

Educar y cuidar: percepción de profesionales de la Educación Infantil^{*,**}

Educating and Caring: Perception of Early Childhood Education Professionals

Educar e cuidar: percepção de profissionais da Educação Infantil

Vanilda Divina Almério Bistaffa^{***} 
Regina de Cássia Rondina^{****} 
Ana Maria Klein^{*****} 

Para citar este artículo

Almério Bistaffa, V. D., Cássia Rondina, R. y Klein, A. M. (2024). Educar y cuidar: percepción de profesionales de la Educación Infantil. *Pedagogía y Saberes*, (60), 116–131. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-18861>

* Este artículo es un resultado de la investigación que sirvió de base para la tesis de maestría titulada *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil* (Bistaffa, 2022), UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, Brasil.

** Traducción realizada por el profesional Elkin Duván Estepa Barón.

*** Doctoranda en Educación Escolar, Universidade Estadual Paulista, UNESP/São José do Rio Preto, Brasil. vanilda.bistaffa@unesp.br

**** Doctora en Psicología, Universidade de São Paulo. Profesora de la UNESP/Marília, Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Brasil. regina.rondina@unesp.br

***** Doctora en Educación, Universidade de São Paulo. Profesora de la UNESP/São José do Rio Preto, Departamento de Educación, Brasil. ana.klein@unesp.br

Resumen

Este artículo de investigación aborda el cuidado y la educación como funciones integrales de la Educación Infantil. En este sentido, es necesario romper la dicotomía entre estas funciones, considerándolas indisociables en la vida escolar cotidiana. Así, el estudio investigó las percepciones de profesoras de Educación Infantil y de auxiliares de cuidado diario (ACD) sobre las funciones de educación y cuidado en niños con edades entre dieciocho meses y tres años. En este estudio participaron profesionales de tres centros de educación infantil; veinticinco de ellas respondieron a un cuestionario, que se usó como instrumento de investigación. Los informes de las profesoras y de ACD sugieren conocimientos sobre la legislación brasileña en el área de Educación Infantil. Sin embargo, las participantes no mencionan aspectos como la importancia de realizar juegos con intención pedagógica. De esta forma, el estudio señala la relevancia de este tema en la formación docente.

Palabras clave

educación infantil; niño; enseñanza; cuidado; jardín infantil

Abstract

This research article explores the intertwined nature of caring and educating within Early Childhood Education, arguing for the necessity to move beyond the dichotomy and view these roles as inseparable in everyday school routines. The study investigates the perceptions of early childhood education teachers and daily care assistants (DCAs) regarding their roles in educating and caring for children aged 18 months to 3 years. Twenty-five professionals from three early childhood education centers participated, responding to an online questionnaire as the research tool. Findings indicate that while teachers are knowledgeable about Brazilian legislation on Early Childhood Education, they often overlook the significance of designing games with pedagogical intentions. Therefore, the study underscores the need for emphasizing this aspect within teacher training programs.

Keywords

early childhood education; child; teaching; caring; daycare

Resumo

Este artigo de pesquisa explora a natureza entrelaçada de cuidar e educar na Educação Infantil, argumentando pela necessidade de ir além da dicotomia e ver esses papéis como inseparáveis na rotina escolar cotidiana. Assim sendo, o estudo pesquisou as percepções de professoras da educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACD) sobre seus papéis na educação e no cuidado das crianças na faixa etária compreendida entre 18 meses e 3 anos de idade. Vinte e cinco profissionais de três centros de educação infantil participaram, respondendo a um questionário online como ferramenta de pesquisa. Os resultados indicam que, embora os professores tenham conhecimento sobre a legislação brasileira em Educação Infantil, muitas vezes omitem a importância de desenvolver brincadeiras com propósitos pedagógicos. Portanto, o estudo sublinha a necessidade de enfatizar esse aspecto na formação docente.

Palavras-chave

educação infantil; criança; ensino; cuidado; creche

Introducción

Los documentos que fundamentan la educación nacional —*Constitución de la República Federativa de Brasil* (1988), *Estatuto de la niñez y la adolescencia (ECA)*¹ (Ley Federal 8.069 de 1990), *Ley de directrices y bases de la educación nacional (LDB)*, (Ley 9.394 de 1996), *Referencial curricular nacional para la Educación Infantil (RCNEI)* (1998a; 1988b), *Directrices curriculares nacionales para la Educación Infantil (DCNEI)* (2010), *Directrices curriculares nacionales generales de la Educación Básica (DCNGEB)* (2013) y la *Base nacional común curricular (BNCC)* (2017)— demuestran sucesivos logros relacionados con el derecho de los niños brasileños a la Educación Infantil, así como con la comprensión de que esta etapa de la educación presupone la atención, la planificación y el desarrollo de actividades orientadas a cuidar y a educar.

Por medio de los movimientos sociales, históricamente, se observó la lucha por los derechos humanos, que incluye reivindicar una educación de calidad. En este sentido, esta lucha no concluye con el reconocimiento de los derechos, sino que se trata de un movimiento que busca su continua promoción y garantía. A pesar de que se han observado notables avances en la legislación y en la producción científica y académica sobre la educación infantil, algunas instituciones responsables de esta etapa educativa siguen entendiendo que las necesidades de los niños básicamente tienen que ver con el cuidado, y, con esto, los derechos relacionados con la primera infancia acaban siendo descuidados.

Aun con la inclusión de los jardines infantiles en el sistema educativo, en la práctica, muchas veces existe una concepción del cuidado que se limita a la dimensión de hacerse cargo o vigilar, lo que sugiere que es posible educar sin cuidar o cuidar sin educar. Es imprescindible entender que el cuidado es inherente a la educación y que ambos deben entenderse como indisociables.

Este artículo de investigación parte del reconocimiento de que todos los niños deben tener asegurado el derecho de acceso a la Educación Infantil y, por lo tanto, presenta los marcos histórico y legal para su implementación en Brasil. Igualmente, destaca el educar y el cuidar, así como las funciones de la profesora y la auxiliar en la Educación Infantil brasileña, basándose en documentos de referencia como los mencionados al inicio del artículo. En esta perspectiva, la investigación de campo recopiló las percepciones de profesoras y auxiliares que trabajan en tres jardines infantiles del municipio de Barretos

(São Paulo, Brasil), que atienden a niños en la etapa comprendida entre los dieciocho meses y los tres años de edad.

Marco teórico: la Educación Infantil, un derecho

En Brasil, con la promulgación de la LDB (Ley 9.394/1996), los jardines infantiles públicos pasaron de la Secretaría de Asistencia Social del Estado a la Secretaría de Educación del Municipio. Esto fortaleció su perspectiva educativa y rompió con el enfoque asistencial, que históricamente se dirigió a atender a las familias de las clases sociales y económicas menos favorecidas (Lima, 2018). El proceso de escolarización obligatoria destinado a los niños pequeños, a través de la LDB, debe posibilitar su acceso a la cultura y su ciudadanía como sujetos de derechos (Abramowicz, 2016).

Ahora bien, es necesario comprender lo que significa tener derechos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 1, define que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente unos con otros” (Organización de las Naciones Unidas, 1948, p. 1). La inclusión en el sistema educativo es un derecho fundamental de los niños, que posibilita las condiciones para que ejerzan su desarrollo infantil. Con esto se busca, principalmente, alejarlos del trabajo infantil y de la miseria (Abramowicz, 2016). De este modo, la demanda a favor de la universalización del derecho a la educación infantil, dirigida por luchas sociales de movimientos feministas, políticos y populares en general, se ha venido pautando por esta garantía, con algunos logros en las últimas décadas (Rehem y Faleiros, 2013). Por lo tanto, el derecho a la Educación Infantil en el país es resultado de una producción histórica y social, que abarca el derecho de la familia, de la mujer trabajadora y se convierte también en el derecho del niño. Sin embargo, la garantía a través de la legislación no significa necesariamente que en la práctica se hagan valer estos derechos y que el acceso para todos esté asegurado (Rehem y Faleiros, 2013).

