad es aún más degradada. En resumen, la desvalorización del cuidado contribuye a la marginación, la explotación y la dependencia de los cuidadores.

fue acompañada por políticas públicas que brindaran servicios de cuidado o que impulsaran una redistribución de tareas dentro del hogar. Así, las necesidades de cuidado son, en la actualidad, “un problema de gran magnitud e impacto para las familias, especialmente para las mujeres, rebasando su capacidad de respuesta, distorsionando muchas veces las relaciones entre sus miembros y cubriendo malamente las necesidades de las personas dependientes” (Fassler, 2009: 7).

Este “déficit de cuidado” es solucionado de diferentes modos, de acuerdo a la condición socioeconómica de cada familia. Mientras “las familias de estratos sociales más altos suelen solucionar sus necesidades de apoyo en el ámbito de los cuidados formales privados” – principalmente mediante la contratación de empleadas domésticas –, “las capas sociales más bajas no pueden pagar cuidados de sustitución y es la familia la que los asume” (Corral, 2009: 20). Así, “las familias solucionan parcial y desigualmente estas carencias acudiendo a la compra de servicios formales o informales y al uso de los insuficientes recursos públicos destinados a estas acciones” (Fassler, 2009: 7).

Según Aguirre (2009: 44) – indagando sobre como hacen los padres y, sobre todo, las madres que trabajan para la atención de los niños pequeños –, las estrategias privadas desarrolladas en las familias para trabajar y cuidar a los niños se relacionan tanto con la estructura de las familias (biparentales, monoparentales, extensas), como con el nivel socioeconómico y educativo de las mismas. La literatura especializada identifica tres estrategias principales, desarrolladas por las personas que cuidan de los niños más pequeños, que son sintetizadas por Aguirre (2009: 45) de la siguiente forma:

1. La reducción de objetivos tanto en el plano laboral como familiar: trabajar menos horas por parte de la madre, dejar a los niños solos o a cuidado de otras niñas o niños de la familia, no tener más hijos. Todas estas opciones tienen altos costos sociales, familiares y personales.
2. La delegación, trasladando el cuidado a otras personas por mecanismos formales o informales: servicios públicos, privados y/o informales, el servicio doméstico, mujeres de la red familiar (abuelas, tías, etcétera). La delegación muchas veces supone una delicada tarea de gestión y articulación de distintos recursos teniendo en cuenta horarios y disponibilidad.
3. La alternancia del trabajo para el mercado con el trabajo de cuidado, que es lo que buscan las licencias maternales. Estrategias y medidas de “conciliación”, a cargo de las madres, que no alteran la división sexual del trabajo. Si bien refieren a una etapa de la crianza de mucha importancia y vulnerabilidad, sólo cubren por un corto período de tiempo a una parte limitada de las trabajadoras.

Debemos notar que todas esas estrategias representan altos costos sociales, económicos, familiares y personales que, en general, quedan a cargo exclusivo de las familias y, principalmente, de las mujeres. En este sentido, algunos autores enfatizan la importancia de los procesos de des-familiarización, y la necesidad de desarrollar políticas de co-responsabilidad en lo que se refiere al tema del cuidado.

La forma en que se organiza la provisión de cuidado en una sociedad está determinada en gran medida por el tipo de régimen de bienestar que se ha impuesto. En los países de América Latina estos regímenes son de corte “familista”, es decir, la responsabilidad principal del bienestar corresponde a las familias y las intervenciones públicas se limitan solamente a un rol subsidiario (Bidegain Ponte, 2009: 8). Como indica Pautassi, en América Latina se evidencia

...una ausencia absoluta de una política pública de cuidado... se asume desde los gobiernos que el cuidado es una responsabilidad fundamentalmente de los hogares, y la provisión pública es simplemente un complemento para aquellos hogares que no puedan resolverlo por sí mismos (Pautassi, 2007: 11).

Adicionalmente, como indica Del Valle (2010: 61), los regímenes de bienestar en América Latina han sido, tradicionalmente, productivistas, esto es, “privilegiaron al trabajador ocupado formalmente”, lo que se tradujo “en una canalización de la protección social principalmente a los trabajadores asalariados de los sectores público y privado y en un fuerte estímulo a la independencia familiar e individual frente al Estado”.

