

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE ESPACIOS
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X

SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA

Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar

Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Lo pedagógico de las prácticas de cuidado en la escuela secundaria. Artículo de Lucia Beltramino y Cesar Mauricio Kasprzyk. Praxis educativa, Vol. 27, No 2 mayo-agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270209>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Lo pedagógico de las prácticas de cuidado en la escuela secundaria

The Pedagogy of care practices in Secondary School

A pedagogia das práticas de cuidado no ensino médio

Lucia Beltramino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

lbeltramino@unc.edu.ar

ORCID 0000-0002-6331-0132

Cesar Mauricio Kasprzyk

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

ORCID 0000-0002-8586-4080

Recibido: 2023-02-03 | Revisado: 2023-04-24 | Aceptado: 2023-04-27

Resumen

El presente artículo surge de los trabajos de investigación en curso realizados en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación, en los cuales investigamos acerca de la educación secundaria en la ciudad de Córdoba.

En esta oportunidad, haremos foco en los procesos de inclusión educativa en la secundaria, atendiendo particularmente a lo que denominamos prácticas de cuidado en el ámbito escolar, en dos temporalidades: antes de la pandemia y durante ese periodo. El supuesto que orienta este trabajo es que la escuela es una institución de cuidado y que esta dimensión cobra centralidad en el discurso político y pedagógico en contextos de crisis sociales, económicas o sanitarias. En este sentido, los interrogantes abordados son: ¿cuál es la relación entre inclusión y cuidado?, ¿cuándo y quiénes cuidan en la escuela?, ¿qué maneras de cuidar registramos en el espacio escolar? y ¿cuál es el sentido pedagógico de las prácticas de cuidado?

Palabras clave: inclusión - prácticas de cuidado - escuela secundaria - pedagogía - pandemia

Abstract

This article arises from the ongoing research work carried out within the framework of the Doctorate in Educational Sciences, in which we investigate secondary education in the city of Cordoba.

On this occasion, we will focus on the processes of educational inclusion in secondary schools, paying particular attention to what we call care practices in the school environment, in two temporalities: before the pandemic and during it. The assumption that guides this work is that the school is an institution of care and that this dimension becomes central in the political and pedagogical discourse in contexts of social, economic or health crises. In this sense, the questions addressed are: What is the relationship between inclusion and care? When and who cares at school? What ways of caring do we register in the school space? What is the pedagogical meaning of care practices?

Keywords: inclusion - care practices - secondary school - pedagogy - pandemic

Resumo

Este artigo surge do trabalho de pesquisa em andamento realizado no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, no qual investigamos o ensino médio na cidade de Córdoba.

Nesta ocasião, vamos nos debruçar sobre os processos de inclusão educacional nas escolas secundárias, dando especial atenção ao que chamamos de práticas de cuidado no ambiente escolar, em duas temporalidades: antes da pandemia e durante ela. O pressuposto que norteia este trabalho é o de que a escola é uma instituição de cuidado e que esta dimensão torna-se central no discurso político e pedagógico em contextos de crise social, econômica ou de saúde. Nesse sentido, as questões abordadas são: Qual a relação entre inclusão e cuidado? Quando e quem se importa com a escola? Que modos de cuidar registramos no espaço escolar? Qual o sentido pedagógico das práticas de cuidado?

Palavras-chave: inclusão - práticas de cuidado - ensino médio - pedagogia - pandemia

Introducción

El presente artículo surge de los trabajos de investigación en curso, realizados en el marco del doctorado en Ciencias de la Educaciónⁱ, en los que investigamos la educación secundaria, las políticas, las prácticas de inclusión educativa y la dirección escolar, en la ciudad de Córdoba, desde diferentes enfoques teórico-metodológicos.

En esta oportunidad, haremos foco en los procesos de inclusión educativa en la educación secundaria, atendiendo particularmente a lo que denominamos prácticas de cuidado en el ámbito escolar, en dos temporalidades: antes de la pandemia producida por el virus SRAS-CoV-2 y durante ese periodo. La investigación de referencia tiene como objetivo central conocer las prácticas de inclusión que, en el trabajo escolar, se construyen para revertir cierta lógica excluyente propia de la matriz histórica del nivel y reinventar, así, el mandato de las políticas de inclusión en prácticas escolares situadas. En este sentido, algunos trabajos han indagado acerca de las reformas que se promovieron en la escuela secundaria para motorizar las políticas de inclusión y, en ellos, se analizan los efectos de la masificación del nivel (Gutiérrez y Beltramino, 2014; Montes y Ziegler, 2012; Tiramonti, 2011). En cambio, otras investigaciones se centran en las prácticas de diferentes actores escolares —docentes y directivos— para concretizar las políticas de inclusión (Fuentes *et al.*, 2023; Pinkasz *et al.*, 2023; Arroyo y Poliak, 2011).

