

¿Solo cuidar?

La construcción biográfica del rol educativo de la niñera



Carolina Kondratiuk
Universidad Paris 8. Brasil/Francia.

Resumen

Dado el silencio que existe actualmente en el ámbito de la investigación educativa sobre el cuidado doméstico de niños, este artículo se interesa por el papel educativo de la niñera. En este sentido, aporta los resultados de una investigación desarrollada con mujeres brasileñas que trabajan como niñeras en Francia, basada en el marco teórico y metodológico de la investigación biográfica. La discusión que aquí se presenta se centra específicamente en las formas de reificación de la niñera y de invisibilización de su papel como educadora por un lado; y, por otro, en las potencialidades de la actividad biográfica para sacar a la luz la dimensión de la niñera como sujeto biográfico, portadora de un conocimiento transmitido en el acto de cuidado que puede, entonces, ser reconocido como un acto educativo.

Palabras clave: investigación biográfica; educación informal; cuidado doméstico; formación de niñeras; cuidado/educación.

Just care? Biographical construction of the nanny's educational role

Abstract

Given the silence on domestic childcare that currently exists in the field of educational research, this article is interested in the educational role of the nanny. In this sense, it provides the results of a research developed with Brazilian women working as nannies in France, based on the theoretical and methodological framework of biographical research. The discussion focuses specifically on the forms of reification of the nanny and the invisibilisation of her role as an educator on the one hand; and on the other, on the potential of biographical activity to bring to light the dimension of the nanny as a biographical subject, bearer of a knowledge transmitted in the act of care which can, therefore, be recognised as an educational act.

Keywords: biographical research; informal education; domestic care; nannies' training; care/education.

Introducción

Existe un silencio significativo sobre el trabajo de las niñeras en el ámbito de la investigación educativa, lo que atestigua el no reconocimiento del papel social de educadoras informales de la infancia que desempeñan estas trabajadoras. En contraste con tal vacío, observado en nuestra investigación bibliográfica sobre el tema (Kondratiuk y Neira, 2020), podemos notar la llamativa presencia de estos personajes de la vida doméstica en las autobiografías de intelectuales, artistas y personas públicas, donde a menudo son retratadas como un otro significativo en los procesos de construcción de la identidad del narrador. Por ello, como puerta de entrada a esta reflexión sobre el papel educativo de la niñera, evocamos la narrativa autobiográfica de Maud Mannoni (1988). Ya en la imagen de portada de *Ce qui manque à la vérité à être dite*, la autora alude a la figura central de sus recuerdos de infancia: Aya, la mujer cingalesa que la crió hasta los seis años.

Hija del cónsul holandés en Ceilán, Mannoni vivió su primera infancia en la India, pasando solo quince minutos al día con sus padres. Bajo el cuidado de Aya, recuerda que la vida era sinónimo de inventar, jugar, crear y explorar. En una casa integrada en la naturaleza, cerca del mar, Mannoni aprendió a nadar incluso antes de saber caminar. Participó de desayunos al aire libre donde la niñera reunía a los niños del barrio, todos en pijama. Escuchó historias contadas en hindi, cuyas leyendas se mezclaban y confundían con la vida cotidiana. De esta notable mujer, aprendió los nombres de las plantas y su enorme variedad, a hablar con los animales y a no maltratarlos. También aprendió sobre el orden del mundo, el significado de los sacrificios rituales y la importancia de las castas. Mannoni recuerda el sentimiento de pertenencia al círculo tribal de Aya, compartiendo incluso la adoración que sentían por su padre y la extrañeza que experimentaban por su madre, que les parecía algo exótico como un producto importado. Siempre a su lado en los frecuentes viajes de la familia, Aya representaba la permanencia. La psicoanalista cuenta cómo esa educación construyó la sensación de un mundo exterior fascinante y protegido, que se derrumbó repentinamente con el traslado de la familia a Francia y la traumática separación de la niñera.

¿Cuál es, entonces, el camino que me ha convertido en analista? Para intentar decirlo no puedo separar mi trayectoria, mi trabajo y mis libros de los acontecimientos y accidentes que han decorado mi vida. Lo primero que recuerdo es la separación de Aya, la nodriza cingalesa que me crió durante mis primeros seis años en la India. Aún hoy recuerdo la noche de terror que precedió a mi partida hacia Francia. (Mannoni, 1988: 11)

Aya no acompañó a la familia en la mudanza, en una decisión abrupta tomada en medio de acontecimientos que la niña no podía entender. La ruptura fue sentida profundamente. Faltaban palabras para acompañar esta experiencia, para comprender el corte, elaborar las emociones sentidas, curar la herida abierta y volver a dibujar los contornos de un cuerpo infantil repentinamente separado del cuerpo adulto que la cuidaba. En los años siguientes al episodio traumático, Mannoni se describe como una niña anestesiada. En sus palabras: “El contacto buscado con el otro se ha desvanecido, los juegos se han acabado, y me encuentro enredada en una vida cotidiana sin alma en la que ha cesado toda intimidad con los seres” (ibídem: 16).

La asimilación de otro idioma, la integración en un entorno cultural, el sentimiento de pertenencia y protección, la experiencia de una infancia rica en aprendizajes, son claros frutos de la significativa interacción con Aya. El período de anestesia permitió soportar el dolor de la pérdida de estos elementos, y duró hasta el renacimiento que hizo posible la experiencia amorosa, ya en la edad adulta. El relato de la psicoanalista

no deja lugar a dudas de hasta qué punto las experiencias vividas al lado de Aya —y luego lejos de ella, bajo el sentimiento de su ausencia— marcaron la configuración de su forma de ser y la construcción de su trayectoria personal, intelectual y profesional. Mannoni establece una relación directa entre estas experiencias y el interés por el retraso y la psicosis que guió sus posteriores investigaciones en el campo de la psicología.

Se revela un desajuste: Mannoni narra una primera infancia marcada por la centralidad de la relación con Aya; sin embargo, el discurso familiar no acompaña esta experiencia, atribuyendo poco o ningún valor al vínculo que existía entre ambas y al papel que la niñera ocupaba en su vida. Es importante señalar que en el texto autobiográfico la palabra *Aya* se escribe como nombre propio y no como el sustantivo común *aya*, un término genérico para las nodrizas, niñeras e institutrices en la India colonial. Sin pretender determinar si de hecho este era el nombre de la mujer o solo la forma en que se la llamaba, es pertinente subrayar aquí tal duda, ilustrando cómo un personaje importante y singular, desde el punto de vista de la niña, es al mismo tiempo visto por los que la rodean solo en una posición desprovista de individualidad. Del mismo modo, todavía existe en el discurso académico un silencio sobre el papel social de la niñera y su importancia en la educación de los niños, un silencio acerca de su función, de los vínculos que establece y los efectos que produce.

