

**V CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de
ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN**

Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Eje temático 4) Estudios comparados institucionales

Título: *Condiciones para el Cambio Cultural en Instituciones de Educación Temprana. Un estudio comparativo.*

Autores

Gerstenhaber Claudia UNTREF - UBA

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, FFyL. UBA

claudia.gersten@gmail.com

Tel: 4545-8892 Cel: 11 5036 6015

Mariela Kalik UNTREF - UBA

Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL. UBA

mariela.kalik@gmail.com

Tel.: 4856-3275 Cel.: 15 32477978

Lugar y Fecha: Buenos Aires, Junio 2015

PALABRAS CLAVE: Prácticas institucionales - Educación temprana – Culturas defensivas – Condiciones para el cambio.

Condiciones para el Cambio Cultural en Instituciones de Educación Temprana. Un estudio comparativo.

“El cuidado y la educación de niños pequeños no puede desvincularse de una práctica social basada en relaciones entre sujetos capaces de crear vínculos de miramiento e interés amoroso que provean reaseguros de buen trato y de ternura, entendida como instancia fundadora de la condición humana”

(Ulloa, 1995).

PRESENTACIÓN

Este trabajo presenta los principales resultados del Proyecto de Investigación: “Cambio cultural en instituciones de educación temprana. Estudio de casos”¹. El estudio aborda, desde enfoques psicosociales e institucionales, la problemática de las instituciones educativas dedicadas a la atención de niños menores de 3 años procurando analizar las condiciones en las cuales es posible operar un cambio en la cultura institucional produciendo una mejora sostenida en el tiempo en la organización del trabajo y en la calidad de los cuidados emocionales. El propósito responde a un interés teórico acerca de las condiciones necesarias para la permanencia de cambios culturales y su difusión institucional en los sistemas escolares.

Es una investigación cualitativa exploratoria a partir del análisis de casos, tomando como tales, experiencias de cambio cultural realizadas en instituciones dedicadas a la educación temprana en nuestro país y en el extranjero.

En ambos casos seleccionados se implementaron proyectos que involucraron cambios en la cultura institucional, en un aspecto crucial de la organización de la atención: el de la relación con las familias y los niños en la vida cotidiana. En ambos aspectos se registraron

¹ Estudio llevado a cabo en el marco de la Programación Científica 2012/13 de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, por: Lidia M. Fernández (Directora), Claudia E. Gerstenhaber (Co-directora), Lynn Barnett del Instituto Tavistock de Londres (Consultora externa) y Mariela Kalik (Investigadora Invitada-UBA/UNTREF).

buenos resultados para la relación afectada que se tradujo en disminución de niveles de conflicto y aumento de satisfacción de niños, padres y maestros.

Desde una perspectiva comparativa, se identificaron algunos factores coincidentes en ambos casos que podrían pensarse como condiciones de posibilidad del cambio cultural.

LA PROBLEMÁTICA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN TEMPRANA

El ingreso de niños pequeños y su permanencia prolongada en las instituciones educativas se inscribe en un momento socio histórico signado por consensos sociales que lo legitiman y le dan sentido. Se promueve la delegación de la crianza mientras se elude el debate acerca la vulnerabilidad emocional del niño y las condiciones necesarias para un adecuado proceso de constitución subjetiva en el marco de las organizaciones dedicadas a los cuidados no parentales.

Esta investigación surge frente al supuesto de que existe una omisión en el campo de las instituciones que atienden niños de 0 a 3 años de teorías e investigaciones sobre los modos de organización que previenen el sufrimiento psíquico de los niños y sus familias (Fernández, Gerstenhaber; 2012). En base a esta omisión se difunden discursos que sostienen los beneficios de una experiencia institucional temprana y se organiza el trabajo en torno a un modelo escolar convencional que a menudo no logra adaptarse a la especificidad del niño pequeño y su familia.

Antecedentes de investigación y estado de la cuestión

Distintos investigadores han señalado la necesidad de orientar la cultura institucional hacia un cuidado centrado en los procesos afectivos de la subjetividad que facilite el sostenimiento de relaciones de intimidad entre niños y adultos. Esto es así, no sólo para el bienestar del niño sino también para aliviar las tensiones que experimentan los adultos involucrados en su atención (Hopkins, 1988).

Los investigadores confirman que las presiones a las que se ve sometido el personal ante las demandas emocionales de los niños y las expectativas diversas y múltiples de las familias, se trasladan a una cultura en la cual el trabajo se organiza como una defensa contra las

ansiedades y la evitación de una experiencia de intimidad entre adultos y niños (Barnett, 1995; Fernández, 1994).

Los estudios realizados por Lidia Fernández en Escuelas Infantiles, señalan que existe una ambivalencia intensa del personal frente al desempeño de su tarea, debido especialmente a la corta edad de los niños y al temor a dañarlo, que se vincula con la separación de sus figuras familiares de apego y el tiempo prolongado de permanencia en la institución. Al tiempo prolongado se suma el temor a encariñarse demasiado con los niños. Las educadoras intentan diferenciarse de los roles familiares identificados con el “amor maternal”, implementando un modelo de relación de características escolares basado en lo que llaman el “amor pedagógico”, previniendo el riesgo de confundirse y entrar en rivalidad con las madres o el riesgo de sobreimplicación con los niños (Fernández, 2006). Esto da lugar a la construcción colectiva de una cultura defensiva del oficio en el sentido trabajado por Dejours (1992).²

Las experiencias de formación e intervención en Jardines Maternales de la Ciudad de Buenos Aires desarrolladas por C. Gerstenhaber³ también aportaron algunas evidencias acerca de las culturas defensivas: las educadoras impactadas por los estados emocionales de los niños pequeños separados de su núcleo familiar, procuran construir colectivamente una identidad profesional atravesada por los ideales que mejor se avienen simbólicamente al modelo escolar conocido desde sus propias biografías. El ingreso a la institución se justifica bajo el supuesto de que durante el tiempo de permanencia los niños podrán beneficiarse participando de experiencias pedagógicas que no podrían darse en el ámbito familiar. Por tratarse de un diseño de cuidados grupales, se dificulta la atención personalizada lo que lleva a las educadoras a implementar estrategias destinadas a aplacar las demandas emocionales. Como resultado de ello, se construyen teorías que descalifican el sostén y el

² Para Dejours una cultura defensiva del oficio es un mecanismo de defensa elaborado por un grupo social para enfrentar la ansiedad que se produce en la situación de trabajo. Tiene como objetivo enmascarar, contener y ocultar una ansiedad grave. Para ser operativa debe obtener la participación de todos los interesados. El que no la comparte queda excluido del grupo. Tiene siempre un carácter necesario, inevitable, se torna obligatoria. Reemplaza los mecanismos de defensa individuales.