Documentos de referencia para la Educación Infantil brasileña

A lo largo de la década de 1980 se produjo el fin de la dictadura y la redemocratización de Brasil; esto trajo consigo una reorganización de la sociedad civil, un fortalecimiento de las organizaciones populares y la formación de centrales sindicales, lo que demostró la fuerza de la sociedad para reaccionar a los ataques

1 Siglas en portugués de los documentos en mención.

neoliberales de la época (Rehem y Faleiros, 2013). Como resultado, este periodo culminó con la promulgación de la Constitución de la República Federativa de Brasil (1988), que retrató esta conexión de fuerzas. Así, el artículo 227 aboga por

El derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. (p. 355)²

También, afirma el reconocimiento de la educación como un derecho social, lo cual fue confirmado en el artículo 205:

La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. (p. 123)³

Este artículo establece que se aseguren los derechos del niño y que la familia y las instituciones de atención no procedan de manera negligente, irrespetuosa o discriminatoria. De manera similar, el artículo 208 afirma que el deber del Estado con la educación se llevará a cabo mediante la garantía de

I. Educación básica obligatoria y gratuita desde los 4 (cuatro) hasta los 17 (diecisiete) años de edad, garantizada incluso su oferta gratuita para todos aquellos que no tuvieron acceso a ella en la edad correspondiente; y [...] IV. educación infantil, en jardines infantiles y preescolar, a los niños hasta los 5 (cinco) años de edad. (p. 109)⁴

2 Traducción propia: "O direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer; à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 355).

3 Traducción propia: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 123).

4 Traducción propia: "I — Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e [...] IV — educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 109).

Es importante destacar que la legislación pasó por reformas; entre ellas, estableció la edad comprendida entre cero y cinco años para la matrícula en la Educación Infantil, siendo esta responsabilidad de los municipios (Reforma constitucional 59, 2009). En 1990, se aprobó el ECA (Ley Federal 8.069/1990), que establece derechos para una vida digna y plena de los niños y adolescentes.

Para superar la dicotomía entre las funciones de cuidar y educar en los jardines infantiles y la caracterización del profesional que trabaja en esta institución, en 1994 el Ministerio de Educación (MEC) expidió el documento *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, en el que se ofrecen algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica. En 1996, se aprobó la LDB (Ley 9.394/1996), donde se detalla la educación en la primera infancia. Este documento reglamenta el funcionamiento de la enseñanza en los ámbitos público y privado, y establece la Educación Infantil como primera etapa de la Educación Básica (Ley 9.394/1996). A partir de la LDB, la profesional que trabaja con niños de cero a cinco años es reconocida como profesora⁵ y, en consecuencia, debe contar con la cualificación necesaria y los mismos derechos de las profesoras que trabajan en la Educación Primaria. Así, las figuras de criada, cuidadora o monitora dejan de existir, porque según la ley, en su definición, quien debe actuar en la Educación Infantil es la profesora (Santos *et al.*, 2015). La obligatoriedad de la formación superior para las profesoras de Educación Infantil es, por lo tanto, una exigencia de la LDB. En consecuencia, uno de los grandes avances relacionados con la educación de los niños fue la adopción del concepto de *educación infantil* para nombrar las instituciones destinadas al rango de edad atendida en esta etapa del ciclo escolar.

Posteriormente, se publicó el *Referencial curricular nacional para la Educación Infantil* (RCNEI) (1998a; 1988b), dirigido a las instituciones y a los profesionales de jardines infantiles y preescolar. El documento se divide en tres volúmenes, y se presenta como una guía de orientaciones para los profesionales de la Educación Infantil, donde se concibe el cuidar y el educar como funciones unificadas. De igual manera, se destaca la relevancia del aprendizaje orientado, lo cual muestra que el reto para la Educación Infantil es comprender, conocer y reconocer las particularidades de los niños al ser y estar en el mundo (Amorim y Dias, 2012). Las DCNEI (2010) consideran la importancia de vincular las experiencias y saberes

5 En este trabajo se adoptó el término *profesora* en femenino, ya que reconocemos que, en la Educación Infantil, esta función viene siendo desempeñada mayoritariamente por mujeres.

del niño a los conocimientos socialmente construidos. Sin embargo, hubo numerosos cuestionamientos. En lo que respecta al RCNEI, se destaca que no hubo consenso sobre la pertinencia/adecuación de la elaboración de un referencial curricular para esta etapa de enseñanza. La versión final del documento fue presentada sin el consentimiento de los expertos, quienes solicitaron más tiempo para debates. Otra crítica a este documento fue que se publicó antes que las DCNEI, contradiciendo las orientaciones del MEC. De hecho, las directrices tienen carácter obligatorio y el referencial curricular, carácter orientador.

En el 2014 se estableció el Plan Nacional de Educación (PNE) (Ley 13.005/2014), con vigencia de diez años, en el que se fijaron directrices, metas y estrategias para municipios y estados. El PNE trazó como meta la universalización de la Educación Infantil hasta el 2016 para niños de cuatro y cinco años en la escuela preescolar, así como la expansión de la oferta en jardines infantiles, como mínimo, para el 50 % de los niños de cero a tres años de edad, hasta finales del 2024. En el 2017, se promulgó la nueva BNCC (2017), un documento normativo de las propuestas curriculares relacionadas con la Educación Básica. La BNCC contempla la educación infantil y es fundamental para su evolución histórica, ya que la integra a la Educación Básica. Presenta como derechos de aprendizaje del niño convivir, jugar, participar, explorar y expresarse en su desarrollo. Se debe considerar al niño un ser activo, que cuestiona, piensa, interpreta el mundo y opina. De esta manera, los derechos fueron fundamentados en valores éticos, estéticos y políticos.

También es importante mencionar la Ley Complementaria 246/2015, promulgada en el municipio donde se realizó este estudio (Barretos/São Paulo, Brasil). El documento presenta especificaciones para el cargo de las auxiliares que realizan actividades en el ámbito de la Educación Infantil. Este contempla que las auxiliares deben ayudar a la profesora en las tareas relacionadas con la higiene y alimentación de los niños. En el caso de la Ley 300/2016 del municipio, se trata sobre el Estatuto y el Plan de Cargos, y se fijan las atribuciones para las profesoras que actúan en la Educación Infantil, como la higiene, alimentación y promoción de actividades que desarrollen los aspectos físico, intelectual, afectivo, moral y cognitivo de los niños. Al comparar estos dos roles —profesora y auxiliar—, se percibe una disociación entre las funciones de cuidar y educar, especificadas mediante estas leyes complementarias. En este sentido, es posible notar su incompatibilidad con lo que establecen los documentos orientadores de la Educación Infantil

en el país, como el RCNEI (1998a; 1988b), los DCNEI (2010) y la BNCC (2017), en lo que respecta al trabajo con niños muy pequeños.

Los documentos de referencia y la literatura como un todo sugieren que es necesario promover la indisolubilidad, rompiendo la diferenciación de roles entre las profesionales y superando la perspectiva según la cual quienes educan son las profesoras y quienes cuidan son las auxiliares (Santos *et al.*, 2015).