Este artículo presenta resultados de una investigación doctoral realizada en el marco de un convenio internacional de doble titulación entre la Universidad de São Paulo, Brasil, y la Universidad de París 8, Francia. El estudio se interesó por los relatos biográficos de mujeres brasileñas que trabajan en el cuidado doméstico de niños en Francia. Se realizaron entrevistas de investigación biográfica, según Delory-Momberger (2014), y las narrativas construidas en ellas se transpusieron a la forma escrita según el método de la transcreación, inspirado en la sistematización desarrollada por investigadores del Núcleo de Estudios en Historia Oral de la Universidad de São Paulo-NEHO/USP (Meihy y Holanda, 2007) y aplicado en el campo de la investigación biográfica en educación (Kondratiuk, 2018; 2024).

Con base en esa investigación, la discusión que se presenta a continuación pretende elucidar específicamente las formas de anonimización a través de las cuales se invisibiliza el papel de educadora ejercido por la niñera, seguido del interés por las potencialidades de la actividad biográfica en el sentido de sacar a la luz la dimensión educativa del cuidado de los niños que esta lleva a cabo en el hogar. Para ello, se teje una lectura hermenéutica de los relatos de dos niñeras a la luz de los conceptos de vínculo educativo (Lajonquière, 2013) y de aprendizaje biográfico (Alheit y Dausien, 2005; Delory-Momberger, 2005). El artículo se organiza en tres momentos: el primero se interesa por el discurso recurrente, observado durante la primera fase de la investigación, según el cual la niñera “solo” se ocuparía de los niños. A partir de ahí, rastrea las raíces del paradigma disociativo de cuidar/educar, ampliamente superado en el ámbito institucional, pero aún predominante en el ámbito doméstico cuando se trata del cuidado infantil. Como complemento a este enfoque macro y de acuerdo con la perspectiva teórica y epistemológica de la investigación biográfica en educación, el segundo momento se dedica a estudiar las vías de reificación de la niñera evidenciadas en narrativas de mujeres reales, sujetos sociales singulares, centrándose especialmente en las experiencias de borramiento vividas y contadas por dos de las niñeras entrevistadas. Entendidas a la luz de Lajonquière, dichas experiencias revelan un proceso de vaciamiento del vínculo educativo. El tercer momento se centra en las trayectorias de construcción de un rol educativo narradas por esas mujeres, considerando sus saberes experienciales como una contribución fundamental para la superación de la disociación entre cuidado y educación en el ámbito doméstico y para el reconocimiento del papel social de la niñera como educadora informal.

¿Solo cuidar? El paradigma disociativo cuidar/educar en entornos institucionales y domésticos

La entrada en el universo de la investigación planteó importantes dificultades, ya que el trabajo de la niñera está cubierto por un doble velo: la privacidad del espacio doméstico y la prevalencia de la informalidad. En consecuencia, el camino que permitió acceder a las mujeres migrantes brasileñas que cuidan niños en Francia no pasó por canales institucionales como las agencias de niñeras o los centros de formación, sino por un posteo en una red social digital, en un grupo que reúne a mujeres brasileñas residentes en Francia. En los etnopaisajes (Appadurai, 2004) engendrados por los intensos movimientos migratorios que tienen lugar en la actualidad, las nociones de pertenencia asociadas a la etnia, la nacionalidad y la vecindad experimentan un movimiento de desterritorialización. Con la ayuda de herramientas tecnológicas como ese grupo virtual, toma forma una importante comunidad de apoyo mutuo, donde se mantienen los vínculos con personas y elementos que remiten a la tierra natal. En ese contexto, el gran número de mujeres que se interesaron en participar en el estudio y se acercaron a la investigadora tras un único posteo revela la existencia de un significativo deseo de hablar sobre las experiencias de desplazamientos identitarios, geográficos y culturales vividos en el trabajo de cuidado de niños en hogares familiares en un país extranjero.

Al interesarse por el saber que emerge de la vida experimentada y elaborada narrativamente, la investigación biográfica en educación rompe con la idea de que el objetivo de la entrevista es recopilar datos. No se trata de obtener información, sino de establecer, en la interacción, un espacio para la formación del yo y el fortalecimiento del poder de actuar en el mundo a través y en la narración. Las primeras conversaciones con veinte mujeres permitieron realizar un mapeo inicial del universo de la investigación, mediante preguntas abiertas que les pedían que contaran sobre su trabajo como niñeras. Durante esa etapa se destacó una afirmación recurrente: la niñera *solo* se ocupaba de los niños. Apareció en múltiples ocasiones en las entrevistas iniciales, traslapada en diferentes formulaciones, como se muestra en estos extractos:

¿Qué hago yo? *Solo* me ocupo de los niños hasta que llegan los padres.

No es gran cosa... *Solo* los cuido.

A pesar de su aparente inocencia, estas declaraciones esconden un conjunto de representaciones sobre la condición social de dichas trabajadoras. Como señala Tomaz Tadeu da Silva, el concepto de representaciones pone de relieve “las relaciones de poder implicadas” en la construcción de una visión del otro, “así como el papel central del lenguaje en la producción de visiones específicas de la alteridad” (2000: 54). Esas afirmaciones disminuyen el valor de las actividades de cuidado, las cuales son internalizadas por las propias protagonistas de estas mismas actividades, reproduciendo un paradigma disociativo que sigue siendo dominante en el ámbito del cuidado doméstico de los niños: el paradigma que separa cuidar de educar. Sin embargo, a diferencia del cuidado infantil realizado en un entorno doméstico, acerca del cual se ha tendido un manto de silencio en el campo de las ciencias de la educación, el cuidado infantil realizado en entornos institucionales ha sido ampliamente estudiado, revelando la integración de los cuidados físicos y el desarrollo global de la persona.

Para una breve y esquemática recapitulación de esta elucidación en la investigación sobre el cuidado en instituciones colectivas de atención a la infancia, debemos remontarnos al escenario europeo de la posguerra, cuando el cuidado prestado a los niños en los orfanatos europeos se convirtió en objeto de investigación debido a las elevadas tasas de mortalidad y a los graves problemas de desarrollo infantil observados en ellos. Dedicado a investigar las causas de esta preocupante situación, René Spitz (1968) puso

de manifiesto la similitud entre los comportamientos de los niños observados, aquejados de lo que se denominó el síndrome del hospitalismo, y los de un adulto en duelo. La privación de relaciones afectivas sufrida durante la rutina de cuidados impersonales llevaba a un tercio de estos niños a la muerte. Los cuidados, meticulosamente diseñados para satisfacer las necesidades básicas de un niño y garantizar su salud y supervivencia, eran llevados a cabo de forma estandarizada y mecánica por una sucesión de profesionales bañando, vistiéndolo y alimentándolo a bebés y niños pequeños mediante gestos sistematizados y organizados según una gestión optimizada del tiempo. No obstante, el espectro de necesidades reconocidas dejó de lado la dimensión subjetiva del cuidado y la vida afectiva del niño. Así, por primera vez, se habló de depresión infantil, falta de apego o falta de afecto. En la misma línea de estos descubrimientos, apoyándose en los estudios desarrollados en el campo de la etiología, Bowlby (1982) caracterizó el vínculo afectivo que se construye entre el niño y el adulto que le proporciona los cuidados como una necesidad básica, del mismo orden de importancia que el sueño y la alimentación.