³ Dispositivo organizado en el marco del Proyecto “Apoyo Institucional Escuelas Infantiles y Jardines Maternales.” DAEI. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2001 – 2006.

apego, bajo la creencia de el niño podría “malcriarse”. Las estrategias programación y control, la sobrevaloración de la autonomía temprana, la inestabilidad de las figuras de apego son algunos de los rasgos que se construyen con el objeto de mitigar la ansiedad que se genera en la situación de trabajo. (Gerstenhaber, 2007).

El objeto de estudio desde la mirada de los investigadores

El estado de la cuestión y los documentos consultados que regulan las prácticas actuales, dan cuenta de la coexistencia de formas organizacionales de cuidados “no parentales” que se podrían caracterizar como modelos de culturas enfrentadas.

Proponemos denominar estas culturas como “**Modelo A**” y “**Modelo B**” aclarando que se trata de una conceptualización teórica con un propósito metodológico y que, de ninguna manera, estos modelos se encuentran en la práctica en estado puro.

Encontramos instituciones dedicadas a niños de 0 a 3 años que organizan la tarea centradas en la convicción de que la experiencia institucional temprana es una oportunidad educativa que beneficia a los niños pequeños y a sus familias. En este modelo, que llamaremos “**Modelo A**” se planifica la tarea acorde al paradigma escolar convencional con el propósito de ofrecer una propuesta pedagógica, a cargo de expertos, capaz de compensar las desigualdades sociales y contribuir al mejoramiento de oportunidades y de estimulación para los niños. Se explicita que estas experiencias institucionales surgen a partir de la inclusión de la mujer-madre en el ámbito laboral y que este diseño organizacional resulta adecuado para ofrecer una cobertura que responda a las demandas sociales para la delegación de la crianza temprana. Se sostiene el derecho del niño a participar tempranamente (desde los 45 días) de una experiencia social a cargo de personal especializado y se enuncian razones pedagógicas que consideran a los niños de 0 a 3 años bajo premisas muy similares a las que se tienen en cuenta para los niños mayores. Este abordaje que hegemoniza las prácticas actuales, encuentra su fundamento además, en el supuesto de que una experiencia institucional temprana ofrece mejores oportunidades para un desempeño escolar futuro.

El modelo se caracteriza por una participación de las familias pautada por el establecimiento, se regulan los tiempos para la adaptación y se alienta el retiro de los padres para dar lugar a la independencia del niño.

Como se dijo, de algún modo se replican los sistemas organizativos que se implementan para los niños más grandes tales como los horarios de entrada y salida o los pasajes de sala y el cambio de maestra con una frecuencia anual, causando interrupciones en los vínculos de apego del niño con la educadora.

Se evidencia, una forma de evitación de un vínculo íntimo y personalizado de apego con los niños en tanto se pone el énfasis en otras necesidades infantiles que no son necesariamente las emocionales. Esta evitación puede tomar diferentes formas o bien se priorizan los cuidados físicos tal como ocurría en uno de los casos estudiados o se enfatiza la intencionalidad pedagógica justificando así la inclusión temprana y el tiempo de permanencia en la institución.

En contraposición a este modelo, esta investigación se interesa por aquellas experiencias institucionales que procuran construir un modo de organización dedicado a la prevención del sufrimiento psíquico de los niños pequeños, sus familias y el personal que los atiende. Este modelo, que llamaremos “**Modelo B**”, se basa en prácticas que priorizan las tareas destinadas al sostén y el apego en las relaciones vinculares del niño con los adultos. Se sustenta en una organización abierta a las demandas, que organiza dispositivos de escucha y tramitación de las ansiedades para dar respuestas personalizadas que se ajusten a las necesidades de los niños y sus familias. Esto permite cierta flexibilidad y adaptabilidad a los tiempos, necesidades y dificultades que transitan las familias. Se procura ofrecer al niño figuras lo más estables posible y dispuestas a responder a sus demandas emocionales evitando, por ejemplo, los cambios de maestra al menos en los dos o tres primeros años.

Se diseñan estrategias de prevención que operan sobre los focos de tensión, respetando los procesos de cada sujeto, dando lugar a que lo singular se manifieste. En este paradigma se abandona la idea de programación para trabajar en la construcción de un diseño dinámico siempre inacabado y sujeto a la reflexión y análisis permanente.

En síntesis, la presente investigación se interesa por comprender en mayor profundidad las condiciones del cambio cultural que debiera producirse para llevar a cabo experiencias organizacionales en la dirección del **Modelo B**.

LA ELECCIÓN DE LOS CASOS: NOTAS METODOLÓGICAS.

En el proyecto de investigación sobre “Cambio cultural en instituciones de educación temprana. Estudio de casos”, se seleccionaron para su análisis experiencias de intervención que dieron cuenta de cambios producidos en alguno de los niveles de la organización realizadas en instituciones de nuestro país y del extranjero.

El caso seleccionado en nuestro país es el de un cambio organizacional realizado en un Jardín Maternal de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2002 a 2011 a partir de una propuesta de formación docente realizada en el marco del Proyecto de Apoyo Institucional de la Dirección del Área de Educación Inicial Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. DAEI (2001/2006) centrada en las implicancias pedagógicas de la teoría del apego. (Desde ahora **Caso Buenos Aires**). Entre otros aspectos, se operaron modificaciones en la organización del tiempo, los espacios y las propuestas durante el proceso de ingreso de los niños, la posibilidad de entrada, permanencia y participación directa de las familias con la tarea.

Se trata de un Jardín Maternal que dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que atiende niños desde los 45 días hasta los 3 años inclusive. Cuenta con un edificio de dos plantas, en el que funcionan cuatro salas: Lactario (niños de 45 días a 1 año), Deambuladores (niños de 1 a 2 años), Sala de dos años y Sala de tres años.