Roles de la profesora y de la auxiliar en la Educación Infantil brasileña

En Brasil, las profesoras han estado presentes en las instituciones desde la implementación de los primeros jardines infantiles en el país; sin embargo, sin la exigencia de una formación específica. Esto ocurrió, parcialmente, debido al hecho de que las funciones de cuidar y educar no se concebían como responsabilidades educativas, sino solo como un derecho de asistencia a las familias (Moletta, 2018). La formación superior obligatoria para profesoras de Educación Infantil se estableció a través de la LDB (Ley 9.394/1996). Sin embargo, en la práctica, a diferencia de lo que ordena la legislación, en muchas instituciones aún persisten los primeros modelos de guardería que existieron en Brasil, los cuales se centran únicamente en el cuidado. Se puede afirmar que muchos gestores, profesoras y demás profesionales en el área de educación todavía conciben el jardín infantil desde una visión limitada a la práctica de asistencia; un lugar destinado a cuidar de los niños, observar, alimentar e higienizar. El reto contemporáneo del profesional en esta institución es comprender que el acto de cuidar es inherente al acto de educar y que estas dos dimensiones están intrínsecamente relacionadas. De la misma forma, es necesario superar esta dicotomía, promoviendo una relación indisoluble entre las prácticas de cuidado y de aprendizaje (Santos *et al.*, 2015; Souza, 2019).

En los jardines infantiles, las profesoras tienen responsabilidades sobre un grupo de niños; esta responsabilidad, algunas veces, se comparte con otra profesora o auxiliar. Por lo general, la auxiliar no tiene título en Educación Infantil, sino apenas la formación a nivel de educación secundaria; la maestra titular es responsable por la acción educativa, y debe fomentar el desarrollo de los niños que están bajo su responsabilidad. Por otro lado, la función de la auxiliar consiste en acompañar a la docente titular y a los niños en el día a día, brindando apoyo para el desarrollo de las actividades (Mosti, 2018). La literatura sugiere, sin embargo, que la tarea de la profesora titular no puede ser un trabajo aislado, sino que debe estar vinculada

al proyecto educativo y curricular del jardín infantil como un todo (Bassedas *et al.*, 2007). Por lo tanto, el papel de la profesora y de la auxiliar debe alinearse con las necesidades de los niños y centrarse en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. A estas profesionales les corresponde ofrecer diversas experiencias a los niños, en un entorno estructurado para la construcción de su autonomía. La profesora, en su planificación, debe considerar como eje o estructura de la práctica pedagógica, las interacciones y la lúdica. En vista de esto, los niños, a través de las interacciones, deben tener la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre las relaciones sociales, el intercambio de saberes y la construcción de nuevos conocimientos (Moletta, 2018).

En Brasil, las auxiliares que actúan en la Educación Infantil realizan actividades con los alumnos; sin embargo, en la práctica, no todas ocupan cargos relacionados con la enseñanza (Côco, 2010, citado en Mosti, 2018). Según el Ministerio de Educación (Ley 9.394/1996; Ley 12.796/2013), estas profesionales no pueden ejercer la docencia, y los requisitos de formación para los que presentaron concurso público o pasaron por un proceso de selección varían entre los municipios. La auxiliar debe ejercer funciones de atención a las necesidades de los niños, en términos de alimentación, higiene y acompañamiento en diversas actividades, asistiendo a la profesora. En la práctica, la jerarquía de las funciones puede resultar, muchas veces, en un trabajo no unificado en lo que respecta a cuidar y educar (Côco, 2010, citado en Mosti, 2018). Esta disociación puede llevar a una dicotomía de actuación entre profesoras y auxiliares, donde las primeras acaban siendo responsables de la educación, y las últimas, del cuidado (Fonseca *et al.*, 2019). Se supone que superar esta dicotomía exige, necesariamente, que las profesionales tengan conocimiento sobre la fundamentación teórica que orienta el trabajo en esta etapa de la enseñanza. A pesar de los avances en la legislación y en la producción académica sobre educación infantil, el niño todavía, a menudo, se percibe apenas como objeto de cuidado, y no como sujeto de derechos (Monção, 2017).

De esta forma, las investigaciones sobre el tema aún son necesarias en Brasil para la retroalimentación de los cursos de formación de profesores tanto en programas de pregrado como de posgrado en el área de la Educación y otras áreas relacionadas. En este sentido, este estudio presenta una propuesta dirigida a este propósito. El problema central que orientó la investigación es: ¿Cuáles son las percepciones de las profesoras y auxiliares que trabajan en jardines infantiles, atendiendo a niños muy pequeños, sobre las funciones de cuidar y educar? El objetivo

consiste en investigar y comparar las percepciones de las profesoras de Educación Infantil y de las auxiliares de cuidados diarios (ACD) sobre las funciones de cuidar y educar. Se buscó determinar en qué medida las percepciones están de acuerdo con los documentos de referencia de esta etapa de la Educación Básica.

Metodología

En este estudio se empleó un enfoque cualitativo a través de la investigación de campo, la cual se presentará en profundidad en los siguientes apartados.

Participantes y procedimientos éticos

Las participantes fueron profesoras de Educación Infantil y auxiliares de cuidados diarios (ACD) que trabajan en tres jardines infantiles de la red municipal de educación de la ciudad de Barretos, estado de São Paulo, Brasil, atendiendo a niños de dieciocho meses a tres años de edad. La elección de los jardines infantiles y la muestra de participantes se basó en criterios de conveniencia. Para preservar el anonimato, se adoptarán las nomenclaturas A, B y C. Así, las instituciones A y B están ubicadas en barrios periféricos y atienden a niños de cero a cinco años provenientes de familias de estratos socioeconómicos inferiores. La institución C está ubicada cerca del área central de la ciudad y atiende a niños de la misma franja de edad que las anteriores, pero pertenecientes a la clase media. Igualmente, todas funcionan a tiempo completo. Es importante anotar que la institución A tiene ocho grupos, la B, trece y la C, ocho.

Los criterios para la selección de la muestra fueron: profesionales permanentes y regulares. Como criterio de exclusión, no se seleccionaron profesionales que desempeñan funciones temporales. Además, el proyecto de investigación fue evaluado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidade Estadual Paulista (UNESP), a través de la Plataforma Brasil, Resolución n. 510/2016/UNESP, São José do Rio Preto (dictamen n. 4.310.287; aprobación en CAEE 35080920.9.0000.5466). Finalmente, participaron en el estudio profesionales que firmaron el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE).

Instrumentos

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario que contenía once preguntas abiertas y nueve cerradas, utilizando Google Forms. El cuestionario fue enviado a través de un enlace en WhatsApp a las directoras de los jardines infantiles, quienes a su vez lo distribuyeron a las profesoras y auxiliares. Las preguntas cerradas tenían como

finalidad describir el perfil socio-profesional de las participantes, mientras que las preguntas abiertas abordaron sus percepciones sobre las funciones de educar y cuidar, así como su papel en el desarrollo del niño. En esta investigación, abordamos las percepciones de las participantes sobre aspectos como qué es educar en el jardín infantil, qué es cuidar en el jardín infantil y cuál es la importancia de educar/cuidar en el desarrollo del niño en el jardín infantil.

Procedimientos

Después de la aceptación de las instituciones, se envió el cuestionario a las profesoras y auxiliares. Las respuestas se recopilaron y analizaron para identificar y agrupar temas comunes en categorías. Estas categorías se definieron *a posteriori*, es decir, a partir de las respuestas (Bardin, 1977). De este modo,

los resultados se ilustraron mediante fragmentos de relatos. Las respuestas obtenidas en el cuestionario se presentan en tablas comparativas sobre los porcentajes de relatos de las profesoras y auxiliares, según cada categoría.

Resultados y discusión

Perfil y caracterización de las participantes

En total, veinticinco profesionales respondieron al cuestionario, de las cuales trece son profesoras (52 %) y doce auxiliares (48 %). La tabla 1 presenta el perfil, según la función, el género, el rango de edad, la formación y el tiempo en el cargo.