Contemporánea de Spitz y Bowlby, la pediatra húngara Emmi Pikler desarrolló principios innovadores para el cuidado en las instituciones de acogida colectiva de niños, con el objetivo de evitar los efectos destructivos de la privación de las relaciones afectivas, como los observados en los casos de hospitalismo. El instituto Pikler-Lóczy, creado por ella en Budapest para acoger a huérfanos de hasta siete años, se caracterizaba por rutinas de cuidado que trataban al bebé y al niño como personas. El enfoque pikleriano favorece la calidad del tiempo de interacción que puede proporcionar cada acto de atención, en lugar de apresurarlo. Cada cambio de ropas, cada baño o momento de la alimentación se considera una preciosa oportunidad para establecer un vínculo entre el bebé y su cuidadora. Mientras cuida, esta narra lo que hace, busca la mirada del bebé, solicita y anima su participación, observa y escucha atentamente, espera y respeta sus respuestas, en definitiva, lo trata como una persona y no como un objeto en manos de un adulto automatizado. Así, el vínculo entre cuidado y relación constituye uno de los ejes centrales del enfoque pikleriano (Caffari, Rondineau y Scheurer, 2017). En los periodos en que no interactúa con la cuidadora, mientras esta se dedica enteramente al cuidado de otro, el bebé sigue explorando solo, sintiéndose seguro, lo que había empezado a descubrir a su lado: su propio cuerpo y su entorno, los sonidos percibidos, los movimientos, las sensaciones, las luces, los colores y las formas. Se torna evidente que la calidad del tiempo que los bebés pasan descubriéndose a sí mismos y al mundo refleja directamente la calidad de los cuidados que reciben. Por el contrario, los bebés que son tratados de forma aséptica, mecánica e impersonal, privados de intercambio y calor humano, no obtienen los medios para organizar su existencia y sentirse bien en su propia piel. Se convierten en niños que sobreviven físicamente, pero mueren psicológicamente. Las cuidadoras desempeñan, pues, una función educativa inseparable de la meramente sanitaria.

La superación de una concepción técnica, aséptica y anónima de los cuidados pasa por la consideración de las necesidades psicológicas y sociales del niño. En este sentido, Winnicott ya apuntaba en los años 1970, a la existencia del binomio *cure/care* que actualmente está siendo retomado por los estudios del *care*. Cada polo de esta diada destaca, respectivamente, un énfasis en la dimensión anónima y mecánica con foco en la cura o en la dimensión relacional y sensible de la actividad de cuidado. En su texto titulado *Cura* (Winnicott, 2015), el pediatra y psicoanalista advierte los riesgos derivados de la pérdida de la dimensión humana en los cuidados en el ámbito de la medicina, cuando esta considera exclusivamente la dimensión técnica del tratamiento de las enfermedades. Como veremos en los relatos de las niñeras entrevistadas, riesgos de la misma magnitud están presentes cuando el cuidado doméstico de los niños es visto desde una perspectiva que reduce los cuerpos de los adultos y los niños involucrados a meros mecanismos anónimos desprovistos de historia, sensibilidad, emociones, deseos, recuerdos y conocimientos.

Más allá de los muros de los orfanatos y los hospitales, los debates sobre las relaciones entre el cuidado y la educación en los entornos institucionales también dieron lugar a notorios avances en el campo de la educación escolar. En Brasil, los debates en torno a este binomio transformaron profundamente la comprensión del papel social de las guarderías y los jardines de infancia. Concebidas inicialmente como lugares para la guardia de los niños, en su origen dichas instituciones tenían la función de apoyar la incorporación de las mujeres en el trabajo fabril. En la década de 1990, el sistema educativo brasileño vio la dicotomía cuidado/educación pasar al centro de los debates y, a partir de entonces, los documentos oficiales de referencia comenzaron a sostener la integración de cuidar y educar como un principio fundamental de las guarderías y centros preescolares (Brasil, 1998, 2010). La concepción de estos espacios como lugares de guardia, mantenida en los documentos oficiales anteriores, fue entonces refutada: las escuelas y los centros preescolares no son depósitos de niños, ni aquellos han de ser guardados como cosas. Al ser usado con referencia a los objetos, el verbo guardar niega la subjetividad del niño, ignorando su sensibilidad y presencia, así como su condición de sujeto.

Dichos debates también pusieron en tela de juicio la visión asistencialista que diferenciaba las guarderías como lugares estrictamente centrados en el cuidado, de los centros preescolares que se consideraban promotores de actividades educativas. De este modo, el reconocimiento de la inseparabilidad entre cuidado y educación intentó remediar profundas desigualdades de la sociedad brasileña, reforzadas por un sistema de cuidado infantil en el que las guarderías recibían mayoritariamente a los niños de las clases bajas, mientras que los centros preescolares atendían a las clases favorecidas. Sin embargo, la beneficiosa y necesaria crítica a la división entre cuidado y educación generó un movimiento que terminó por exacerbar la tendencia hacia el segundo polo. Como denuncia Sayão (2010), el énfasis en el carácter educativo de las instituciones de la primera infancia trajo consigo una devaluación de la dimensión asistencial. Cambiar pañales, ofrecer afecto y mostrar empatía, sonar la nariz, atar los zapatos, vestir y alimentar a los pequeños serían tareas menores, menos nobles, secundarias, al tiempo que pizarras, cuadernos, libros de alfabetización y otros dispositivos escolares invadían las instituciones destinadas a la primera infancia en nombre de su función educativa. Al culminar en una inadecuada escolarización de los niños pequeños, dicho movimiento resultó ser tan inadecuado como la situación que pretendía resolver.

La polarización entre cuidar y educar supone erróneamente dos términos excluyentes e incompatibles. Cualquier acuerdo que dé prioridad a uno y debilite al otro es incompleto. Para remediar este malentendido, el término *educare*, originado en un debate similar en Estados Unidos, intentó consolidar la superación del paradigma disociativo combinando *education* y *care* en una sola palabra. Expresa una concepción del cuidado centrada en las necesidades básicas vinculadas al cuerpo y a la afectividad —seguridad, alimentación, higiene, descanso, atención, empatía— de forma integrada al educar entendido de forma amplia, esto es, abarcando la vida social y cognitiva del niño. En la transposición al portugués, *educare* se tradujo como *cuidar/educar*. Sin embargo, esta solución lingüística está lejos de resolver el problema, que es más estructural que discursivo. Incluso hoy en día, el trabajo de cuidado lleva las marcas de las construcciones históricas que lo descalifican y lo hacen invisible.