Al momento de la implementación de la experiencia el Jardín Maternal ofrecía un horario extendido que iba desde las 7:00 hasta las 18:00 horas. Contaba con un equipo directivo conformado por directora, vicedirectora, secretaria, un grupo estable de 16 maestras aproximadamente, la mayoría de ellas estaban allí prácticamente desde la creación (1992). Las docentes eran Profesoras de educación inicial, trabajaban de a dos por sala (maestra y celadora) y en dos turnos: mañana y tarde. La experiencia de cambio comenzó implementándose en la sala de deambuladores, constituida por 24 niños a cargo de 4 docentes dos en turno mañana y dos en turno tarde en el año 2002 y luego se extendió a

otras salas. La proporción de adulto niño se vio afectada por el aumento de la matrícula a partir del año 2007 al 2009 y por la reducción del horario de funcionamiento. La cantidad de niños por sala desde el comienzo del proyecto fue variando del siguiente modo: En Lactario se mantuvo con 10 niños a cargo de 2 adultos por turno; en Deambuladores pasaron de 21 a 28 niños; en Sala de 2 años de 24 a 30 niños y en Sala de 3 de 21 a 30 niños.

En el extranjero se indagó una experiencia realizada en un Jardín de Infantes tradicional de la ciudad de Exeter, es una ciudad universitaria situada en una zona rural del condado de Devon, Inglaterra. (Desde ahora **Caso Devon**). La intervención consistió en un proceso de Investigación-Acción con la participación de Lynn Barnett del Instituto Tavistock de Londres a pedido del Departamento de Salud y Servicios Sociales y Educativos, al cabo del cual este establecimiento tradicional se transformó en un Centro de Familia (1986 -2006).

El Centro de Familia se ocupaba específicamente de familias pertenecientes a una zona considerada socialmente desfavorable, con problemáticas que requerían un abordaje especializado, las familias llegaban a la institución de modos diversos: derivados por un trabajador social o por un operador de salud, o por iniciativa de los propios padres.

El Centro contaba con un personal de aproximadamente 30 miembros conformado por educadoras, trabajadoras de apoyo familiar⁴, terapeutas, directivos. Asistían regularmente alrededor de 50 niños. En cuanto a las familias se calcula que los servicios se brindaban a aproximadamente 200 familias ya que se prestaba asistencia con un encuadre abierto a la comunidad que involucraba a familias cuyos hijos no necesariamente concurrían al Centro.

La organización de la atención estaba diseñada por espacios o “unidades” con diferentes encuadres de trabajo. Existían 3 Unidades, a continuación describiremos brevemente el encuadre de cada una.

1. **Unidad I:** funcionaba manteniendo el diseño de una guardería tradicional (Day

⁴ Del inglés: Family support workers. Estaban a cargo de la asistencia a las familias a través de diversos dispositivos según las necesidades de cada caso: entrevistas, derivaciones, orientación, visitas domiciliarias, etc. Para ello, contaban con una formación específica.

Nursery) en la cual los niños de 3 a 5 años asistían todos los días en el horario completo desde la mañana hasta la tarde quedando a cargo del personal.

2. **Unidad II:** ofrecía un sistema de servicios similar pero destinado a familias en condiciones desfavorables. Estaba pensada para padres que necesitaban algún tipo de apoyo. En esta Unidad si bien había niños que asistían solos, lo más habitual, dado que el propósito era trabajar con las familias, era la permanencia conjunta de padres y niños.
3. **Unidad III:** aquí asistían los más pequeños, menores de 3 años y sus familias

Cada Unidad estaba a cargo de 3 personas que cumplían roles diferentes: educadoras con diversos niveles de formación⁵ y trabajadoras de apoyo familiar. La única unidad que no atendía a los padres era la Unidad I, el resto se dedicaba a la atención de niños y familias.

La iniciativa de comparar casos de experiencias innovadoras en contextos tan diversos surge en tanto, en ambos casos estudiados (Centro de Familia Devon y Jardín Maternal de Buenos Aires), los protagonistas compartieron fundamentos teóricos acerca de las prácticas institucionales de educación temprana, que sirvieron de base para promover un cambio cultural en la dinámica institucional.

La producción fílmica realizada por Lynn Barnett⁶ que resume el proceso de cambio por el cual el Jardín de Infantes se transformó en un Centro de Familia (Caso Devon) fue presentada a las docentes del Jardín Maternal (Caso Bs. As.). Esta experiencia fue una de las que ellas reconocen como inspiradoras del proyecto de cambio que llevaron a cabo.⁷

⁵ En Inglaterra las educadoras se forman en diversos programas o carreras, y se distinguen por Niveles que van de 1 a 4. Hay carreras más cortas que dependen del Departamento de Educación y otras que tienen Nivel Universitario. (Nivel 4)

⁶ Buddle Lane: A Day nursery Becomes a Family Centre Video 40 mts 1987. Producer Lynn Barnett.

⁷ De acuerdo al material recogido en etapa de reconstrucción de la experiencia, hubo otros dos aportes que resultaron influyentes: Los estudios fílmicos de James y Joyce Robertson basados en la Teoría del Apego de John Bowlby. Especialmente el Caso John, un niño de 17 meses integrado a una institución durante 9 días. Y también, los aportes teóricos de Françoise Doltó y la experiencia de la Casa Verde de París creada en 1979 dedicada socialización de niños pequeños a partir de intervenciones que apuntan a sostener y fortalecer al niño y su familia en el proceso psicológico de la separación.

Diseño de la investigación.

Como se dijo, la investigación comparativa procuró analizar las condiciones en las cuales es posible intervenir para provocar un cambio en la cultura institucional que genere un quiebre en las prácticas cotidianas y los funcionamientos defensivos, produciendo una mejora sostenida en el tiempo en la organización del trabajo y en la calidad de los cuidados emocionales.

Para el Caso Buenos Aires, en una primera etapa (2012) se abordó la reconstrucción histórica de la experiencia, para lo cual se planteó el siguiente esquema de trabajo:

- Reconstrucción histórica de la experiencia a partir del testimonio de sus protagonistas.
- Reconstrucción de la experiencia realizada por la formadora.
- Reconstrucción de la experiencia realizada por los agentes institucionales: docentes, equipo de conducción, supervisora distrital, directora del área (DAEI) y familias.
- Análisis de documentos: proyecto escrito, publicaciones, registros fílmicos, fotografías.