De este modo, los marcos normativos de los países de América Latina y “el abanico de programas sociales existentes relacionados con la protección de la infancia y la vejez y con la dependencia revelan una creciente concentración en la familia de los riesgos asociados con el cuidado” (CEPAL, 2009: 228). La carga de cuidados que descansa en las familias se conjuga con una política familiar poco desarrollada, que confía en los recursos privados para la provisión de cuidados (Del Valle, 2010: 72).

Para diversos actores (Aguirre, 2009; Saraceno, 1995; Sainsbury, 2000, entre otros), una tarea fundamental para redefinir el sistema del cuidado en las sociedades contemporáneas es operar un cambio desde el régimen familiarista – que actualmente prevalece – a un régimen de co-responsabilidad.

Según Aguirre (2009: 46), no debemos comprender la “des-familiarización” con un proceso orientado a “des-responsabilizar a las familias” por las tareas de cuidado, o sea, “suponer que ellas no quieren seguir cumpliendo determinadas funciones”, o “considerar que estos cuidados van a quedar exclusivamente en manos del Estado”. Los procesos de

des-familiarización pueden ser muy variados y seguir diferentes ritmos, destacándose, según la autora, dos formas de los mismos: la “des-familiarización vía mercado” y la “des-familiarización vía servicios públicos”.

La des-familiarización vía mercado se ve reflejada en el “aumento de la oferta privada de servicios de cuidado infantil que tiende a suplir el déficit de cuidados, resultado de la incorporación al trabajo de las madres” (Aguirre, 2009: 46). Es creciente el establecimiento de guarderías, colegios de tiempo completo, contratación de servicios de compañía, servicio doméstico, etc. Sin embargo, en la medida en que estos servicios están impulsados principalmente desde el mercado, su acceso se limita a los hogares con ingresos medios y altos que son capaces de contratar estos servicios (Bidegain Ponte, 2009: 9). Así, dicho proceso no está al alcance de todas las familias – dependiendo de la condición socioeconómica de cada una de ellas –, y genera un nuevo problema, a saber, el de controlar la calidad de las guarderías u otras instituciones privadas dedicadas a prestación de servicios de cuidado.

En lo que se refiere al control de la calidad, una vez más los autores apuntan el impacto de la condición socioeconómica de las diferentes familias. Según Aguirre,

La posibilidad de acceder a servicios mercantiles de calidad depende del nivel de ingresos de las familias. Los servicios informales de más bajo costo no están registrados y por lo tanto no son alcanzados por los controles de calidad. Esta situación afecta particularmente a los sectores medios que deben recurrir a las redes familiares y a soluciones de bajo costo para el cuidado infantil (Aguirre, 2009: 47).

Los procesos de des-familiarización vía servicios públicos son bastantes reducidos en el contexto latino-americano, siendo que los servicios públicos de cuidado para la infancia tienen escasa cobertura y se dirigen, en general, a la atención de los niños en situación de vulnerabilidad social. Además, usualmente, la calidad de los servicios público es inferior a la de los servicios proporcionados por las instituciones privadas, o por lo menos de las privadas “formales”, o sea, las que son sometidas a controles de calidad por parte del Estado. Así, se da la situación paradójica de que los servicios prestados por el Estado no cumplen con criterios de calidad establecidos por el mismo Estado; en cambio, estos mismos criterios son exigidos a las instituciones privadas que se dedican al mismo servicio. Para Aguirre (2009:47) “Queda la interrogante de si esta baja cobertura [de los servicios públicos de cuidado de los niños] tiene que ver con la escasez de oferta o si también intervienen otros factores tales como falta de accesibilidad física, horarios, imágenes negativas de los servicios, etcétera”.