Para entender la devaluación del trabajo de cuidados, debemos mirar más allá de los contextos institucionales, ya que sus raíces se encuentran en el interior de la vida doméstica, en significados históricamente atribuidos al trabajo de cuidados. Perpetuando el legado colonial de la esclavitud, el cuidado doméstico sigue considerándose un trabajo de poco valor, tanto en términos económicos como de estatus. De manera sintética, podemos decir que esta desvalorización se basa en dos distinciones fundamentales respecto al trabajo: público/privado y manual/intelectual.

En el primer caso, la escisión característica de la Modernidad entre lo público y lo privado está estrechamente vinculada a una distinción de género: la industria como espacio masculino y el hogar como femenino. Es importante señalar que lo que está en cuestión no es la simple separación entre estos espacios, sino la sobrevaloración del primero en detrimento del segundo. La delimitación de las esferas del hombre económico y de la mujer doméstica se produjo concomitantemente con la invisibilización del trabajo tradicionalmente realizado por esta última (Molinier, 2019a). El espacio urbano se remodeló para separar la familia y el mercado, el hogar y el trabajo, y así toda la actividad económica quedó relegada fuera de los muros del hogar. Como resultado de esta división, toda la amplia gama de actividades relacionadas con el mantenimiento y el funcionamiento de los hogares y la vida cotidiana se vio privada de su valor económico. La separación liberal entre lo público y lo privado, acompañada de la devaluación de lo segundo en relación con lo primero, separó también razón de emoción, o pensamiento de sensibilidad (Paperman, 2013). Según esta lógica, las disposiciones emocionales e intuitivas, asociadas a la vida doméstica, se consideran inferiores al pensamiento frío, imparcial y racional, vinculado a su vez a la vida pública.

Al depreciar el cuidado en base a este imaginario sobre lo doméstico, el discurso contemporáneo de que “la niñera *solo* cuida” también conlleva una referencia a la distinción en el cuidado de los niños, entre dos tipos de trabajo: el manual y el intelectual. En este binomio, las atribuciones relacionadas con el cuidado se descalifican en oposición a la educación, como si se tratara de un mero trabajo manual —incluyendo las disposiciones afectivas inherentes a esta actividad, pero sin el reconocimiento de los saberes que conlleva—. Después de todo, como revela la filosofía de Simone Weil (1949), la clasificación entre manual e intelectual no separa dos tipos de actividad, sino dos formas de humanidad. El no reconocimiento de la dimensión subjetiva, de la capacidad de pensamiento, de creación y de iniciativa que conlleva la realización de un trabajo, sea cual sea, niega a quien lo realiza la propia facultad que nos califica como seres humanos. La jerarquización que desvaloriza las actividades consideradas manuales se traduce así en una discriminación. Del mismo modo, la reducción del cuidado doméstico de niños a su aspecto mecánico, desprovisto de todo carácter educativo, reifica la naturaleza de labor de la niñera. El enfoque epistemológico y metodológico de la investigación biográfica en educación nos permite acceder a este fenómeno social a partir de la experiencia vivida, narrada y significada por sus propias protagonistas.

Experiencias de reificación: el borramiento de la niñera como persona y el vaciamiento del vínculo educativo

Durante la fase inicial de la investigación, ya en la primera conversación, algunas niñeras se desmarcaron del discurso predominante de “*solo* cuidar” y hablaron del niño bajo su cuidado como de algo más que un cuerpo al que simplemente hay que alimentar, mantener limpio y seguro hasta que es devuelto a los padres. Al mismo tiempo, también demostraron que se situaban plenamente en este trabajo, actuando como algo más que un agente impersonal, un cuerpo anónimo en el ejercicio mecánico de tales actividades. Al narrar cómo ejercen su labor de niñeras, se distanciaron de la noción del cuidado como un proceso anónimo y se refirieron al cuerpo del niño como portador de historias, sensibilidades, emociones y signos de identidad. Del mismo modo, expresaron que construyen vínculos con el niño desde su propia singularidad, y hablaron de su labor profesional como impregnada de elementos procedentes de sus experiencias personales, recuerdos y reservas de saberes biográficos. En ese contexto, la investigación prosiguió con entrevistas biográficas en profundidad realizadas, según los supuestos metodológicos de Delory-Momberger (2014), con tres de esas mujeres. Se realizó un total de ocho entrevistas, con una duración aproximada de dos horas cada

una, siempre en un lugar elegido por la colaboradora —por lo general, el lugar evolucionó desde un café o un restaurante en el primer encuentro hasta el propio domicilio de la colaboradora en los encuentros posteriores, lo que demuestra un fortalecimiento de la relación de confianza construida con la investigadora a lo largo de la investigación—.

Las narrativas biográficas de dos de esas colaboradoras presentan un interés particular para el tema que este artículo se propone desarrollar. Alice y Emilia¹ muestran, desde el punto de vista de las propias niñeras, algunas de las formas en que se materializa en la vida cotidiana la división entre cuidar y educar, dando lugar a la reducción de la niñera al papel de cuerpo-objeto. Un aspecto de este proceso de reificación nos interesará especialmente en esta reflexión: la borradura de la persona de la niñera. Algunos fragmentos de las narraciones nos permiten observar este proceso de borramiento de la niñera, manifiesto en una falta de interés de la familia empleadora en su historia personal, educación, repertorio cultural e incluso en sus estados de ánimo.

Alice, brasileña nacida en Minas Gerais, decidió, a los 25 años, dejar su trabajo en un reconocido museo de arte para vivir en Francia. Sin un visado que le permitiera vivir y trabajar legalmente en suelo francés, encontró posibilidades de trabajo doméstico, sin registro, como aseo y niñera. En una de las casas en las que trabajaba, integrada en la dinámica del hogar como una empleada anónima, Alice vivió, según sus palabras, “su peor experiencia como *nounou*”.²

Fue una experiencia que no aportó nada. Me quedé con esta familia durante ocho meses (...) e incluso entonces no vi ningún retorno. Nada. Tanto es así que los niños no saben ni mi nombre.

Emilia, brasileña nacida en Paraná, inició su proyecto migratorio poco después de licenciarse en psicología. En busca de experiencias de vida, recurrió a una agencia de *au pairs* para vivir un período en Francia siendo acogida por una familia local. Sin embargo, la expectativa de ser acogida “como un miembro más de la familia” dio paso a la dura realidad de verse reducida al cuerpo del servicio:

Ni siquiera querían saber si había estudiado, si no lo había hecho, qué cursos había hecho. Yo era la persona que estaba allí solo para cuidar a los niños.