En una segunda etapa se avanzó sobre el análisis de la situación actual del establecimiento institucional. Para ello, se realizaron entrevistas y análisis de documentos con el objeto de indagar sobre las prácticas actuales y la organización institucional. Se realizaron:

- Entrevistas a docentes, al equipo de conducción, supervisora, directora del área (DAEI).
- Análisis de documentos: escritos, publicaciones, registros fílmicos, fotografías.

Para el estudio de la experiencia realizada en una institución de la ciudad de Exeter, Condado de Devon (Caso Devon, Inglaterra), el trabajo de campo se realizó en Exeter durante el mes de mayo 2013 a cargo de la co-directora del Proyecto supervisada por la investigadora externa Lynn Barnett. A partir de los primeros contactos se tuvo noticias de que el establecimiento (Centro de Familia) había cerrado en el año 2006 y que a pocas cuadras de allí, se había creado un nuevo Centro Infantil. No se sabía con exactitud si

existía una vinculación entre ambas instituciones. Ante esta situación se tomó la decisión de realizar un estudio de reconstrucción histórica de la experiencia hasta el momento de su cierre y por otra parte, una indagación de la situación actual a partir de visitas y entrevistas al personal de la nueva Institución Centro Infantil.

Para ello, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad:

- Entrevistas a la investigadora que participó de la primera transformación de la institución (1980-1986), Lynn Barnett,
- Entrevistas a la directora a cargo en el momento del cierre (2006),
- Entrevista a una madre y una empleada administrativa del Centro de Familia.
- Entrevistas grupales a docentes del Centro.

Se ahondó en sus juicios y opiniones acerca de facilitadores, obstáculos y resultados inmediatos, a mediano y largo plazo. Para la indagación a docentes a cargo de los niños y trabajadoras de apoyo familiar se utilizó como herramienta un diseño de entrevista grupal. Este material permitió elaborar un breve Informe de devolución que se presentó al conjunto de las consultadas permitiendo el intercambio acerca de su grado de validez.

RESULTADOS DEL ESTUDIO COMPARATIVO CASO DEVON Y CASO BUENOS AIRES

En los casos seleccionados los proyectos de cambio implicaron el diseño de dispositivos de apoyo y sostén familiar, caracterizados por la apertura y participación de los padres y una actitud flexible por la cual la oferta educativa procuraba adaptarse a las necesidades de las familias, disminuyendo los conflictos y aumentando los niveles de satisfacción de todos los actores institucionales. En relación a los niños la organización se fue diseñando y repensando con el interés puesto en el cuidado de los vínculos de apego.

Las docentes del Caso Buenos Aires, pensaron en el diseño de un dispositivo innovador para el proceso de adaptación de los niños y las familias procurando una mejora en las relaciones que se percibían como problemáticas desde el momento del ingreso. La presencia de los padres en el jardín les generaba inseguridad y había una forma de apuro

para que los padres pudieran retirarse y dejar a los niños. Tenían dificultades tales como quejas, malos entendidos y fallas en la comunicación que daban cuenta de una falla en el acercamiento a las familias. A partir de la implementación del proyecto, que denominaron “Un jardín de Puertas abiertas” se procuró crear condiciones para la construcción de vínculos de respeto y confianza mutuos, entre padres y docentes. También implementaron cambios organizativos para hacer más estables las figuras de apego para los niños.

La primera reunión con las familias se modificó en tanto los papas estaban invitados a asistir con sus niños. Las docentes se comunicaban con los bebés tomando el modelo de intercambio propuesto por F. Doltó y les contaban por que venían al Jardín y cómo se organizaba el ingreso. Un rasgo importante fue que los papás tenían una franja horaria muy amplia y en cada caso podían asistir en los horarios que les quedaban más cómodos e ir prolongando el tiempo de permanencia según la respuesta que observaban en su hijo.

El cronograma que fijaba las entradas y salidas de cada niño así como los tiempos de permanencia de las familias fue abandonado por el personal y reemplazado por un esquema abierto y personalizado. Los papás podían permanecer en el jardín todo el tiempo que fuera necesario. La decisión de retirarse y dejar al niño a cargo de las maestras la tomaba el padre o madre.

Para las educadoras este cambio representó un corrimiento del lugar central que solían ocupar, tomando todas las decisiones para dar lugar al niño y a su familia. También implicó “soltar” el control de los tiempos representado por un programa anticipado y darse el permiso de ir evaluando el día a día en diálogo con los padres y con los niños para intervenir en forma personalizada.

Se procuró organizar los pasajes de sala con permanencia de la maestra para evitar la interrupción de los vínculos de apego.

Si bien el proyecto Un Jardín de Puertas abiertas fue pensado originalmente para modificar el diseño del proceso de adaptación, luego de transcurrido ese periodo las docentes se dieron cuenta que debía continuar, dicho con sus palabras:

“Con el tema del jardín de puertas abiertas comprendimos que habían quedado abiertas para siempre...” (docente caso Bs. As.)

La adaptación fue entendida como un proceso que no empieza y termina a modo de un período que puede ser programado externamente sino que más bien depende de procesos subjetivos. Esto implica que un niño puede necesitar el acompañamiento de sus figuras de apego familiares en cualquier momento y por diferentes periodos de tiempo. El diseño organizativo entonces contemplaba estas necesidades y tiempos individuales.

En tanto, el proyecto de cambio en el Caso Devon, significó una transformación de un jardín de infantes en un Centro de Familia.

El cambio más importante se operó en la filosofía del cuidado que consistía en brindar un buen ambiente sostenedor para los padres y sus niños. El personal estaba allí para ayudar a los padres a proveer los cuidados necesarios para los niños hasta que ellos estuvieran en condiciones de hacerlo por sí mismos.

Se concibió a toda la familia como necesitada de participar en el cuidado, en lugar de considerar sólo al niño individualmente y el rol de las maestras se re-encuadró de modo tal de incluir el cuidado psicológico y educativo, con la supervisión de la directora quien, además, coordinaba las reuniones de personal y las instancias de formación.