Tabla 1. Perfil de las participantes

		Profesoras (N=13)		Auxiliar de cuidados diarios (N=12)		Total (N=25)	
		F	%	F	%	F	%
Sexo	Femenino	12	92	12	100	24	96
	Masculino	1	8	0	0	1	4
Rango de edad	18 a 23 años	0	0	1	8	1	4
	24 a 29 años	0	0	3	25	3	12
	30 a 35 años	2	15	1	8	3	12
	36 a 41 años	4	31	1	8	5	20
	42 a 47 años	6	46	3	25	9	36
	48 años o más	1	8	3	25	4	16
Formación	Enseñanza Básica	5	38	3	25	8	32
	Pedagogía (completo)	7	54	6	50	15	60
	Pedagogía (en curso)	1	8	4	33	5	20
	Otro curso superior	2	15	4	33	6	24
	Posgrado lato sensu (Especialización)	10	77	5	42	15	60
Tiempo en el cargo	1 año o menos	1	8	2	17	3	12
	Entre 2 y 5 años	4	31	8	67	12	48
	Entre 6 y 9 años	2	15	0	0	2	8
	Entre 10 y 13 años	3	23	0	0	3	12
	Entre 14 y 17 años	1	8	1	8	2	8
	Entre 18 y 21 años	2	15	0	0	2	8
	Más de 22 años	0	0	1	8	1	4

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las profesionales son del sexo femenino, lo que es compatible con los resultados encontrados en la investigación de Dos Anjos y Locatelli (2023). Históricamente, se ha observado una predominancia de mujeres en el magisterio brasileño; todo indica que la sociedad percibe este papel como una función social o vocación. Esta noción surgió en Brasil con la colonización portuguesa y posiblemente refleje, al menos en parte, la visión patriarcal del mundo (Rabelo y Martins, 2006). El 36 % de las participantes se encuentran en el rango de edad de 42 a 47 años, lo que lleva a creer que, posiblemente, estas personas se graduaron hace algún tiempo y tal vez sea necesario fomentar la capacitación/actualización en Educación Infantil a través de cursos en el área.

En ambos grupos, más de la mitad de las profesionales ya cursó o aún está cursando Pedagogía, lo que indica que las auxiliares tienen una formación adecuada para el trabajo con niños muy pequeños. Casi la mitad de las auxiliares han buscado avanzar en sus estudios, y el 38 % de las profesoras solo han cursado la enseñanza básica. La mayoría de las profesoras cuenta con estudios en especialización, lo que sugiere una posible preocupación por continuar los estudios después del pregrado.

La LDB, en el artículo 62, destaca la necesidad de preparación de la profesora a través de la formación superior en licenciatura para el ejercicio de la docencia, orientando la formación continua. Del mismo modo, llama la atención que el mayor porcentaje de quienes cursaron posgrado se encontró entre las profesoras. Por lo tanto, es interesante que tanto docentes como auxiliares buscan más calificación por medio de la formación académica, o tal vez buscan un salario mejor. Las profesoras y auxiliares deben comprender las perspectivas teóricas y los conocimientos sobre el trabajo pedagógico, que debe ser construido con los niños (Mosti, 2018). Se espera que esto favorezca la comprensión del niño como un sujeto de derechos, no solo de cuidados en la Educación Infantil. Además, el tiempo en el cargo de las profesionales se dividió en siete periodos distintos (tabla 1). Más de la mitad de las profesoras (54 %) y la mayoría de las auxiliares (84 %) tienen menos de diez años de ejercicio; esto sugiere que las auxiliares tuvieron una formación más reciente.

Como se explicó, el análisis cualitativo buscó describir la percepción de las profesoras y auxiliares sobre la relación entre las funciones de cuidar y educar. En cada pregunta, las respuestas se organizaron según las categorías formuladas. Para las profesoras, se asignó la identificación P y para las auxiliares, ACD.

Las percepciones de las profesionales

Percepciones sobre educar y cuidar

Las categorías formuladas fueron Desarrollo, Conocimientos académicos, Socialización, Afectividad y Respeto a la individualidad.

Categoría Desarrollo

Las respuestas en esta categoría muestran la percepción de las entrevistadas sobre la relación entre el desarrollo infantil y las funciones de cuidar y educar. Varios relatos sugieren que los actos de educar y cuidar en el jardín infantil deben favorecer el desarrollo del niño de forma global/multidimensional, y algunas respuestas resaltan la importancia del estímulo y del descubrimiento en el proceso:

Es cultivar la semilla para que se convierta en una planta. (P2, 2021)

Educar es proporcionar experiencias y situaciones significativas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del niño. (P7, 2021)

Educar en el jardín infantil es estimular el desarrollo del alumno, abarcando desde el desarrollo motor, social y psicológico, a través de lo lúdico y de despertar la curiosidad para aprender. (ACD4, 2021)⁶

El RCNEI presupone que el acto de cuidar también debe comprenderse como educación. De la misma forma, el educar debe garantizar condiciones de cuidado y aprendizaje orientadas a favorecer el desarrollo integral del niño (RCNEI, 1998a; 1988b). En esta etapa del ciclo escolar, se deben proponer actividades con intencionalidad pedagógica; por lo tanto, es importante elaborar una planificación previa, con miras a trabajar contenidos que permitan alcanzar el objetivo de manera intencional, en busca del desarrollo infantil integral (Reis, 2018). Es importante notar, sin embargo, que ninguno de los dos grupos de profesionales menciona la necesidad de proporcionar actividades con intencionalidad pedagógica, como sugiere la literatura (Santos *et al.*, 2015).

Categoría Conocimientos académicos

Las respuestas en esta categoría hacen referencia a la función/importancia de los contenidos académicos en esta etapa de la escolarización:

⁶ Traducción propia: "É cultivar a semente para que se torne uma planta" (p2, 2021). "Educar é propiciar experiências e situações significativas de aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento da criança" (p7, 2021). "Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender" (ACD4, 2021).

Es el acto de construir conocimiento del yo en construcción, como base para que el niño esté preparado para la enseñanza primaria. (P4, 2021)

Enseñar a los niños desde colores, letras, números hasta nociones básicas de higiene. (ACD7, 2021)⁷

Algunas aluden a la escolarización temprana del niño, reflexionando sobre la percepción de que la Educación Infantil es una fase de preparación para la siguiente etapa, la Educación Primaria. Sin embargo, la LDB trasciende esta visión, exaltando que la Educación Infantil “[...] tiene como finalidad el desarrollo integral del niño [...] en sus aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementando la acción de la familia y de la comunidad” (p. 22).⁸

Por otro lado, respuestas como “Enseñar a los niños desde colores, letras, números hasta nociones básicas de higiene” son en parte compatibles con la literatura. Según Dal Coletto (2014), es esencial que el niño, para su pleno desarrollo, participe de actividades al aire libre, con música, juegos, libros. Sin embargo, relatos como estos también sugieren la percepción de que la enseñanza en esta etapa debe limitar las acciones educativas a determinados contenidos, como “colores, letras, números”.

En el 2013, se modificó la redacción de la LDB (p. 22) por medio de la Ley 12.796, artículo 29, en el sentido de que la Educación Infantil, primera etapa de la Educación Básica, “tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los 5 (cinco) años [...]” (p. 2),⁹ y se hizo obligatorio el ingreso del niño a la Educación Primaria a los seis años de edad. Esto amplió el rango de edad para el ingreso a esta etapa de enseñanza y, en consecuencia, lo redujo para la Educación Infantil. Así, a partir de ahí, la legislación estableció que los niños pequeños tengan derecho al pleno desarrollo. La BNCC (2017) contempla en la sección de campo de experiencia “rasgos, sonidos, colores y formas” (p. 28)¹⁰ que el niño pueda interactuar en un ambiente que posibilite su acceso a una

diversidad de manifestaciones artísticas, culturales y científicas, de manera que se favorezca el desarrollo de aspectos como la sensibilidad y la creatividad.