Lo presentado, en esta oportunidad, son avances de una investigación pedagógica sustentada en un enfoque etnográfico que nos permite documentar lo no documentado de las prácticas de inclusión:

En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos y literarios) para dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas. (Rockwell, 2009. p. 21)

Recuperando los aportes de Rockwell, consideramos que “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (2011, p. 1). En este sentido, sumergirnos en la vida cotidiana de las escuelas nos permite acercarnos a los objetivos de nuestra investigación y conocer las “maneras de hacer” (De Certeau, 1996) la inclusión educativa. Como referente empírico, el trabajo de campo se realizó en dos escuelas de educación secundariaⁱⁱ, de gestión estatal y modalidad común, ubicadas en la ciudad de Córdoba, en barrios geográficamente distantes entre sí. En cuanto a las estrategias metodológicas, hemos realizado observaciones participantes en diferentes espacios escolares (aulas, pasillos, sala de profesores, recreos y actos escolares) y entrevistas en profundidad a docentes, equipos directivos y estudiantes.

Este trabajo es una oportunidad para desarrollar y profundizar la categoría de “cuidados” que emerge del trabajo de campo. Dicha categoría, en el ámbito académico y escolar, genera “ruidos y tensiones”, por lo cual intentaremos dotarla de sentido pedagógico para pensar las prácticas de cuidado en las escuelas. En este marco, nos preguntamos acerca de la relación entre inclusión y cuidado: ¿cuándo y quiénes cuidan en la escuela?, ¿qué maneras de cuidar registramos en el espacio escolar? y ¿cuál es el sentido pedagógico de las prácticas de cuidado?

Como mencionamos al inicio, son preocupaciones pedagógicas las que orientan esta investigación, preocupaciones que surgen de cierta incomodidad, al decir de Brailovsky (2023), de ciertas indignaciones que se sienten al habitar las escuelas, al ver que un/a joven queda afuera a merced de una sociedad que no las/osⁱⁱⁱ alberga:

La pedagogía hasta el momento ha estudiado el modo de racionalizar y optimizar los procesos de transmisión desde una instancia formadora legítima, específicamente la institución escolar... Lejos de tratar de explicar un fenómeno natural, trata de mejorar el desempeño de una institución histórica de la cual es por cierto parte... Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente lo hace en la perspectiva de encontrar experiencias cuya generalización se estime recomendable o inconveniente. (Furlan, 1993, p. 10)

Es así que, desde cierta obstinación y optimismo pedagógico, surge el deseo de encontrar y sistematizar experiencias pedagógicas posibles y vitales, así como producir saberes acerca de esas prácticas:

La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta, al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran. (Meirieu, 2007, p. 92)

Intentamos aportar acerca de la complejidad de la inclusión educativa y la posibilidad de construir prácticas de cuidado en las escuelas secundarias, sin pretender generalizar los hallazgos del trabajo de campo, sino para compartir lo documentado acerca de las “maneras de hacer” la inclusión.

Es importante mencionar que estas investigaciones se encuentran atravesadas por la pandemia, contexto en el cual el “cuidado” se vuelve central. En este marco, el supuesto que orienta nuestro trabajo es que la escuela es una institución de cuidado y que dicha dimensión de lo escolar cobra centralidad en el discurso político y pedagógico en contextos de crisis, ya sean sociales, económicas o sanitarias.

A continuación, presentaremos algunos aportes acerca de la escuela como institución de cuidado, sosteniendo que el cuidar en las escuelas implica/habilita la inclusión de las/os estudiantes.

Haremos hincapié en las singulares formas de cuidado documentadas en el cotidiano escolar y su sentido pedagógico.

La escuela como institución de cuidado

Pensar en el cuidado pareciera inherente a la vida del ser humano, que necesita de otras/os para ser acogidas/os, para vivir en el mundo. En los relatos de *El libro de la selva*, el cachorro humano llamado Mowgli necesita de adultas/os que lo alimenten, protejan y transmitan experiencias para sortear los peligros de la jungla, por lo que los animales ocupan ese lugar, el cuidado es condición y posibilidad de la vida:

El cuidado es un elemento central del bienestar humano. Nadie puede sobrevivir sin ser cuidado e implica mucho más que ofrecer refugio y alimento: cuidar es escuchar, contener, preocuparse por el otro, brindar herramientas, etc... En tanto que el cuidado se trata de un sistema de actividades que apunta a sostener la vida y la calidad de la vida de los individuos, estatuye un lazo social caracterizado por el ejercicio de la ternura en un marco normativo y produce efectos de filiación con respecto a una cultura y sus instituciones. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 36)