Se implementó la continuidad de los cuidados destinados a los niños. Esto implicaba asesoramiento individual al ingresar y visitas al hogar de la futura maestra con anticipación al ingreso. El personal establecía vínculos con grupos pequeños de niños sobre una base de permanencia. El centro abría por menos tiempo (ya no había un sistema de turnos para el personal). Comenzaron a realizarse reuniones de padres y un informe periódico para padres; el personal trabajaba en forma regular con los padres y con sus niños (por ejemplo, cuando había problemas de apego); se armaron grupos de padres y sus hijos. Muchos de los niños que asistían a estos grupos continuaron asistiendo al Centro de Familia cuando ya eran más grandes ya que se ofrecían actividades para que siguieran vinculados. Se estrecharon lazos entre los miembros del personal con las otras unidades del centro, con los Playgroups⁸ locales y con las escuelas de modo tal que las transiciones⁹ tanto al interior del

⁸ Los Playgroups (Grupos de juego) son una forma alternativa de experiencia preescolar muy difundida en el Reino Unido que se inicia con un movimiento autogestivo de la comunidad. Las familias están a cargo del diseño e implementación de la experiencia asumiendo diferentes roles en forma compartida.

Centro como las externas pudieran planearse cuidadosamente. Para registrar el progreso de cada niño (y de sus padres) se organizó un sistema de registros. Un miembro de la institución fue nombrado como personal “rodante” de modo tal de no necesitar contratar a personas extrañas en forma temporaria para las suplencias y los reemplazos de personal por licencias por enfermedad o ausentismo en vacaciones.

El promedio de adultos por niño estaba planteado de acuerdo a las necesidades de apego de los niños variando a medida que crecían. Así, había un promedio adulto-niño más alto en las unidades de los niños más pequeños donde además había más trabajo con los padres. Se modificó el sistema de cuidados múltiples¹⁰ por una asignación individualizada de niños para cada una de las educadoras con el objeto de brindar un cuidado más estable y personalizado a cada niño.

Todos estos cambios, condujeron a una reducción de licencias por enfermedad y cambios del personal en la medida en que los miembros comenzaron a asumir una mayor responsabilidad por “sus” niños y sus familias y, en consecuencia, su trabajo fue más satisfactorio.

Los cambios más importantes se operaron a partir de que se brindaron reuniones con el personal a través de grupos de reflexión con la asistencia de un experto consultor externo para pensar acerca de su trabajo y sus implicancias – no sólo para los niños sino también para ellos mismos¹¹. Este trabajo permitió construir una confianza para que las educadoras pudieran explorar sus sentimientos personales y ansiedades acerca de su difícil tarea.

A través de este proceso surgió el cambio en la filosofía del cuidado de niños superando la “atención” impersonal hacia un “cuidado” más íntimo.

A medida que se fue transformando el Centro Devon, fue desarrollando una gran cantidad de servicios para padres e hijos conjuntamente, brindando apoyo y contención, procurando una mejora en las relaciones de apego y las problemáticas de la crianza.

⁹ NT: *Tansitions* que traducido como *transiciones* en este documento, es el término que se utiliza para referirse a la adaptación al jardín.

¹⁰ En un sistema de cuidados múltiples todas las educadoras atienden a todos los niños indistintamente. Por ello un niño puede pasar de una a otra durante su estadía en la institución.

¹¹ La coordinación de estos espacios de reflexión estuvo a cargo de Lynn Barnett.

Resulta importante señalar que en ambos casos se produjo una interrupción de la experiencia.

La experiencia en el Centro de Familia Devon tuvo una continuidad de 20 años desde el comienzo de la intervención hasta el cierre del establecimiento. La interrupción se produce a partir de un conjunto de hechos que hacen decaer gradualmente la experiencia hasta el cierre de la institución. En un primer momento por decisión de las autoridades locales se produce un recorte presupuestario y una reducción del personal, lo cual generó un impacto devastador en el personal por la partida de algunos de sus miembros.

Al poco tiempo, por iniciativa gubernamental se produce el desembarco del Programa Sure Start Children Centers. (Centros Infantiles Comienzo Seguro). Este proyecto consistía en una versión mejorada de un Programa anterior, que no había alcanzado los logros esperados: Sure Start¹² El nuevo programa consistía en la creación de nuevos Centros Infantiles para lo cual se destinaron fondos con un plan de descentralización: el control, financiamiento y la supervisión de los establecimientos se transfirió hacia las jurisdicciones locales. Estos Centros ofrecían múltiples servicios ya no sólo para las familias desfavorecidas sino para toda la comunidad.

En el año 2006 se instala un Centro Infantil Sure Start en un gran predio ubicado a dos cuadras del Centro de Familia Devon, aparentemente con prestaciones similares y de mucha mayor capacidad. En un primer momento el personal se transfiere al Centro Infantil con el objeto de sumarse al nuevo equipo de trabajo. Con el transcurrir del tiempo los miembros del personal original del Centro Devon fueron dejando la institución. Al momento de la investigación (2013) sólo quedaban dos integrantes del equipo del Centro de Familia.

El personal estaba conformado por una multitud de profesionales que no se conocían entre ellos. La posibilidad del intercambio cotidiano del equipo original se fue perdiendo.

“... lo más importante de mirarse unos a otros y ayudarse se ha perdido un poco.”

(Directora Centro Familia Devon)

El apoyo destinado a las familias aparentemente era similar pero la propuesta de la nueva organización tenía un encuadre de trabajo mucho más limitado en el tiempo, por indicación

¹² El Programa Sure Start (Comienzo Seguro) surge en Inglaterra en el año 1998 con el propósito de ofrecer a los niños “las mejores oportunidades para un buen comienzo en la vida” a través de diversos servicios de cuidados institucionales, educación, salud y apoyo familiar, destinado principalmente a las comunidades más desfavorecidas.

de las autoridades locales las intervenciones debían ser breves y puntuales. Por otra parte, los nuevos Centros Infantiles estaban pensados para la atención de toda la comunidad con la intención de reducir el estigma sin embargo esto generó cierta dificultad en el acceso a las familias más necesitadas.

Según las gestoras de la experiencia, ellas no pudieron mostrar sus logros porque se trataba de “resultados blandos”¹³.

“Un resultado blando es algo que no podemos demostrar es como una gelatina.... Algo que no podés atrapar” (Educatora Centro Familia Devon)

¿Cómo lo haríamos? La investigación que podría probar esta cuestión sería una investigación a muy largo plazo... (Educatora Centro Familia Devon)

Las decisiones políticas que llevaron a la interrupción de la experiencia del Centro de Familia Devon se debieron en parte a una dificultad de las autoridades locales para apreciar los logros de un trabajo preventivo.