Relatos como los de P4 y ACD7 podrían indicar la necesidad de profundización teórico-práctica sobre el tema. Las respuestas de algunas profesoras sugieren que el trabajo desarrollado por ellas se centra únicamente en el cumplimiento de los contenidos del preescolar. Por otro lado, respuestas como la de ACD4 “Educar en el jardín infantil es estimular el desarrollo del estudiante, abarcando desde el desarrollo motor, social y psicológico, a través de la lúdica y de despertar la curiosidad para aprender” (2021)¹¹ son compatibles con lo que establece la BNCC, donde se presupone que los niños pueden construir conocimientos actuando e interactuando con otros niños y adultos, lo cual favorece su desarrollo y socialización (BNCC, 2017). De esta forma, se enfatiza en que la Educación Infantil implica la construcción de juegos, el reconocimiento de sí mismo y del otro, la construcción de la autonomía del niño, y la construcción de amistad y valores como el respeto (Dal Coletto, 2014).

Categoría Socialización

Las respuestas que componen esta categoría hacen referencia al papel de la educación en cuanto a llevar al niño a conocer el mundo, socializarse y formarse para la ciudadanía:

Educar es enseñar al niño a socializarse y conocer el mundo, a través de la exploración del entorno, de sí mismo y del otro. (P1, 2021)

Enseñar y educar al niño como un todo, para ejercer su ciudadanía. (P13, 2021)¹²

Relatos como estos van al encuentro de lo que establece el segundo volumen del RCNEI (1998b). El documento destaca la importancia de la interacción del niño con el medio ambiente, con los otros y consigo mismo; también, aborda el eje de trabajo “identidad y autonomía”. Este volumen sugiere que los jardines infantiles deben proporcionar la construcción de la identidad y la autonomía a los niños, permitiendo la interacción con otros niños y con los adultos (Amorim y Dias, 2012). El relato “Educar es enseñar al niño a socializarse y conocer el mundo, a

7 Traducción propia: “É o ato de construir conhecimento do eu em construção como base para a criança estar preparada para o ensino fundamental” (P4, 2021). “Ensinar as crianças desde cores, letras, números a noções básicas de higiene” (ACD7, 2021).

8 Traducción propia: “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei n. 9.394, 1996, p. 22).

9 Traducción propia: “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos[...]” (p. 2).

10 Traducción propia: “traços, sons, cores e formas” (p. 28).

11 Traducción propia: “Educar na creche é estimular o desenvolvimento do aluno, abrangendo desde o desenvolvimento motor, social e psicológico, através do lúdico e do despertar da curiosidade para aprender” (2021).

12 Traducción propia: “Educar é ensinar a criança a se socializar e conhecer o mundo, através da exploração do ambiente, de si e do outro” (p1, 2021). “Ensinar e educar a criança como um todo, para exercer sua cidadania” (p13, 2021).

través de la exploración del entorno, de sí mismo y del otro” (P1) también está de acuerdo con el tercer volumen de dicho documento, que abarca el campo Conocimiento del Mundo. Este contempla los conocimientos sobre movimiento, música, artes visuales, lenguaje oral y escrito, naturaleza y sociedad, y matemáticas. El documento orienta la acción educativa de las profesoras en relación con el establecimiento/la elaboración de objetivos, la preparación de contenidos y los procedimientos de enseñanza para niños (RCNEI, 1998b).

En este aspecto, estas respuestas reflejan conceptos definidos por documentos brasileños anteriores. Sin embargo, es importante señalar que actualmente el documento orientador para la Educación Infantil es la BNCC.

Categoría Afectividad

Dentro de esta categoría, las respuestas hacen referencia al papel del afecto y sentimiento en la relación entre las profesoras y los niños:

Transmitir afecto en primer lugar, compartir sus conocimientos y aprender a tratar con cada niño. (ACD3, 2021)

Estimular al niño con responsabilidad, conciencia y mucho amor. (P3, 2021)¹³

Según Monção (2017), es imprescindible rescatar los aspectos éticos del cuidado, reconociendo que el niño en esta fase del ciclo escolar también necesita de atención y afecto durante la educación. El relato de ACD3, “Transmitir afecto en primer lugar...”, es compatible con esta concepción. Así, al considerar el cuidado desde su acepción ética, se comprende la educación en su integralidad, donde el cuidado es inseparable del proceso educativo (Monção, 2017). La función de las profesionales en esta etapa es apoyar el desarrollo integral del niño, contribuyendo a la formación de su carácter y personalidad. Esto requiere el establecimiento de vínculos afectivos en su proceso de aprendizaje: “La afectividad constituye un aspecto indisoluble de la inteligencia, ya que esta impulsa al sujeto a realizar las actividades propuestas” (Castro, 2018, p. 28).¹⁴

13 Traducción propia: “Transmitir afeto em primeiro lugar, distribuir seus conhecimentos e aprender a lidar com cada criança” (ACD3, 2021). “Estimular a criança com responsabilidade e consciência e muito amor” (P3, 2021).

14 Traducción propia: “A afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (Castro, 2018, p. 28).

El relato de la ACD3, “[...] aprender a tratar a cada niño”, destaca que la interacción con los niños debe ser estimulada. Históricamente, los padres pasan la mayor parte de su vida en el trabajo, al igual que los niños pasan por un largo periodo en el entorno escolar. Muchas veces, el niño interactúa más con las profesionales de estas instituciones que con sus propios padres. Por lo tanto, es esencial que el ambiente de estas instituciones sea acogedor (Castro, 2018).

Categoría Respeto a la individualidad

Esta categoría presenta las percepciones de las profesionales sobre el papel de las características individuales de los niños. Las participantes mencionaron aspectos que deben observarse en la interacción con los niños:

Primeramente, saber que cada niño es un ser único y que se debe respetar su individualidad. (ACD5, 2021)

Es respetar al niño de la forma como él es, independientemente de su raza, color, religión, condición social. (ACD6, 2021)¹⁵

Respuestas como estas coinciden con aspectos de la legislación brasileña. Las DCNEI (2013) tratan sobre el currículo de la Educación Infantil al establecer que el niño debe ser acogido y respetado por los profesionales que lo atienden, teniendo como base los principios de la individualidad.

La tabla 2 presenta una comparación de los porcentajes de relatos de los dos grupos de profesionales en las categorías relacionadas con las funciones de educar y cuidar en el jardín infantil:

Tabla 2. Percepciones sobre educar y cuidar en el jardín infantil

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
A1- Desarrollo	6	46	6	50	12	48
A2- Conocimientos académicos	3	23	1	8	4	16
A3- Socialización	3	23	1	8	4	16
A4- Afectividad	1	8	2	17	3	12
A5- Individualidad	0	0	2	17	2	8

Fuente: elaboración propia.

15 Traducción propia: “Primeiramente saber que cada criança é um ser único, e que se deve respeitar sua individualidade” (ACD5, 2021). “É respeitar a criança do jeito que ela é, independente de raça, cor, religião, condição social” (ACD6, 2021).

Los datos de la categoría Conocimientos académicos sugieren la noción de que es esencial ofrecer conocimientos académicos. Esa percepción tiende a estar más presente en los relatos de las profesoras (23 %) en relación con los de las auxiliares (8 %). La Constitución Federal (1988), el ECA (1990) y la LDB (1996) exaltan que el niño tiene derecho al desarrollo integral a través de la educación. Posiblemente, este resultado sugiere una mayor preocupación por parte de algunas profesoras, en comparación con las auxiliares, respecto a la preparación de los niños para la educación primaria.