Al borrar así la persona de la niñera, dejando únicamente un cuerpo-objeto sin nombre, historia o sensibilidad, sin conocimientos, deseos, emociones o bagaje cultural, su discurso se anonimiza. Se niega la existencia de la transmisión de marcas simbólicas, marcas provenientes de las trayectorias de vida de la niñera que cuida y que constituirán elementos significativos para la construcción del yo del niño que las recibe y resignifica. Así, el vínculo educativo —aquí entendido a la luz de Lajonquière (2013, 2017)— se vacía. En la obra de Lajonquière, la educación se entiende esencialmente como un vínculo con el otro, que tiene lugar en el ámbito del habla y del lenguaje. El enfoque psicoanalítico aclara que el niño necesita un vínculo particularizado con el otro, porque es dentro de esta relación donde se produce su constitución subjetiva. En este sentido, para que la educación tenga lugar, es necesario que se le dirija un discurso no anónimo. En la relación educativa que se teje entre el adulto y el niño, se produce la transmisión, no solo de conocimientos, sino de marcas simbólicas de filiación y pertenencia, marcas que certifican que ese sujeto forma parte de una historia.

¹ De acuerdo con los términos del consentimiento de las colaboradoras para participar en la investigación y en consonancia con los principios éticos de la investigación biográfica con personas en situación de vulnerabilidad, se han cambiado los nombres y otros datos que pudieran identificar a las colaboradoras, así como a los niños y las familias cuyas historias se narraron.

² En francés, término que suele utilizarse para designar a la niñera.

La transmisión de esas marcas, matizada por las experiencias vitales de quien actúa como educador, implica un efecto de pertenencia en quien la recibe, al tiempo que abre la posibilidad de encontrar un lugar para sí mismo en el mundo. Esta forma de entender el vínculo educativo desnaturaliza al niño y al adulto. El primero ya no se ve como un organismo anónimo en proceso de maduración, mientras que el segundo ya no se ve como una guía igualmente anónima. Distanciándose de procedimientos supuestamente universales o neutros, el vínculo educativo del cuidado se constituye por la transmisión de marcas de saber vivir, saber hacer y saber ser, marcas que llevan “una dosis de existencia... aprendida y aprehendida en el corazón mismo de la vida” (Lajonquière, 2013: 105).

El relato de Emilia narra formas de cosificación de la niñera por parte de la familia empleadora que pasan, no solo por la borrada de su historia personal, educación y capital cultural, sino también por el desprecio de su bienestar físico y emocional. A propósito de una casa donde no tenía derecho a descansar, ni importaba si sentía dolor o tristeza, Emilia recuerda:

Un día, la madre me dijo:

— Parece que no eres feliz aquí. Nos gusta tu trabajo (...), pero tu presencia aquí... no sonríes, eso es malo y me molesta. No es que estuviera preocupada por mí, sino que quería quejarse de que no quería ver a alguien infeliz en la casa. Es malo vivir con alguien así, deberías mejorar.

(...) lo que me parece más complicado es entregar tus hijos a una persona que no solo no conoces, sino que ni siquiera quieres conocer. No te importa esa persona, no sabes quién es, los valores que tiene, cómo cuida a sus hijos. Cuando esta madre se quejó de mi cara de infelicidad, ni siquiera se preocupó de cómo podía actuar una persona triste con sus hijos.

Dentro del vínculo que se teje entre el niño y la niñera, significar a la niñera como sujeto es la única manera de que el niño conquiste un lugar también como sujeto dentro de una relación. En este punto, queda claro y es importante subrayar que los estudios que enfatizan la victimización de la niñera, como si esto ocurriera en beneficio del niño, yerran el blanco. El niño no se beneficia de la reificación de la niñera, sino que sufre junto a ella sus consecuencias. La biografía de Maud Mannoni ya atestigua la gravedad con la que una ruptura vivida en el contexto de la cosificación de la niñera puede afectar a los niños. Pasajes llamativos de los relatos de las niñeras que colaboraron en la investigación también tocan este punto. Por citar solamente uno de los pasajes de las narrativas que lo demuestran, aportamos un episodio de despido narrado por Emilia, en el que se aprecia claramente el desajuste entre la visión que los empleadores tienen de la niñera como anónima, neutra, automáticamente sustituible, y la vivencia que los niños tienen de la niñera como persona singular y significativa.

La empleadora acababa de anunciar bruscamente el despido y Emilia tendría que dejar el trabajo donde vivía ese mismo día. Sería la propia madre quien más tarde inventaría una explicación a los niños en relación con la marcha de la niñera. Pero estos planes se vieron truncados por la llegada de los cuatro niños con los que Emilia había compartido innumerables pequeños y grandes momentos de la vida cotidiana, los hermanos Nadine, Sylvie, Alain y Pierre:

En un momento, Nadine abre la puerta de mi habitación llorando. Ella, llorando, llorando y Sylvie detrás se dirige a mí y me dice:

— No quiero que te vayas.

Me abrazaron. Alain también vino. Incluso el pequeñito Pierre estaba llorando. Fue entonces cuando realmente sentí lo fuerte que era mi contacto con ellos. Entonces llegó la madre, ya con una cara completamente distinta (...) Se sorprendió por la reacción de los niños.

La reacción de los niños ante la noticia revela la existencia de un vínculo de otro orden, que va mucho más allá de la noción de niñera-objeto que “solo” cuidaría a los niños. En este contexto, la investigación biográfica que pone de relieve las palabras, la experiencia y los conocimientos de estas trabajadoras domésticas sobre el cuidado de niños desempeña un papel fundamental para refutar el paradigma disociativo que niega su función social como educadoras informales de la infancia.

Cuando narran sus experiencias de cuidado de niños como parte de su trayectorias migratorias, Alice y Emilia no solo están exponiendo acontecimientos y significados que preceden a la narración. Se están forjando a sí mismas, es decir, elaborando narrativamente un yo en constante construcción (Ricoeur, 1990). Para ello, llevan a cabo un minucioso trabajo de biografización (Delory-Momberger, 2005), a través del cual los acontecimientos particulares vividos en diversos espacios sociales son cosidos por el hilo de la temporalidad biográfica, insertados en horizontes vitales, interpretados y (re)significados en el conjunto de una historia en permanente escritura. En el caso del cuidado transnacional de niños, las dificultades para construir un sentido y una coherencia en la propia historia de vida se intensifican, ya que la llegada a un nuevo país trae consigo roles hasta entonces desconocidos: ser hablante de portugués en un país francófono; vivir en una ciudad en la que no existen lazos familiares ni huellas de memoria; ocupar un nivel profesional inferior al obtenido en el país de origen (debido al no reconocimiento de títulos y experiencia profesional previa); cuidar de niños en un medio en el que los hábitos alimentarios, las nociones de higiene, las actividades lúdicas y las formas de demostrar emociones y afectos son diferentes de los practicados en su lugar de origen, etc. En ese contexto, la narración no se limita a revelar el papel educativo de la niñera, sino que, por el trabajo biográfico que involucra, es en sí mismo un espacio privilegiado para la construcción y el fortalecimiento de ese papel. La invitación a estas mujeres a participar en la investigación significó, en este sentido, una invitación a ser hermeneutas de sí mismas.