Según Aguirre (2009: 48), un “escenario posible y deseable para la equidad social y de género y para la sustentabilidad societal es que se desarrollen políticas de corresponsabilidad” que involucren, simultáneamente, a las familias, al Estado y al mercado, “sobre la base

de transferencias y servicios que tengan en cuenta sus interacciones con el trabajo femenino no remunerado”. Un paquete de políticas de corresponsabilidad debe tener los siguientes componentes:

... prestaciones monetarias universales por maternidad y familiares; servicios sociales públicos universales para el cuidado de niños y dependientes; servicios sociales y personales privados para el cuidado de niños y dependientes sometidos a regulación pública; políticas que estimulen la redistribución de tareas en el hogar y la responsabilidad social (Aguirre, 2009:48)

Estas acciones, a la vez, deben estar acompañadas por políticas orientadas a estimular la co-responsabilidad, tanto en el ámbito privado – promoviendo cambios culturales que flexibilicen la división sexual del trabajo – cuanto en el ámbito público – promoviendo el cuidado como responsabilidad social. Para Aguirre, en el ámbito privado

... el Estado puede sensibilizar a la población a través de la educación formal y de los medios de comunicación, para apoyar las transformaciones valóricas y en las subjetividades que hagan posible el replanteo de los contratos de género y generacionales. En ese marco, tiene particular importancia fomentar la reformulación del concepto de *paternidad*, a los efectos de incluir una mayor participación en cuanto a compartir la crianza de los hijos... (Aguirre, 2009:48).

En el ámbito público, se debe “Promover la construcción de nuevos derechos para asegurar la equidad en un marco de corresponsabilidad. Los hechos relativos al cuidado... no son algo propio de la *esfera privada*, debe formar parte del debate sobre los *derechos de ciudadanía y sobre la democracia* (Aguirre, 2009: 50).

Presentamos, en el cuadro abajo los principales contrastes entre los dos regímenes de cuidado, pero de manera más general y partiendo de sus “tipos ideales”. Debemos notar, sin embargo, que en la práctica lo que se observa es una mezcla de los elementos de ambos regímenes, y no la presencia de estos tipos “puros”, mezcla esta que se da de diferentes formas en las distintas sociedades y que muchas veces llevan a políticas sociales que carecen de coherencia.

Características de los regímenes de cuidado familiarista y de co-responsabilidad

Dimensión	Régimen familiarista	Régimen de co-responsabilidad
Responsabilidad principal del bienestar	Las familias/las mujeres en la red de parentesco	Estado, mercado, familias, comunidad
Supuestos ideológicos	Centralidad del matrimonio legal y naturalización de la división sexual del trabajo; Subsidiaridad y focalización	Cuestionamiento privado /público; Políticas familiares activas
Base de admisión de beneficios	Necesidad: jefas de familia Madres/esposas	Ciudadanía /residencia
Trabajo asistencial de cuidados	No remunerado	Remunerado
Unidad de beneficios	Hogar o familia	Individuo
Actores	Religiosos Actores políticos y sociales conservadores	Movimiento de mujeres/feminista Organizaciones de la sociedad civil, trabajadores académicos Organizaciones de enfermos y familiares, Organizaciones internacionales
Medición nexo familia- bienestar	Caja negra	Mediciones directas e indirectas (cobertura servicios, transferencias, medición tiempo cuidados, demanda real y potencial, etcétera)

Fuente: Aguirre, 2009:49

Las razones para promover la transición del régimen de cuidado familiarista al de co-responsabilidad son éticas y socioeconómicas. En la esfera ética, lo que se busca es “alcanzar la equidad de género favoreciendo la ampliación del ejercicio de derechos sociales, económicos y políticos de las mujeres, buscando un equilibrio entre mujeres y varones” (Aguirre, 2009:48). En el ámbito socioeconómico, “estudios realizados en diferentes países muestran que los servicios sociales de apoyo a los cuidados hacen que las mujeres aumenten su participación en el mercado de trabajo y se incrementa por tanto su autonomía económica. Se crean nuevos empleos en esos servicios y se aumenta el consumo familiar” (Aguirre, 2009: 49).