Los temas relacionados con la categoría Socialización fueron más frecuentes en los relatos de las profesoras (23 %) que en los de las auxiliares (8 %). Por lo tanto, para interactuar socialmente es necesario que el individuo internalice normas sociales, como las formas de pensar, actuar y comportarse (Piletta, 1986). El conjunto de los relatos indica que algunas profesoras entienden la importancia del proceso de socialización en el espacio del jardín infantil. Por otro lado, en la categoría Afectividad la percepción sobre la importancia de los sentimientos es más frecuente en las respuestas de las auxiliares (17 %) en comparación con las de las profesoras (8 %), aunque los relatos como un todo ponen de relieve la amistad, los sentimientos y las emociones.

Importancia de educar para el desarrollo

Se enumeraron las categorías: Desarrollo global/habilidades y Ser protagonista/autonomía.

Categoría Desarrollo Global/habilidades

Las respuestas de esta categoría hacen referencia a la percepción de las profesionales sobre el papel/la importancia de la Educación Infantil en el desarrollo integral del niño. Los relatos presentan percepciones distintas:

Es a través de la Educación Infantil, que comienzas a moldear las habilidades del niño, la motricidad fina, gruesa, etc. (P5, 2021)

Educar es amplio, va mucho más allá de simplemente cuidar y no debe considerarse únicamente como la transferencia de conocimiento, debe estar

entrelazado con el cuidar. Es crear situaciones significativas de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades reales de los niños. (ACD12, 2021)¹⁶

El documento RCNEI (1998a; 1988b) establece el cuidar y el educar como funciones indisociables. Este reconoce la importancia del educar y el cuidar en el desarrollo de los niños y destaca el aprendizaje orientado, mostrando que el desafío para la Educación Infantil es identificar, comprender y reconocer las particularidades de los niños al ser y estar en el mundo. Por lo tanto, el relato de ACD12 es compatible con esta premisa. Las respuestas permiten inferir además que las profesionales comprenden, en mayor o menor medida, que el desarrollo del niño abarca aspectos neurológicos, físicos, cognitivos, afectivos, conductuales y sociales, lo que pone en evidencia que tienen conocimientos teóricos sobre el desarrollo humano. Este inicia en la vida intrauterina y la maduración contribuye al desarrollo progresivo de diversas habilidades, a lo largo de todo el ciclo vital (Cole y Cole, 2004; Halpern *et al.*, 2002; Papalia y Martorell, 2022).

Categoría Ser protagonista/autonomía

Las respuestas en esta categoría hacen referencia al papel de la Educación Infantil en la formación de la autonomía del niño. Las percepciones de las profesionales son compatibles con lo que muestran los documentos de referencia:

Es importante para su autonomía, socialización, lo prepara para la convivencia en un entorno escolar saludable y estimulante. (P4, 2021)

Es hacer que el niño pueda ser el protagonista de su aprendizaje, construyendo sus propios conocimientos y desarrollando autonomía e independencia. (ACD11, 2021)¹⁷

Las respuestas reflejan aspectos previstos en el volumen 2 del RCNEI (1998a). El documento aborda la autonomía y la identidad de los niños; al respecto, uno de los objetivos de las acciones educativas en la

16 Traducción propia: “É através da Educação Infantil, que você começa a moldar as habilidades da criança, coordenação fina, grossa etc.” (P5, 2021). “Educar é amplo, vai muito além de simplesmente cuidar e não deve ser considerado somente como transferência de conhecimento, deve estar entrelaçado com o cuidar. É criar situações significativas de aprendizagem levando em conta as reais necessidades das crianças” (ACD12, 2021).

17 Traducción propia: “É importante para sua autonomia, socialização, preparando para o convívio em um ambiente escolar saudável e estimulante” (P4, 2021). “É fazer com que a criança possa ser a protagonista de seu aprendizado, construindo seus próprios conhecimentos e desenvolvendo autonomia e independência” (ACD11, 2021).

Educación Infantil es fomentar la autonomía, caracterizada como la “capacidad de conducirse y tomar decisiones por sí mismo, teniendo en cuenta reglas, valores, su perspectiva personal, así como la perspectiva del otro” (RCNEI, 1998a, p. 14).¹⁸

Tabla 3. Percepciones sobre la importancia de educar para el desarrollo de los niños

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
B1- Desarrollo global/habilidades	10	77	8	67	18	72
B2 -Ser protagonista/autonomía	3	23	4	33	7	28

Fuente: elaboración propia.

En Desarrollo global/habilidades, los porcentajes indican cierto consenso entre las percepciones de las profesoras (77 %) y las auxiliares (67 %). Lo mismo ocurre en Ser protagonista/autonomía, donde los porcentajes son semejantes.

Categoría Percepciones sobre cuidar en el contexto del jardín infantil

Dentro de este ítem, las categorías formuladas fueron Afectividad, Salud física y mental, Desarrollo y Juego.

Categoría Afectividad

Las respuestas hacen referencia al papel de los sentimientos en la relación con los niños. En este sentido, algunos relatos indican que las profesionales perciben la afectividad como un aspecto central en esta etapa del ciclo escolar:

Cuidar es estar presente, brindar afecto, transmitir conocimiento y tener empatía con las dificultades del niño. (P1, 2021)

Es velar siempre por el bienestar del niño. Brindar cariño, protección y mucha atención. (ACD6, 2021)¹⁹

Estas percepciones se parecen a los datos encontrados en una investigación similar reciente (Santiago y Machado, 2021). En dicho estudio, se observó que

18 Traducción propia: “Capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (RCNEI, 1998, p. 14).

19 Traducción propia: Cuidar é estar presente, dar afeto, transmitir conhecimento e ter empatia com as dificuldades da criança” (p1, 2021). “É zelar sempre pelo bem-estar da criança. Dar carinho, proteção e bastante atenção” (ACD6, 2021).

la temática de la afectividad en la relación con el niño permea las representaciones sociales de auxiliares de cuidados que trabajan en esta fase de la educación infantil. Por consiguiente, la BNCC (2017) establece seis derechos de aprendizaje y desarrollo para la Educación Infantil: convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocerse, asegurando oportunidades, por medio de situaciones sociales diversas, en las cuales el niño tenga un papel activo y la posibilidad de vivenciar desafíos, recibiendo estimulación para resolverlos. Estos derechos presentan una visión del niño como un ser que participa, cuestiona y es capaz de formular hipótesis y conclusiones. La BNCC provee ayuda para su desarrollo en las dimensiones física, social, cognitiva, cultural, emocional y afectiva, esta última de manera implícita.

En el presente estudio, los dos grupos de profesionales perciben la afectividad como impulsora del desarrollo y el aprendizaje, evidenciada en respuestas como “tener empatía, cuidar, prestar atención”. Esto muestra la percepción de que la afectividad desempeña un papel fundamental en la Educación Infantil, yendo al encuentro con esta perspectiva. La dimensión afectiva permea la percepción, el pensamiento, la memoria, la voluntad y las acciones; se trata de un factor esencial para el equilibrio de la personalidad (Krueger y Kovács, 2003).

Categoría Salud física y mental

Las respuestas de este grupo hacen referencia a los cuidados con la salud física, biológica y mental del niño:

Cuidar dice más respecto a las necesidades básicas del niño, como alimentación, higiene e incluso salud mental y física. (P4, 2021)

Es cuidar en su totalidad, cuerpo e incluso la mente. El educador necesita de esa perspectiva. (ACD8, 2021)²⁰

En varios aspectos, los relatos de esta naturaleza son compatibles con lo que establece el RCNEI (1998a; 1988b). Cuidar implica estar atento y comprometido, en el sentido de promover los avances del niño en sus múltiples aspectos: cognitivo, motor, social y afectivo; además de los cuidados con su cuerpo, su alimentación, su salud y su crecimiento (Dal Coletto, 2014). En este sentido, la mayoría de las profesionales demuestran, en mayor o menor grado, conocimiento/

20 Traducción propia: “Cuidar diz mais respeito às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e até mesmo saúde mental e física” (p4, 2021). “É cuidar como um todo, corpo e inclusive mente. O educador precisa desse olhar” (acd8, 2021).

base teórica acerca de aspectos de la legislación y los documentos de referencia sobre la Educación Infantil en el país.