Construcción biográfica del rol educativo de la niñera: de una niñera anónima a una persona singular

Al narrar sus experiencias, las niñeras entrevistadas ponen en tela de juicio el discurso de “solo cuidar”, ya que todas, cada una a su manera, mencionan la existencia de una “intención educativa” en su trabajo. En este punto, es importante hacer una breve mención a la etimología de la palabra educar que, según Moreno (1998), recibe dos interpretaciones. Mientras que, para algunos, educar deriva del verbo latino *educere*, cuyo significado es “tomar de, extraer”; para otros, procede de *educare*, que significa “crear, cuidar, enseñar, instruir”. En el primer caso, educar apunta en la dirección de desarrollar, exteriorizar las fuerzas interiores. En el segundo caso, se acerca a la alimentación, introduciendo algo externo que se incorpora. Detrás de la aparente contradicción, podemos observar la complementariedad de estas visiones y así aprehender el fenómeno educativo a partir de la percepción de una doble dirección: la educación puede ser tanto “desarrollo de las propias facultades” como “enriquecimiento (...) que viene de fuera” (ibídem, s/p). Aquí interesa saber que cuando únicamente se admite la primera dirección, el acto educativo se vacía, porque el adulto se reduce a un agente “anónimo” encargado de acompañar el desarrollo de las capacidades madurativas. En contraste con este vaciamiento, las niñeras revelan en sus narraciones que el vínculo

educativo que se forma entre el adulto y el niño durante los actos de cuidado es el lugar de una transmisión de marcas construidas biográficamente.

En efecto, los relatos mencionan una “intención educativa” que se traduce en el deseo de “transmitir algo a los niños y eventualmente a las familias” y simultáneamente “aprender algo de ellos” (Kondratiuk, 2021). Tomemos el caso de Alice. Ella fue a Francia sin visado y sin hablar el idioma, alternando sus trabajos de niñera con otros de limpieza, lavado y planchado de ropa. Al contar su experiencia, señala que intenta enseñar a los niños elementos de la cultura brasileña, desde la comida, que dice cocinar preguntándose “cómo lo haría mi madre”, hasta los juegos:

Les enseñé muchas cosas sobre Brasil, les enseñé dónde está el globo terráqueo, les enseñé canciones... Incluso conocen los nombres de algunas partes del cuerpo en portugués, por aquella canción del ratoncito bañándose.³

Alice también narra la transmisión a los niños franceses a su cargo de los valores recibidos de su propia familia:

Una cosa que aprendí de mis padres fue que podemos trabajar y comprar cosas, pero tenemos que valorar lo que tenemos. Esa lección fue muy importante. La llevaré conmigo para siempre. En mi trabajo, veo niños que no valoran lo que tienen. Por eso creo que lo importante en la educación no es lo que se da, sino lo que se enseña. [En la casa donde trabajé], veo muchos juguetes (...) simplemente sentados ahí, y el niño ni siquiera juega con ellos. A veces lo que realmente les gusta es jugar con cosas sencillas. Con una hoja de papel y unos rotuladores, ¡cuántas cosas podemos hacer!

Esta enseñanza llevada al hogar en el que trabaja tiene sus raíces en las lecciones aprendidas de la propia vida, como muestra el episodio de la infancia que Alice relató con los ojos llorosos:

Recuerdo que una vez quise una casita... Siempre me ha gustado jugar a la cocina y por eso quería esta casita, ¡con una buena cocinita! Entonces mi madre hizo un dibujo, que recuerdo hasta hoy. Ese día me enseñó las fracciones. Hizo un rectángulo, lo dividió en cinco partes y dijo:

—Todas estas cinco partes son el salario de tu padre, de lo que vivimos... La casita que quieres cuesta tres partes del salario de tu padre. ¿Estás seguro de que quieres esta casa?

Entonces habló así:

—Piensa y luego me lo cuentas.

Pensaba seriamente: “Oye, no puedo pedir una casa”. Sabía que, si se lo pedía, haría un esfuerzo. Ella me lo daría. Así que fui a decirle lo que había decidido:

—No, mamá, no quiero esa casita.

Dos días después de renunciar al ansiado juguete, la niña lo recibió inesperadamente: su padre le había hecho “la misma casita” con una gran caja de cartón.

³ Referencia a la canción de Hélio Ziskind, “Ratinho tomando banho”, popular en Brasil como repertorio de cultura infantil. En ella, el carismático personaje canta, mientras se baña, las alegrías del baño nombrando cada parte del cuerpo que lava.

Vemos en este episodio de la vida de Alice la construcción de un aprendizaje biográfico y cómo pasa a formar parte de un conjunto de conocimientos biográficos. Según Delory-Momberger (2005), el aprendizaje biográfico se sitúa en la articulación entre aprendizaje y experiencia. El aprendizaje, en su definición fundamental, se concibe como “la capacidad de los seres humanos de adaptar su comportamiento al mundo exterior” y como “el proceso por el que se transforman dotándose de los medios que harán posible esta adaptación”; mientras que la experiencia, a su vez, designa “los espacios de interacción con el mundo circundante (*Umwelt*), en los que tiene lugar el aprendizaje” (ibídem: 49). En el ámbito experiencial, el aprendizaje resulta de las interacciones con los entornos sensoriales en los se desarrolla la existencia del sujeto, a partir de los cuales se forma y se transforma. Aprender con la vida es, por tanto, aprender con la experiencia de estar en el mundo. A lo largo de este proceso se forman reservas de conocimiento que regulan, estructuran y median la participación del sujeto en las más diversas situaciones de la vida cotidiana. El conjunto de este conocimiento experiencial, en gran parte implícito e irreflexivo, conforma una reserva de conocimiento biográfico, que Alheit y Dausien (2005; 2019) conceptualizan como una estructura abierta y sujeta a transformación, resultado de la integración de nuevos aprendizajes, contruidos a partir de nuevas experiencias en relación con las personas, el mundo circundante y uno mismo.

A la par que transmite elementos de su bagaje biográfico, Alice cuenta con el aprendizaje de los niños y sus familias. Vive su trabajo como parte de una formación cultural, principalmente lingüística, aunque no solo esta:

(...) es un trabajo que proporciona un aprendizaje de idiomas increíble, que no se consigue en ningún otro trabajo. Por ejemplo, si trabajas en una cafetería, aprenderás lo básico para atender las demandas de una mesa. Pero con un niño se puede hablar de todo. ¡Todo! ¡Es el vocabulario de la vida!

Como niñera en un país extranjero, también busca ampliar su visión del mundo. Después de haber cuidado a dos niños franceses y de observar las innumerables diferencias entre su educación y la de los niños brasileños, proyecta planes para el futuro con los nuevos conocimientos adquiridos como niñera, aun cuando no deja de reflexionar sobre las dificultades que puede provocar el choque entre formas de ser y vivir tan diferentes:

No sé cómo será cuando vuelva a Brasil... Mi mente ha cambiado mucho durante el tiempo que he estado aquí [en Francia].