El caso Buenos Aires fue una experiencia que duró a aproximadamente 9 años, su interrupción en el marco de la institución se debió en parte, a la falta de apoyo técnico para sostener la experiencia a lo largo del tiempo, al retiro paulatino de las protagonistas que llevaron adelante la propuesta, y a los cambios de las autoridades institucionales y políticas que participaron de la gestación. Además, esta experiencia nunca llegó a constituirse formalmente en un proyecto institucional. Podemos suponer que la introducción del proyecto de cambio que se quiso instalar se realizó con una consideración insuficiente de la complejidad de las variables institucionales y personales que se ponen en juego en la vida institucional especialmente cuando el cambio implica el quiebre de una cultura defensiva.

¹³ En inglés utilizan el término “soft outcomes” para referirse a logros o resultados que no se pueden evaluar o medir, en este caso aluden a los aspectos de la tarea que consideran más valiosos: el acompañamiento y el sostén familiar.

Cuando las propuestas de cambio proponen nuevas formas de organización institucional pueden llegar en muchos aspectos a resultar contra institucionales. Entonces, surgen movimientos que se enfrentan al cambio y terminan, entre otros resultados posibles, en la destrucción por interrupción (Fernández, 1996).

Desde una perspectiva comparativa, se identificaron algunos factores coincidentes que podrían pensarse como condiciones de posibilidad del cambio cultural.

Características específicas del espacio institucional:

- a. Establecimientos pequeños en su tamaño (4 salas Caso Buenos Aires y 3 Unidades Educativas Caso Devon)
- b. Equipos de trabajo poco numerosos (Caso Buenos Aires: 10 a 16 docentes y 3 integrantes del equipo de conducción. Caso Devon: Un equipo conformado por aproximadamente 30 integrantes incluyendo educadores, profesionales especialistas y docentes a cargo del apoyo familiar)
- c. Una matrícula limitada
- d. Un edificio pequeño
- e. Espacios de encuentro formales e informales frecuentes

En la etapa de gestación del cambio:

- a. Una coincidencia entre las voluntades políticas de las autoridades jurisdiccionales y la dirección del cambio deseado a nivel de los agentes institucionales.
- b. La decisión de implementar mejoras en las prácticas institucionales a partir de dispositivos de trabajo reflexivo basado en el análisis de las prácticas para el proceso de definición de cambios posibles desde las bases con un encuadre clínico-grupal.
- c. La apropiación de la experiencia de cambio por parte de quienes la llevaron adelante junto con la vivencia de haber sido los creadores de las propias condiciones para la transformación a partir de un trabajo grupal.
- d. El reconocimiento de la participación de las autoridades en términos de “apoyo” a las nuevas decisiones.

- e. Márgenes de libertad adecuados para el diseño de estrategias y dispositivos que se adaptaran a las necesidades de los niños y sus familias, caracterizados por la apertura y flexibilidad.
- f. La vivencia de formar parte de una institución pequeña que permite relaciones cercanas, continuas y accesibles en la cual se ve facilitado el intercambio formal e informal, así como la comunicación y el conocimiento profundo entre sus miembros.

En la etapa de desarrollo de la experiencia:

- a. Una marcada diferencia en la atención de las familias con respecto al modelo anterior, que se traduce en un mayor apoyo y sostén desde la comprensión de su condición de vulnerabilidad.
- b. Colaboración y reconocimiento de la tarea por parte de las familias hacia la institución y sus miembros.
- c. Aumento en la intimidad de las relaciones vinculares especialmente con los niños, en el aspecto emocional.
- d. Una vivencia fuerte de formar parte de un grupo que se constituye como equipo de trabajo a partir de lazos de confianza empatía que comparte ideales y el sentido de sus prácticas.
- e. Mayor satisfacción en el trabajo, disminución de tensiones cotidianas, comprobación de resultados positivos que alientan continuar en esa dirección y reforzamiento del modelo.
- f. La realización de una tarea preventiva centrada en el cuidado de los vínculos, atendiendo a los procesos de subjetividad de los niños.
- g. La concepción de “proyecto” en un sentido amplio, superador de la idea de una puesta en práctica de un plan escrito. Caracterizado por aspectos indefinidos, procesos complejos que se adaptan y reajustan en forma continua acorde a una reflexión y análisis de la práctica.

Los obstáculos para la permanencia o continuidad

- a. Cambio de figuras de autoridad y algunas fallas en la comunicación con las autoridades.
- b. Imposibilidad para responder a una lógica centrada en la demostración de “resultados observables” en el marco del trabajo preventivo realizado.
- c. Salida del personal que gestó y protagonizó la experiencia de cambio, o bien por situaciones personales, alejamiento de la tarea o bien por traslado hacia otros ámbitos institucionales.

En el tiempo posterior a la interrupción de la experiencia a nivel de la organización

- a. Un fuerte sentimiento de cambio a nivel personal.
- b. La percepción de continuidad de la experiencia por el hecho de “llevarla” a otros ámbitos institucionales y por el impacto a nivel subjetivo que generó una nueva identidad y su permanencia en el tiempo.
- c. La experiencia de cambio vivida por el personal como un hito transformador de sus prácticas.
- d. La construcción de conocimiento acerca de modelos superadores y el empoderamiento para llevar adelante nuevas experiencias transformadoras en otros espacios.

Como ya se mencionó, ambos casos difieren en cuanto a la permanencia de la experiencia a lo largo del tiempo. Se analizaron algunos rasgos singulares que pudieron favorecer u obstaculizar la continuidad de la experiencia en cada establecimiento institucional.

Rasgos específicos del Caso Devon que permitieron su permanencia en el tiempo

- a. Espacios sistemáticos de reflexión y supervisión de la tarea, encuentros de intercambio interdisciplinarios durante todo el proceso.
- b. Transiciones organizadas en el momento del cambio de autoridad, mayor permanencia y estabilidad en el tiempo del personal.
- c. Selección del personal a cargo de la conducción del establecimiento acorde a criterios vinculados a la dinámica específica.