Sin embargo, se destaca que las respuestas no mencionan, específicamente, la importancia de promover actividades con intencionalidad pedagógica — un aspecto considerado esencial para promover la indisociabilidad entre las funciones de cuidar y educar a los niños (Santos *et al.*, 2015; Souza, 2019)—. Posiblemente, sea necesaria una mayor profundidad teórica sobre el tema en los cursos de licenciatura o perfeccionamiento en general en el área de Educación. Por ejemplo, es fundamental que las profesionales que trabajan con niños muy pequeños comprendan que cepillarse los dientes o bañarse no son actos relacionados solo con la higiene, sino que también es necesario estimular al niño a reflexionar sobre el cuerpo humano en diversos aspectos (Santos *et al.*, 2015). En el momento de la comida, es importante mostrar al niño la relevancia de una alimentación saludable para el cuerpo, por medio de los juegos y actividades, brindando al mismo tiempo la interacción y socialización. A las profesionales les corresponde llevar a cabo las actividades educativas previstas en el currículo, sin desvincularlas de las actividades de cuidado (Santos *et al.*, 2015).

Un estudio reciente sobre las representaciones sociales de auxiliares en los jardines infantiles reveló una dicotomía entre las funciones de educar y cuidar en la Educación Infantil. Aunque las profesionales tienen un dominio teórico de la literatura sobre educación infantil, sus respuestas en las entrevistas sugieren que la práctica se limita al cuidado (Santiago y Machado, 2021).

Las profesoras y auxiliares necesitan reflexionar sobre sus acciones. Están llamadas a comprender la importancia de su papel y actuación junto a los niños, teniendo en cuenta que la educación es una práctica social que presupone intencionalidad (Torres, 2020). Las DCNEI sostienen que el cuidar y educar son indisociables (DCNEI, 2010). El RCNEI (1998a, 1988b) y las DCNEI (2010) ratifican que las instituciones de educación infantil no pueden ser exclusivamente espacios de cuidado. De hecho, el cuidado y la educación deben estar presentes desde el inicio de la vida de los niños. Por lo tanto, en algunos momentos, las respuestas de las participantes en este estudio indican la necesidad de un mayor desarrollo teórico sobre aspectos esenciales de la función de cuidar. Este hallazgo coincide con los resultados de investigaciones similares recientes (Dos Anjos e Locatelli, 2023; Santiago y Machado, 2021).

Categoría Desarrollo

Esta categoría se refiere a promover la autonomía y los valores:

Es posibilitar que el niño se reconozca como individuo, brindándole la oportunidad de desarrollar su autonomía. (P10, 2021)

Dar amor, dar cariño, enseñar lo que está bien y mal, enseñar a los niños a tener autonomía. (ACD5, 2021)²¹

Relatos como estos sugieren la percepción de que desempeñarse en la Educación Infantil implica mediar, de alguna manera, en el proceso de desarrollo del niño. En lo que respecta al desarrollo de la autonomía, reflejan aspectos de lo que establece el segundo volumen del RCNEI (1998a), que trata sobre la formación personal y social e involucra el eje de trabajo “Identidad y autonomía”. El documento se refiere a las experiencias que contribuyen a la construcción del sujeto, comprendiendo la interacción del niño con su entorno, con los demás y consigo mismo. Este volumen enfatiza que los jardines infantiles deben promover la formación de la identidad y la autonomía, posibilitando a los niños interactuar con otros niños y con los adultos (Amorim y Dias, 2012).

Categoría Jugar

Las respuestas hacen referencia al derecho del niño a participar en juegos, o a la lúdica:

Cuidar es mirar, jugar, tener hábitos de higiene. (P9, 2021)

Es preservar el derecho del niño a jugar, alimentarse, higienizarse y expresarse de la manera que pueda. Es también brindar amor, cariño y atención que todo niño necesita. Cuidar no es solo dar baño y alimento, sino también compartir afecto, demostrar interés y permitir que el niño se sienta acogido y libre para demostrar ese afecto de vuelta. (ACD4, 2021)²²

21 Traducido del portugués: “É possibilitar à criança se reconhecer como indivíduo, possibilitando a ela desenvolver sua autonomia” (P10, 2021). “Dar amor, dar carinho, ensinar o que é certo e errado, ensinar as crianças a ter autonomia” (ACD5, 2021).

22 Traducción propia: “Cuidar é olhar, brincar, ter hábitos de higiene” (P9, 2021). “É preservar o direito da criança de brincar, alimentar-se, higienizar-se e expressar-se da forma que conseguir. É também dar o amor, o carinho e a atenção que toda criança precisa. Cuidar não é só dar banho e alimento, mas também compartilhar afeto, demonstrar interesse e deixar que a criança se sinta acolhida e livre para demonstrar esse afeto de volta” (ACD4, 2021).

La legislación establece que la labor de cuidar no se debe limitar a la higiene y alimentación de los niños, sino que también deben recibir estímulos a través de juegos y actividades lúdicas y de otra índole (Reis, 2018). En esta perspectiva, el acto de cuidar también debe entenderse como educar. La indisociabilidad debe permear el proyecto pedagógico de los jardines infantiles, comenzando por la oferta de una estructura física con salas de lectura, juguetes, actividades pedagógicas, áreas de descanso, mobiliario, baños adecuados y zonas de recreo. El proyecto político-pedagógico debe dejar claro que quien educa cuida, y quien cuida educa, ya sea profesora o auxiliar, puesto que son funciones indisociables (Reis, 2018).

Sin embargo, relatos como “Cuidar es mirar, jugar, tener hábitos de higiene” (P9) sugieren que las profesoras, aunque demuestren que comprenden la fundamentación teórica en mayor o menor medida, no prestan atención a la importancia de proponer juegos con intencionalidad pedagógica. Las diversas situaciones de aprendizaje pueden y deben ser ofrecidas por las instituciones a través de juegos y actividades lúdicas, con intencionalidad pedagógica; por lo tanto, es importante planear los contenidos con miras a lograr el objetivo propuesto de forma intencional y superando la dicotomía cuidar/educar (Reis, 2018). Así, las prácticas pedagógicas deben orientarse a cuidar y educar, por medio de la planificación de la organización del espacio, del tiempo, los materiales y la rutina, que incluye alimentación, higiene, juegos, entre otros.

Todo lleva a creer que aunque las respuestas de las profesoras revelen un fundamento teórico sobre la Educación Infantil, en la práctica, posiblemente aún no se logre la indisociabilidad entre las funciones de educar y cuidar. Los resultados encontrados aquí son compatibles con investigaciones brasileñas similares. En un estudio que involucra a auxiliares en jardines infantiles, por ejemplo, Santiago y Machado (2021) consideran que a pesar de que las entrevistadas hayan destacado la indisociabilidad entre el educar y el cuidar, “las representaciones sociales y prácticas de estos profesionales están centradas en el cuidado de los niños, en la satisfacción de sus necesidades de alimentación, higiene y seguridad” (p. 18).²³ Todo indica que ellas “cuidan de los niños (alimentan,

acarician, higienizan, protegen, etc.)”,²⁴ enfatizando la dicotomía entre el educar y el cuidar (p. 18). En esta investigación, las representaciones sociales indican que, en la práctica, el trabajo de las auxiliares se limita al cuidado y que, en el acto de cuidar al niño, ellas no identifican que están educando. Los resultados de dicho estudio como un todo, por lo tanto, sugieren que la actuación de los profesionales no se traduce en acciones articuladas, y disocian en lugar de acercar las funciones de educar y cuidar (Santiago y Machado, 2021).