Al construir su relato, Alice cose sus caminos en una temporalidad biográfica y se compromete en un esfuerzo de interpretación y elaboración de sentido a partir de la experiencia vivida como niñera en Francia. El proyecto del yo, entendido como una mediación provisional de la proyección del yo hacia el futuro que es constitutiva del ser (Delory-Momberger, 2005), es el resultado de un trabajo de biografización que permite a esas mujeres integrar el trabajo de niñeras en un país extranjero dentro del “todo” formado por sus horizontes de vida, cosiendo narrativamente pasado, presente y futuro. En el ámbito de sus proyectos del yo, las niñeras cosen en la temporalidad biográfica de las historias narradas las motivaciones que justifican su migración; las metas y circunstancias que las llevaron a este trabajo; las estrategias con las que afrontan la desvalorización social del trabajo doméstico; las aspiraciones vinculadas a la imagen de la niñera que cada una de ellas proyectaba ser, así como los ajustes y reajustes entre expectativa y realidad que, finalmente, fueron necesarios; los aprendizajes que posibilita el trabajo de niñera y la forma en que estos se conjugan y encajan en la formación general del yo que cada una de estas mujeres construye a lo largo de su vida.

En el caso de la narración de Alice, el hilo de Ariadna que recorre todo el tejido de la trama es la búsqueda de una formación del yo a través del viaje. Considera su trabajo de niñera parte de una experiencia migratoria, como un paso en la conquista de la autonomía y la ampliación de horizontes. Y subraya la ruptura con los planes familiares proyectados sobre ella. Para Alice, vivir en el extranjero significa rechazar los determinismos de una vida preestablecida, aunque sus padres lamentan que su hija, según sus palabras, “haya dejado todo para ser una criada en Europa”. En la narración, la decisión se justifica en oposición a las expectativas familiares que recaen sobre ella:

Lo que siempre he querido es viajar. No quería tener todo listo allí: exámenes públicos, matrimonio... Siempre quise viajar.

Así, el trabajo de niñera en Francia se configura narrativamente como parte del tejido de un proyecto de sí misma.

En la investigación biográfica, las narrativas del yo son obviamente historias de individuos, pero también son historias de sociedades, porque dan testimonio de formas de vida, significados compartidos y relaciones características de un grupo concreto en un momento histórico determinado. Los espacios colectivos en los que se desarrolla la existencia de los sujetos organizan, significan y regulan las relaciones de distancia y proximidad con el otro, con lo colectivo y con lo social. Lo que cada sujeto expresa cuando se narra a sí mismo es su experiencia singular de las realidades históricas, geográficas y sociales colectivas en las que vive. Los significados que surgen de la biografía, etimológicamente “escritura de la vida”, no existen antes de la narración, sino que emergen de ella. Producto de un trabajo biográfico, la narración es, en este sentido, el lugar de una génesis del yo y del desarrollo del propio poder para actuar en medio de la colectividad. Al invitar a estas mujeres a narrar sus experiencias como niñeras, se abrió un espacio para que se construyeran y reconstruyeran a sí mismas, dieran sentido a sus trabajos de cuidado de niños en el hogar y fortalecieran su propio poder de actuar en el mundo.

Pero la construcción dialógica de significados posibilitada por la participación en la investigación-formación no solo comenzó con el inicio de las entrevistas, ni se detuvo cada vez que estas llegaban a su fin. Ya en los primeros contactos, en la fase previa a las entrevistas, la investigación se presentó en forma de preguntas abiertas que incitaron a las niñeras a entablar una investigación en profundidad sobre sí mismas: ¿cómo vive su trabajo de niñera? ¿Cómo se convirtió en la niñera que es hoy? ¿Qué conocimientos implica su trabajo y cómo se han ido forjando a lo largo de su vida? La etapa posterior a las entrevistas dio continuidad a ese trabajo biográfico, ya que también supuso la participación activa de las colaboradoras en la transcreación (Kondratiuk, 2018; 2024). Las narraciones registradas durante las entrevistas se transpusieron al lenguaje escrito desde esta perspectiva teórico-metodológica, según la cual el pasaje del lenguaje oral al escrito es un proceso análogo a la traducción entre lenguas. Toda traducción implica creación (Benjamin, 1987), por lo que la escritura de las narrativas orales no puede limitarse a una transcripción mecánica. Este proceso debe implicar la búsqueda de fidelidad a los significados expresados por las palabras, pero también a los expresados por las entonaciones, las miradas, las expresiones faciales, las pausas, las dramatizaciones, las risas y las lágrimas. Teniendo esto en cuenta, las transcripciones literales de las entrevistas no eran más que la materia prima que debía reelaborarse en cooperación con las colaboradoras hasta componer la versión escrita final. Con la publicación de las narrativas transcreadas en la tesis y otros productos de la investigación, los saberes de estas niñeras se devuelven a la sociedad en la que se gestaron.

Observaciones finales

Para concluir, regresamos al doble sentido del nombre de la niñera en la biografía de Maud Mannoni. Cuando el entorno social⁴ reduce el cuidado a la mera noción de guardia, la intención es que el niño viva el contacto con la niñera como *aya*, un agente anónimo, mecánico y reemplazable; y no como *Aya*, una persona única con nombre y apellido, con historias y lecciones de vida que transmitir. Pero la intensidad y la profundidad del vínculo que se teje durante estos cuidados permite a la niña, en su forma de sentir, transformar el sustantivo simple en sustantivo propio. Y la llevan, por tanto, a sentir los impactos de la separación de una manera mucho más profunda de lo que sus padres hubieran deseado en el momento del despido de la funcionaria. El nombre *Aya* se convierte así en un símbolo expresivo de la oposición entre el anonimato mecánico y la singularidad sensible en el trabajo de la niñera.

Como hemos visto en las palabras de Alice y Emilia, el borramiento de la función social de la niñera como educadora informal pasa por el de su singularidad sensible. En otras palabras, pasa por un “desarraigo”, tomando prestada aquí la noción de Simone Weil (1949), que describe el desarraigo del trabajador como desposesión de sí mismo y pérdida de su pasado. Por lo tanto, el fortalecimiento del poder de acción de la niñera presupone un “enraizamiento”, es decir, la valorización de su bagaje de conocimientos biográficos, el reconocimiento de la participación de marcas simbólicas provenientes del curso de su propia vida en el tejido del vínculo educativo que establece con el niño y en las relaciones que construye con la familia empleadora. Reconocer su rol social como educadora informal de niños requiere reconocer que la niñera es una persona con nombre y apellido, con una edad determinada, que trae consigo implicaciones de lo que significa ser un adulto en la relación con un niño; con una historia personal, que la hace portadora de saberes únicos contruidos biográficamente, de experiencias y de lecciones de vida. Estos saberes provienen de su recorrido biográfico y de la forma única en que experimenta sus pertenencias con respecto a nacionalidad, género, clase social, raza, etc. También proceden de diferentes ámbitos de la vida, posiblemente de estudios realizados en instituciones formales, pero también de experiencias formativas no formales e informales.