La conceptualización de los cuidados como derecho ciudadano implica también la construcción de una institucionalidad acorde con ese fin, que sea viable y tenga sustentabilidad, organizando sistemas que respondan a las particularidades económicas, institucionales y culturales propias. Por institucionalidad para los cuidados nos referimos

al “conjunto de acciones que realiza el Estado y que contribuirían a resolver el cuidado de las personas y del hogar”, o sea, a “la oferta de servicios que brinda o regula el Estado, a las prestaciones monetarias que contribuyen con los ingresos de los hogares para la contratación de servicios en caso de que haya que remunerarlos y al tiempo que se le brinda a las familias para hacerse cargo de los cuidados” (Salvador, 2009: 65). Por lo tanto, como indica Bidegain Ponte

...tal institucionalidad es fundamental para que el Estado pueda desempeñar un rol relevante en la provisión de servicios de cuidado, pues de ella depende la capacidad de generar o no igualdad de oportunidades entre los hogares de distintos niveles socioeconómicos, y de facilitar o no el acceso al mercado laboral para las mujeres (Bidegain Ponte, 2009:14).

Así, es clara la necesidad de reestructurar el sistema de provisión de cuidados en América Latina, adoptando en el lenguaje de los derechos y la ciudadanía. En este proceso de reestructuración, el Estado debe asumir un rol de liderazgo, “promoviendo servicios e impulsando los cambios culturales necesarios para pasar de la sobrecarga de las mujeres e inequidades de acceso hacia un sistema que compatibilice la vida laboral con las trayectorias personales y familiares” (Bidegain Ponte, 2009: 10).

Concluyendo este documento, no gustaría resaltar que el tema del cuidado, en sus relaciones con la infancia y con el género, está inherentemente asociado a la cuestión de la posibilidad ética en las sociedades contemporáneas. Así, como apunta Del Valle (2010: 76), “el problema del cuidado se vincula con cuestiones normativas, es decir, con la forma de salvaguardar la igualdad de acceso a los cuidados y su universalidad por lo que implica poner en juego algún modelo de justicia social que funcione des-familiarizando por medio de co-responsabilizar al Estado, al mercado y a las familias bajo la premisa de asegurar derechos a todos los ciudadanos”.

4. BIBLIOGRAFÍA

ACKER, S. (1995). "Carry on caring: the work of women teachers". *British Journal of Sociology of Education*, n°16, p.21-36.

AFONSO, Lúcia (1995). "Gênero e processo de socialização em creches comunitárias". *Cadernos de Pesquisa*, n°93, p.12-21.

AGUIRRE, Rosario (2009). "Hacia políticas de corresponsabilidad en los cuidados". In: FASSLER, Clara (Coord.) (2009). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Montevideo: Ediciones Trilce y Red Género y Familia, p.41-52.

ALANEN, Leena (1988). "Rethinking Childhood". *Acta Sociologica*, n.31, p.53-67.

ALMEIDA, Fernando (2007). "Aconselhamento Psicológico numa visão fenomenológico-existencial: cuidar de ser". In: MORATO, Henriette (coord). *Aconselhamento Psicológico centrado na Pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.45-60.

ARIÈS, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

ASKEW, Louise E. (2009). "'At home' in state institutions: The caring practices and potentialities of human service workers". *Geoforum*, n°40, p.655-663.

BIDEGAIN PONTE, Nicole (2009). *Comercio y cuidados en Uruguay: propuestas de políticas públicas*. Montevideo: Ciedur-IGTN

BIELBY, Denise D. (1999). "Gender and family relations". In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.391-406.

CEPAL (2009). *La reacción de los gobiernos de las Américas frente a la crisis internacional: una presentación sintética de las medidas de política anunciadas hasta el 30 de septiembre de 2009* (LC/L.3025/Rev.5). Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CORRAL, Lucila (2009). "Ley española para la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia". In: FASSLER, Clara (Coord.) (2009). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Montevideo: Ediciones Trilce y Red Género y Familia, p.15-27.

DALY, Mary y LEWIS, Jane (2000). "The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states". *British Journal of Sociology*, Vol. 51 n°2, p.281-298.

DANIELS, A. K. (1987). "Invisible work". *Social Problems*, n°34, p.403-415.