Rasgos específicos del Caso Buenos Aires que dificultaron su permanencia en el tiempo:

- a. Dificultad para formalizar la experiencia en la propia institución. El proceso depende de las voluntades individuales de los sujetos que la gestaron, no se incluye en el PEI.
- b. Posibles desvíos por parte de algunos miembros, respecto del modelo que se procuraba introducir.
- c. Dificultad para difundir la experiencia y sus beneficios dentro del ámbito del sistema educativo.
- d. Las demandas de optimización de la matrícula desde los organismos centrales y las regulaciones de las nuevas leyes de educación con respecto a la oferta de matrícula.

ALGUNAS CONCLUSIONES Y APORTES PARA EL DEBATE.

Tensiones entre la racionalidad política y el enfoque preventivo de la tarea

El análisis del material obtenido y el estudio comparativo dieron lugar a la elaboración de un informe final que permitió hallar semejanzas y diferencias en las dinámicas institucionales y las condiciones para el cambio cultural.

Por un lado se observó especialmente en el Caso Buenos Aires que una concurrencia de factores fortalece la resistencia cultural a los cambios en los establecimientos educacionales: la no existencia de espacios institucionales continuos para la autogestión, reflexión y tramitación de tensiones y ansiedades, sumado a la ausencia de dispositivos externos de acompañamiento abonan diferentes formas de interrupción, falta de difusión o aislamiento de las buenas experiencias.

Otro aspecto interesante a destacar es que aun tratándose de contextos muy diversos pudieron hallarse coincidencias en algunas cuestiones. En ambos casos, se pudo observar la construcción colectiva de una cultura institucional que procura dar respuestas a las necesidades de cuidado y sostén emocional de los niños y sus familias. Este modelo intenta dar prioridad a la creación de intimidad entre los sujetos. Sin embargo, el modelo se enfrenta con la dificultad del reconocimiento desde lo social y político en tanto el trabajo de prevención que se lleva a cabo no se puede medir con los instrumentos habituales de evaluación institucional.

En este sentido ambas experiencias si bien presentan evidencias de una mejora institucional que provee un bienestar tanto al personal como a las familias, no obtiene el reconocimiento necesario ante una mirada evaluativa centrada en logros y resultados cuantificables.

Cuando la dinámica institucional y la tarea se organizan desde una lógica preventiva que centra su atención en los lazos familiares, los procesos de subjetividad, la salud emocional de los involucrados resulta complejo responder a la lógica del interés político. La tensión se genera entre una racionalidad política que se interesa por los resultados en términos observables o cuantificables y un orden institucional que prioriza el miramiento y la salud emocional de los sujetos.

En este sentido las protagonistas del cambio en ambos casos se interrogan sobre “*cómo mostrar a las autoridades los resultados de un trabajo preventivo, cómo dar cuenta de lo que hubiera ocurrido con un niño o una familia de no haber mediado una intervención específica de sostén y apoyo*”. (Educadoras Caso Bs.As. y Caso Devon)

Aparentemente existen intereses encontrados recurrentes que afectan y condicionan los modos de organización del trabajo en estas instituciones, que es interesante mencionar.

La responsabilidad de quien ocupa un cargo político se centra en dar respuesta a las demandas provenientes desde lo social y procura construir una institución capaz de satisfacer esta demanda. Mientras que el trabajo personalizado que procura fortalecer los vínculos de sostén y apego para mejorar la calidad de los cuidados propone una institución diferente. Por ejemplo, quien demanda una vacante espera que el Estado cumpla con su función de otorgar un lugar para la delegación de la crianza de sus hijos. Mientras que la lógica centrada en la calidad de la atención insiste en reducir la proporción de niños por adulto y entra en contradicción con las voluntades políticas. Estos intereses se tensionan al momento de diseñar y organizar los establecimientos educativos. Los diferentes actores no logran compartir el sentido de la tarea y presentan diferencias en la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas y de cuidados tempranos.

Hace décadas que la investigación ha producido conocimientos acerca de las condiciones necesarias para un adecuado proceso de constitución subjetiva. Están disponibles los

resultados de experiencias organizativas que procuran atender a esas condiciones. Sin embargo, los resultados de la investigación acerca de los efectos de la institucionalización de la infancia temprana, la necesidad del sostenimiento de vínculos con figuras de apego, los riesgos emocionales de una separación temprana o demasiado prolongada del núcleo familiar, las condiciones organizacionales que deben tenerse en cuenta para no producir daño emocional a niños y adultos, son sólo algunos de los temas que permanecen en el “olvido” y cuyo abordaje, en muchas ocasiones, es evitado con temor.

La insuficiencia de espacios institucionales sistemáticos de encuentro grupal que favorezcan la socialización y tramitación de las tensiones agrava tal “olvido” y somete a los agentes a formas de aislamiento y sufrimiento que crean malestar institucional.

Esto se intensifica cuando los conflictos generados por las contradicciones institucionales y sociales, pasan a ser manejados como si fueran problemas del mundo interno de los individuos. Así, se avanza hacia una forma de “privatización” de los conflictos por la cual los problemas se explican como si fueran una dificultad de tal o cual persona individual o de una familia o condición específica, evitando visibilizar las causas sociales y organizacionales vinculadas a una experiencia institucional signada por la frustración (Malfé, 1991). También Ulloa describe esta dinámica cuando desarrolla el concepto de “síndrome de violentación institucional” (Ulloa, 1995).

Regulaciones “externas” y calidad de los cuidados

Este estudio acerca del cambio cultural en instituciones de educación temprana se compromete con los enfoques que, más allá de los efectos de la separación temprana, reconocen la importancia de estudiar la calidad de la atención que recibe el niño bajo cuidados no parentales, (Moss y Melhuish, 1991). En este sentido, se procura crear una nueva conciencia acerca de las condiciones que hacen posible la calidad de los cuidados al interior de las instituciones pero también, abrir el debate acerca de aquellas condiciones que dependen de factores “externos”.

Existe un interés específico en analizar las regulaciones y normativas que se establecen a nivel político y que afectan la dinámica institucional tales como: la edad de ingreso de los niños que se vincula con las leyes que regulan las licencias por maternidad y/o paternidad

según los casos. También resulta significativo considerar la normativa referida al tiempo de permanencia o a la proporción adulto niño, el tamaño de los grupos, así como la formación del personal.

En algunos países especialmente del norte de Europa y también en Inglaterra los gobiernos han regulado estas variables en favor de una mejora en la calidad de los cuidados. A modo de referencia, por ejemplo, en el Reino Unido la normativa para los cuidados no parentales establece la designación de un adulto cada tres niños menores de 2 años. La licencia por maternidad que se otorga es de 1 año. Estos factores presentan una fuerte incidencia en la organización de las prácticas institucionales.