La tabla 4 presenta los porcentajes de relatos en cada categoría.

Tabla 4. Percepciones sobre cuidar en el jardín infantil

Categorías	Profesoras N=13		Auxiliares N=12		Total N=25	
	F	%	F	%	F	%
c1- Afectividad	5	38	5	42	10	40
c2- Salud física y mental	4	31	4	33	8	32
c3- Desarrollo	3	23	1	8	4	16
c4- Jugar	1	8	2	17	3	12

Fuente: elaboración propia.

En la categoría Afectividad, los porcentajes son similares. También, los porcentajes en la categoría de Salud física y mental indican similitud entre las percepciones de las profesoras (31 %) y las auxiliares (33 %), lo que sugiere preocupación por el cuidado de la salud física, como la alimentación e higiene, y la salud mental. Por un lado, el porcentaje de participantes que abordaron temas pertinentes a la categoría Desarrollo fue mayor entre las profesoras (23 %) en relación con las auxiliares (8 %). Esto sugiere que posiblemente exista una mayor preocupación entre las primeras por preparar al niño para la Educación Primaria. Por otro lado, el porcentaje de participantes que abordaron temas pertinentes a la categoría Jugar fue mayor entre las auxiliares (17 %), en comparación con las profesoras (8 %). En este sentido, la BNCC (2017) contempla el juego como derecho de aprendizaje y destaca su importancia para el desarrollo. Igualmente, se nota que las auxiliares le dan más importancia al juego que las profesoras. Posiblemente, esto sea un reflejo de una mayor preocupación de las profesoras por preparar al niño para la siguiente etapa.

23 Traducción propia: “as representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no cuidado com as crianças, no suprimento de suas necessidades de alimentação, higiene e segurança” (p. 18).

24 Traducción propia: “cuidam das crianças (alimentam, acalantam, higienizam, protegem etc.)” (Santiago e Machado, 2021, p. 18).

Consideraciones finales

El objetivo central de este estudio fue investigar las percepciones de profesoras de Educación Infantil y de auxiliares de cuidados diarios (ACD) sobre las funciones de educar y cuidar de niños entre dieciocho meses y tres años. Se buscó evaluar en qué medida las percepciones reflejan los contenidos expuestos por los documentos de referencia para esta etapa de la Educación Básica, comprendiendo los actos de educar y cuidar de manera indisoluble. El conjunto de las respuestas revela, en mayor o menor medida, conocimiento sobre la legislación brasileña y la Educación Infantil. En este sentido, algunos relatos sugieren que la Educación Infantil se percibe como una etapa preparatoria para la enseñanza primaria, lo que indica la necesidad de un mayor respaldo teórico y práctico por parte de algunas profesionales. Las profesoras y auxiliares no mencionaron la importancia de proponer juegos con intencionalidad pedagógica y de llevar a cabo la planificación diaria en la organización del espacio, del tiempo, de los materiales y de la rutina. Posiblemente, sea necesario profundizar en este tema en los cursos de formación o perfeccionamiento de educadores en la actualidad.

Es importante destacar las limitaciones de esta investigación. La muestra fue relativamente pequeña —tres instituciones de solo un municipio—, lo que no permite la generalización de los resultados. Aún se necesitan nuevas investigaciones sobre el tema para proporcionar apoyo a la enseñanza a nivel de pregrado y posgrado.

Referencias

- Abramowicz, A. (2016). O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3), 13-24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>
- Amorim, A. L. N. y Dias, A. A. (2012). Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos curriculares. *Revista Espaço Do Currículo*, 4(2). <https://doi.org/10.15687/rec.v4i2.12330>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. 70.
- Base Nacional Comum Curricular. (2017). *Estabelece a Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2007). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Bistaffa, V. D. A. (2022). *Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da educação infantil*. [Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216847>
- Castro, D. K. de. (2018). *A importância da afetividade na Educação Infantil* [monografía, Centro Universitário de Formiga]. <https://repositorioinstitucional.uniformg.edu.br:21074/xmlui/handle/123456789/668?locale-attribute=en>
- Cole, M. y Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Artmed.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). *Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf
- Dal Coletto, A. P. (2014). *Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil* [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/927376>
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. (2013). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2010). MEC/SEB. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Dos Anjos, M. C. B. y Locatelli, A. S. (2023). A correlação entre cuidar e educar a partir do olhar de monitoras e professoras de creche. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e15573-e15573. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15573>
- Emenda constitucional n. 59, 11 de noviembre de 2009. (2009). Nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
- Fonseca, A. D., Colares, A. A. y Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: História, formação e desafios. *Educ. Form.*, 4(12), 82-103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Halpern, R., Giugliani, E. R. J., Victora, C. G., Barros, F. C. y Horta, B. L. (2002). Fatores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(5), 529-539. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000500016>

- Kruger, M. F. y Kovács, A. (2003). A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista Leonardo Pós*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, Santa Catarina, 3. http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf
- Lei Complementar n. 246 de 2015. (2015, 9 de janeiro). Cria cargos que especifica na Lei Complementar n. 156, de 20 de junho de 2011. <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/277438>
- Lei Complementar n. 300 de 2016. (2016, 23 de maio). Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Barretos. <http://consulta.camarabarretos.sp.gov.br/Documentos/Documento/290797>
- Lei Federal n. 8.069 de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei n. 9.394 de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 12.796 de 2013. (2013, 4 de abril). Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Lei n. 13.005 de 2014. (2014, 25 de junho). *Plano Nacional de Educação*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lima, H. M. da C. (2018). Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família [Tesis de doctorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11836>
- Moletta, A. K. (2018). *A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância*. SAGAH.
- Monção, M. A. G. (2017). Cenas do cotidiano na educação infantil: Desafios da integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 162-176. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>
- Mosti, S. L. (2018). *O auxiliar na Educação Infantil: mero assistencialista ou profissional necessário?* [monografia, Universidade de Brasília]. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/20608/1/2018_SamanthaLemos-Mosti_tcc.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- Papalia, D. E. y Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano (14 ed.)*. Artmed.
- Piletti, N. (1986). *Sociologia da Educação (3ed.)*. Ática.
- Rabelo, A. O. y Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. En *vi Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 6167-6176). Anais do evento.
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998a). mec/sef, 2. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>
- Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998b). Brasília: MEC/SEF, 3. [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/VOLUME3.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf)
- Rehem, F. Q. N. y Faleiros, V. P. (2013). A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Revista Diálogo Educacional*, 13(19), 691-710. <https://www.aacademica.org/fani.quinteria/2.abstract>
- Reis, A. L. E. P. dos. (2018). *O trabalho pedagógico na concepção do cuidar e educar: perspectivas e desafios na Educação Infantil* [Tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista, Franca]. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/167565>
- Santiago, E. D. y Machado, L. B. (2021). Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores. *Revista Cocar*, 15(33). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4632>
- Santos, C. O., Santos, L., Costa, J. y Campos, C. (2015). A indissociabilidade de cuidar e educar na educação infantil: um olhar sobre a modalidade creche. *Caderno De Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE*, 3(1), 213-226. <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2442>
- Souza, B. I. S. D. (2019). A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: Especificidades e relações com a Educação Física. *Motrivivência*, 31(58). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000200007&script=sci_arttext
- Torres, B. S. (2020). *Percursos formativos do professor de educação infantil* [tesis de maestría, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23152>