DE MAUSE, Lloyd (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.

DEL VALLE, Alejandro H. (2010). "Bienestar, familia y problemas de cuidado en América Latina". *Asian Journal of Latin American Studies*, Vol.23, n°4, p.43-82.

DUQUE-ARRAZOLA, L.S. (1997). "O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza". In: MADEIRA, F.R.. *Quem mandou nascer mulher?*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos,1997, p.347-402.

DURKHEIM, Emile (1987). *La División del Trabajo Social*. Madrid: Akal Editor.

DURKHEIM, Emile (1961). *Las Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Assandri.

DURKHEIM, Emile (1922). **Éducation et sociologie**. Paris: Les Presses universitaires de France. Disponible en:

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

DURKHEIM, Emile (1902). *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan. Disponible en:

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf

EPSTEIN, Cynthia Fuchs (1999). "Similarity and difference. The sociology of gender distinctions". In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.45-61.

FASCIOLI, Ana (2010). "Ética del cuidado y *Ética de la justicia* en la teoría moral de Carol Gilligan". *Revista Actio*, n°12, p.41-57.

FASSLER, Clara (2009). "Introducción". In: FASSLER, Clara (Coord.). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Montevideo: Ediciones Trilce y Red Género y Familia, p.7-10.

FASSLER, Clara (Coord.) (2009). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Montevideo: Ediciones Trilce y Red Género y Familia.

- FREUD, Sigmund (1992). "Tres ensayos sobre teoría sexual". In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen VII - Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905). Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- GIDDENS, Anthony (1991). *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- GIDDENS, Anthony (1986). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GILLIGAN, Carol (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- GLENN, Evelyn N. (2000). "Creating a Caring Society". *Contemporary Sociology*, Vol. 29, n°1, p.84-94
- GOMES, Vera Lúcia de Oliveira (2006). "A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas". *Texto & Contexto Enfermagem*, vol.15, nº 1, p.35-42.
- GÓMEZ, Verónica (2010) "Género, ciudadanía y cuidado: aportes al debate en América Latina". *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol.25, nº3(75), p.713-732.
- GUERRA, J. et al. (1999). "Construindo um olhar sobre as infâncias". *A paixão de aprender*, Porto Alegre, nº11, p.50-59.
- HEIDEGGER, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Edición electrónica de www.philosophia.cl Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- HEILBORN, M.L. (1997). "O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro". In: MADEIRA, F.R. *Quem mandou nascer mulher?*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, p.293-340.
- HOCHSCHILD, A. (1989). *The second shift: Working parents and the revolution at home*. New York: Viking Press.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- JAMES, Allison y PROUT, Alan (1995). "Hierarchy, boundary, and agency: toward a theoretical perspective on childhood". *Sociological Studies of Children*. v.7, p.77-100.
- KOHLBERG, Lawrence (1992). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

LAILOLO, Marisa (1997). "Infância de Papel e Tinta". In: Freitas, Marcos C. (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo. Editora Cortez.

LOCKE, John (1986). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Editorial Akal S.A Disponible en:

<http://www.bartleby.com/37/1/> http://en.wikisource.org/wiki/Some_Thoughts_Concerning_Education

LOPATA, Helena Z. (1999). "Gender and social Roles". In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.229-246.

MARCO, Flavia (2011). "Los derechos al cuidado y a su redistribución: temas ausentes en las estrategias de desarrollo de ayer y hoy". In: WANDERLEY, Fernanda (Org.). *El Desarrollo en Cuestión*. La Paz: Plural.

MATTHEWS, Sarah H. (2007). "A Window on the 'New' Sociology of Childhood". *Sociology Compass*, 1/1, p.322-334.

MAUSS, Marcel (2010) "Três observações sobre a sociologia da infância". Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set./dez. 2010.

MAUSS, Marcel (1969). *OEuvres 3*. Paris: Éditions de Minuit.

MAY, Rollo. 1969. *Love and Will*. New York: W. W. Norton

MONTANDON, Cléopâtre (2001). "Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa". *Cadernos de Pesquisa*, N.112, p.33-60.