Como ha quedado claro en esta reflexión, la búsqueda del reconocimiento de la función educativa de la niñera no consiste en tratar de acercar la educación domiciliaria a la escolar, sino de reconocer la educación que tiene lugar a lo largo de la vida en sus tres modalidades: formal, no formal e informal. A partir de este reconocimiento, debemos aproximarnos a las educadoras que trabajan en el entorno íntimo y privado de la domesticidad al buscar remediar el retraso del estudio sobre la inseparabilidad entre cuidado y educación en el ámbito doméstico, que permanece ajeno a los avances obtenidos en el campo de la educación escolar. Hay que señalar, por tanto, que la educación informal no se limita al ámbito familiar, ni proviene de acciones naturales, instintivas, espontáneas o sin sentido social, como suele afirmarse en la definición de educación informal (Coombs, 1989; Commission of the European Communities, 2000). Por el contrario, está constituida por acciones cargadas de bagaje cultural, intencionalidad y sentidos biográficamente contruidos en la interfaz entre lo individual y lo social.

Las narrativas biográficas de niñeras contienen lo que Molinier (2019b) llama “los saberes del *care*”, expresados en las palabras de sus propios agentes, personas que viven y hacen vivir el cuidado. De hecho, al narrar sus experiencias y saberes, estas mujeres contribuyen poderosamente a impugnar las representaciones que durante mucho

⁴ En el caso de la historia de Manoni, este entorno inmediato es el grupo familiar, pero la presente reflexión nos invita a extender la noción de entorno social a las esferas más amplias a las que pertenece dicho grupo.

tiempo han promovido la devaluación simbólica y económica del trabajo de cuidado de niños realizado en el entorno doméstico. Explicitando lo que se aprende y se enseña en ese trabajo y desentrañando la complejidad de los procesos formativos que constituyen la base de su desempeño, Alice y Emilia muestran que, lejos de limitarse a tareas meramente manuales o mecánicas, ser niñera significa desempeñar una función social caracterizada por la centralidad de una relación educativa. Al mismo tiempo, la operación de poner en palabras las experiencias vividas en el cuidado doméstico de niños conlleva un gran potencial formativo cuando es reconocida en su dimensión transcreativa. El enfoque biográfico abre así nuevas perspectivas en la formación de niñeras educadoras informales de la infancia, en consonancia con una ética de valoración de saberes socialmente invisibilizados. Sin pretender agotar el tema, los pasos dados hasta ahora permiten vislumbrar el campo de la investigación educativa sobre el cuidado doméstico de niños como un terreno fértil y prometedor.

Bibliografía

- » Alheit, P. y Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, N° 34/1: 57-83.
- » Alheit, P. y Dausien, B. (2019). Apprentissage biographique. En Delory-Momberger, C. (org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 19-22. París; Érès.
- » Appadurai, A. (2004). Disjuncture and difference in the global culture economy. En Lechner, F. J. y Boli, J. (orgs.). *The Globalization Reader*, 2ª ed. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.
- » Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- » Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 52, N° 4: 664-678.
- » Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, vol. 1. Brasília: MEC/SEF.
- » Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- » Caffari, R.; Rondineau, A. C. y Scheurer, E. (2017). Introduction. En Caffari, R. (dir.). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant: Recueil d'articles de l'Institut Pikler -1*, pp. 9-10. Toulouse: Érès.
- » Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruxelas: SEC, 2000. Disponible en: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Consultado el 30/09/2019.
- » Coombs, P. H. (1989). Educational challenges in the age of science and technology. En Ming, C. K. y Fong, L. K. (orgs.). *Popularization of science, what informal and nonformal education can do?*, pp. 13-27. París: UNESCO/University of Hong Kong.
- » Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. París: Economica.
- » Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. París: Téraèdre.
- » Kondratiuk, C. (2018). Transcréation: prendre en compte le sensible de l'entretien lors du passage de l'oral à l'écrit. *Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique*, N° 9: 93-109.
- » Kondratiuk, C. (2021). "Só" cuidar? Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças. Tesis de Doctorado en Educación. São Paulo/París: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo y Laboratoire CIRCEFT, Université Paris 8.
- » Kondratiuk, C. (2024). Aportes teóricos e metodológicos da transcrição: da poesia concreta à pesquisa biográfica. *LES Linguagem Educação e Sociedade*, vol. 28, N° 56.
- » Kondratiuk, C. y Neira, M. G. (2020). O corpo na relação educativa entre babá e criança: uma revisão da literatura/The meeting of bodies in the educational relation

- between nanny and child: a literatura review. *Pro-Posições*, vol. 31. Campinas
- » Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. París: L'Harmattan.
 - » Lajonquière, L. (2017) Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. En Pereira, M. R. (org.). *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"?*, pp. 32-38. Belo Horizonte: Scriptum.
 - » Mannoni, M. (1988). *Ce qui manque à la vérité pour être dite*. París: Denoël.
 - » Meihy, J. C. S. B. y Holanda, F. (2007). *História Oral como fazer como pensar*, 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto.
 - » Molinier, P. (2019a). Psychodynamique du travail et genre: surmonter la perte de la voix féminine. *Perspectives psy*, vol. 58, N° 2: 143-150.
 - » Molinier, P. (2019b). Care. En Delory-Momberger, C. (org.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 201-204. París: Érès.
 - » Moreno, P. (1998). Principios didáctico-pedagógicos de la redacción periodística. *Revista Latina de Comunicación Social*, N° 12. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/02bpastora.htm> Consultado el 22/11/2020.
 - » Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. París: Presses Universitaires de France.
 - » Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. París: Seuil.
 - » Sayão, D. T. (2010). Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação Santa Maria*, vol. 35, N° 1: 69-84, enero/abril.
 - » Silva, T. T. da (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
 - » Spitz, R. A. (1968). *De la naissance à la parole*. París: PUF.
 - » Weil, S. (1949). *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. París: Les Éditions Gallimard.
 - » Winnicott, D. W. (2015) Cure. En Marin, C. (dir.). *À quel soin se fier: Conversations avec Winnicott*, pp. 19-38. París: Presses Universitaires de France.

Carolina Kondratiuk

Doctora en Educación por la Universidad Paris 8 (Francia) y la Universidad de São Paulo (Brasil). Magíster en Pedagogía y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Investigadora del GIS "Le Sujet dans la Cité", Universidad Sorbonne Paris Nord, y del CIRCEFT-Centre interdisciplinaire de recherche "Culture, éducation, formation, travail", Universidad Paris 8. Brasil/Francia.

Orcid 0000-0002-8889-4621.

carolinakondratiuk@gmail.com