Tal como lo señala Penelope Leach en relación a la proporción adulto niño: "*Cuanto menor es la cantidad de niños que una educadora tiene para cuidar tanto más consistente será el tipo de cuidado que se le puede proveer al niño y tanto mejor será su experiencia institucional*" (Leach, 2005, 2010) En la misma línea algunos estudios señalan que los procesos vinculares y las interacciones personales son los factores que más contribuyen a la calidad general de la atención recibida en las instituciones. Por ello resulta el aspecto más significativo para la investigación (NICHD¹⁴, 1999).

Desde esta perspectiva Melhuish y Moss (1991) compilan una serie de estudios realizados en 5 países europeos. Desde el inicio los autores cuestionan la idea por la cual se sostiene que los niños asisten a cuidados institucionales debido a que "las madres" deben ir a trabajar. En todo caso, el incremento de los cuidados "no parentales" se debe a que *ambos padres* trabajan, estudian o realizan otras actividades fuera del hogar.

Por otra parte, señalan que la cantidad de establecimientos para cuidados no parentales que una sociedad requiere, depende directamente del modelo económico y de las relaciones laborales establecidas. En este sentido, afirman que ciertas condiciones laborales se mantienen por el hecho de que no se reconocen las responsabilidades familiares que tienen los sujetos empleados. En este contexto, si las normativas laborales no se modifican, la necesidad de disponer de servicios para la delegación de la crianza irá en aumento. Por el contrario en aquellas sociedades que proveen un modelo de empleo que toma en

¹⁴ National Institute of Child Health and Human Development, USA.

consideración las responsabilidades familiares de sus empleados, la delegación de la crianza temprana podrá ir disminuyendo.

Actualmente la investigación intenta desarrollar una perspectiva integral para abordar la complejidad de los factores que intervienen en los cuidados tempranos. Tal como lo expresa Clarke-Stewart “*tenemos que ocuparnos de la calidad de los cuidados tanto en el ámbito familiar como institucional antes de hacer generalizaciones acerca de lo que es mejor para el desarrollo de los niños*” (Clarke-Stewart, 1999).

Retomando el Caso Buenos Aires podríamos agregar que a lo defensivo histórico de los años '90 caracterizado por cierta rivalidad con las familias y la necesidad de justificar el tiempo de permanencia prolongado de los niños, jerarquizando el rol docente con enseñanzas tempranas diferenciadas de las tareas domésticas (Fernández, 1994), se suma a partir del año 2.000 un incremento de la demanda de matrícula. La imperiosa necesidad política de dar respuestas a esta demanda se traduce en intentos por optimizar los recursos existentes aún a costa de afectar la organización y la calidad de los cuidados.

A modo de cierre

Es la interrupción de una experiencia valiosa la que motiva una reflexión más profunda acerca de las condiciones que confluyen hacia un movimiento de regreso a un orden anterior. En este sentido este estudio promueve a formularse algunos interrogantes acerca de lo aspectos idiosincrásicos que organizan y otorgan sentido a una práctica.

En síntesis, el imperativo social da origen a soluciones que se erigen como la mejor alternativa eludiendo la evidencia acerca de los problemas que perturban la vida de niños y el personal al interior de las instituciones y también las dificultades que enfrentan las familias que delegan la crianza de sus hijos.

Un análisis que procure efectivamente reabrir la consideración de esta problemática debe exponer lo que se sabe acerca de la constitución subjetiva de niño, los procesos de la intersubjetividad y las dinámicas institucionales específicamente en relación a los fenómenos que acontecen en las organizaciones destinadas a la atención de niños pequeños.

Referencias bibliográficas

BARNETT, L. (1995). *What is good Day care?.* In: *The emotional needs of young children and their families.* London, New York: Edited by Judith Trowell & Marion Bower Routledge.

CLARKE-STEWART, A. (Enero, 1999). *How child care relates to children's cognitive and language development.* Paper presented to the AAA'S Annual meeting of Science innovation Exposition, Anaheim, CA.

DEJOURS, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental.* Buenos Aires: Humanitas.

FERNANDEZ, L. M. (2006, septiembre). *La educación temprana, escenario de múltiples atravesamientos.* Ponencia presentada en Jornadas Educativas de Especialización Superior en Jardín Maternal: La educación del niño pequeño. Prácticas institucionales e imperativos sociales, Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L., GERSTENHABER; C. (2012). Proyecto de Investigación “Cambio cultural en Instituciones de Educación temprana. Estudio de casos” Programación científica 2012-2013 Universidad Nacional de Tres de Febrero. (Proyecto UNTREF, no publicado)

FERNANDEZ, L. (1996) *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa;* en Ida Butleman (1996) *Pensando las Instituciones,* Bs. As.: Paidós.

FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares.* Estudio realizado en Escuelas Infantiles de la MCBA. IICE – Programa Instituciones Educativas UBA. Buenos Aires. (Informe de Investigación no Publicado)

GERSTENHABER, C.: (2007) “Pensar la infancia, pensar los escenarios para la educación del niño pequeño. Diálogo e Intercambio”. Informe Primeras Jornadas Especialización Superior en Jardín Maternal ISPEI Eccleston. Ministerio de Educación. CABA. Material inédito uso interno cátedras Postítulo ISPEI Eccleston. Buenos Aires. HOPKINS, J. (1988). Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. *Early Child Development and Care*, 33, 99-111.

LEACH, P. (2005). *The Early Years Foundation Stage and the real foundations of children's early years*. Research Report. Cambridge: U.K.

LEACH, P. (2010). *Child Care Today; what we know and what we need to know*. Cambridge: U.K Policy Press.

National Institute Children Health Development. Early Child Care Research Network. (1999). Child Care and Mother-Child Interaction in the First 3 Years of Life. *Developmental Psychology*, 35, (6), 1399-1413.

MALFÉ, R. (1991) *Obstáculos en las instituciones: una mirada psicosocial*. En: *Instituciones y Trabajo social*. Publicación de las IV Jornadas Municipales de Trabajo Social. M. C. B. A.

MOSS, P. y MELHUIH, E.C. (1991). *Future Directions for daycare policy and research*. In: *Current Issues in Day Care for Young Children*. London: HMSO.

ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.