NACIONES UNIDAS (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

NACIONES UNIDAS (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>

NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

NASCIMENTO, Cláudia et al. (2008). "A Construção Social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas". *Contexto & Educação*, Ano 23, nº79, p.47-63.

NEVES, Vanessa (2008). "Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos". *Paidéia*, nº 4, p.147-163.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel y RODRIGUES DA LUZ, Iza (2010). "Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero". *Cadernos Pagu*, nº34, p.17-39.

PAUTASSI, Laura (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL (Mujer y Desarrollo, 87).

PIAGET, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense.

PIAGET, J. (1936). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.

PIAGET, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.

PINTO, Manuel (1997). "A Infância como Construção Social". In: *As Crianças: Contextos e Identidades*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

POSTMANN, Neil (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

REICH, W.T. (1995). "History of the notion of care". In: Reich WT (ed.). *Encyclopedia of Bioethics*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p.319-331. Disponible en: <http://care.georgetown.edu/Classic%20Article.html>

RESKIN, Barbara F. y PADAVIC, Irene (1999). "**Sex, race, and ethnic inequality in United States workplaces**". In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.343-374.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a del Carmen y TORÍO LÓPEZ, Susana (2005). "El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado". *Revista Complutense de Educación*, Vol.16, nº2, p.471-487.

ROMITO, P. (1997). "Trabalho, maternidade e saúde das mulheres: algumas notas metodológicas". In: OLIVEIRA, E.M. y SCAVONE, L. (Orgs.). *Trabalho, saúde, e gênero na era da globalização*. Goiânia: AB, p.15-27

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2000). *Emilio, o De la educación*. Editado por elaleph.com. Disponible en: <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>

SAINSBURY, Diane (2000). «Les droits sociaux des femmes et des hommes. Les dimensions de genre dans les états providence». In: *Genre et politique. Debats et perspectives*. Folio Essais Gallimard: Francia.

SALVADOR, Soledad (2009). “La institucionalidad para los cuidados en Uruguay y su cobertura”. In: FASSLER, Clara (Coord.) (2009). *Hacia un sistema nacional integrado de cuidados*. Montevideo: Ediciones Trilce y Red Género y Familia, p.65-98.

SARACENO, Chiara (1995). “A dependência construída e a interdependência negada. Estruturas de gênero da cidadania”. In: BONACCHI y GROPPPI (org.). *O Dilema de Cidadania*. São Paulo: UNESP.

SARMENTO, Manuel J. y PINTO, Manuel (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: *As Crianças: Contextos e Identidades*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

SARMENTO, Manuel (2004). “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2a. Modernidade”. In: Sarmento, Manuel e Cerisara, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miudos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores.

SARMENTO, Manuel (2002). “Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável”. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas*.

SAYÃO, Deborah Thomé (2001-2002). “A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil”. *Pensar a Prática*, nº5, p.1-14.

SCOTT, Joan (1995). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, nº20(2), p.71-100.

SHELTON, Beth Anne (1999). “Gender and unpaid work”. In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.375-390.

SIROTA, Régine (2001). “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar”. *Cadernos de Pesquisa*. N.112.

STOCKARD, Jean (1999). “Gender socialization”. In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/Plenum Publishers, p.215-227.

TRENT, J. W. (1987). “A Decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s”. *Sociological Studies of Child Development*, v.1, p.11-38.

UNICEF (1997). "Crianças em perigo: eliminando o trabalho infantil que envolve situações de risco e exploração". In: *Situação Mundial da Infância*. São Paulo: UNICEF, p.6-92.

VIANNA, Claudia y FINCO, Daniela (2009). "Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder". *Cadernos Pagu*, n°33, p.265-283.

ZIMMERMAN, MARY K. y HILL, SHIRLEY A. (1999). "Health care as a gendered system". In: CHAFETZ, Janet S. (ed.) *Handbook of the Sociology of Gender*. New York: Kluwer academic/ Plenum Publishers, p.483-518.

ZOBOLI, Elma (2004). "A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações". *Revista de Escola de Enfermagem de USP*; 38(1), p.21-27.