Así, también coincidimos con Santillán (2014) cuando afirma que la categoría de cuidado es polisémica y la define como:

Un conjunto amplio —y a la vez específico— de actividades y bienes que se estructuran en función al sostenimiento y la reproducción de los sujetos. Como tal, por tanto, atañe a las prácticas materiales y también intangibles (afectivas, morales, emocionales) que permiten

a las personas —a través de resoluciones altamente diversificadas— la concreción de dimensiones significativas para sostenerse y reproducirse socialmente. (p. 94)

En nuestro trabajo, documentamos esas prácticas, materiales e intangibles que tienden a la atención y respeto de los derechos de las/os jóvenes estudiantes. Es importante destacar que estudios feministas (Faur, 2012; Santillan, 2014; Molinier y Legarreta, 2016; Genolet *et al.*, 2020) ponen foco en la categoría de cuidado para desnaturalizar el supuesto orden natural que implica que las mujeres, exclusivamente, estén a cargo de las tareas de cuidado. Por ello, consideramos que el abordaje de esta categoría en el ámbito escolar, espacio históricamente feminizado, genera, al menos, algunas tensiones y discusiones.

Cabe recordar que, en el proceso de institucionalización de la escuela obligatoria argentina, las mujeres fueron elegidas para trabajar en las escuelas, como afirma Morgade (1993), “naturalmente” trabajarían con entusiasmo y ternura con niñas/os, eran trabajadoras baratas y la escuela, como espacio público controlado y protegido, era un espacio para ellas por excelencia (excluidas de muchos otros espacios laborales). En este sentido, Fiorucci (2022) afirma que las cualidades “intrínsecas” de las mujeres las posicionaban en mejores condiciones para enseñar que los hombres: ternura, paciencia, decencia y las similitudes de la tarea con lo maternal convertían a la docencia en una ocupación adecuada para el género. Es esta historia, tanto como la relación entre cuidado, mujeres y lo maternal, una de las cuestiones que tensa la idea del cuidado en la escuela, por lo cual consideramos que la categoría merece atención y reflexión teórica.

Por otra parte, nuestra investigación indaga acerca de las prácticas de inclusión, noción que se instala en el campo educativo a finales del siglo XX, no sin disputas y sentidos diversos. Hace ya más de una década, Terigi (2008) identificaba algunos significados acerca de la inclusión educativa y afirmaba que refiere al acceso material a la escuela: que todes puedan asistir y, en ese estar en la escuela, aprender. Recuperamos dicha definición ya que coincidimos con esta acepción de la inclusión educativa en tanto y en cuanto nos permite ver la complejidad y amplitud de este proceso.

En la vida cotidiana en las escuelas, advertimos diferentes tipos de prácticas que tienden a la inclusión educativa, llevadas a cabo por las/os trabajadoras/es del ámbito escolar, que denominamos de retención, ya que se orientan a sostener la permanencia de las/os estudiantes en las escuelas. Otras prácticas intentan incluir pedagógicamente a las/os estudiantes a través de propuestas educativas que habilitan la transmisión cultural, mientras que un tercer tipo de prácticas están orientadas al cuidado de las/os estudiantes. En este sentido, nos detendremos en qué implica el cuidado en la escuela, sin por ello desconocer que la misma institución puede ser también un espacio expulsivo.

Es importante mencionar que esta división es analítica ya que podemos observar cómo estas se entrelazan en la vida cotidiana escolar. Consideramos que realizar el abordaje de esta categoría y ubicarla en el centro de las discusiones pedagógicas nos resulta, hoy, un hecho contrahegemónico. La escuela como espacio de cuidado implica una relación con un otra/o y este valor se encuentra a contrapelo, en el sentido benjaminiano (Buck-Morss, 2014), de los valores imperantes en tiempos de racionalidad neoliberal, en los que se proclama el individualismo como bandera, el “sálvese quien pueda”, en una sociedad de consumo y merecimiento.

Para pensar las prácticas de inclusión y de cuidado en las escuelas, tomamos prestada una noción del campo literario, que es la de “distancia de rescate”, que surge de la novela homónima, de la autora argentina Samanta Schweblin. En la obra, Amanda —una de las protagonistas— es madre de Nina y, a lo largo de las páginas, explica que siente que un hilo invisible la une a su hija. Cuando ese hilo imaginario se tensa, es porque su hija no está cerca y puede haber un peligro inminente. La protagonista cree que hay una distancia entre ella y su hija que es prudente y

permitiría que, ante un peligro, “la rescate”. Amanda cuenta que esto es algo heredado de su madre: “Te quiero cerca, me decía. Mantengamos la distancia de rescate... Tarde o temprano algo malo va a suceder, decía mi madre, y cuando pase quiero tenerte cerca” (p. 44). A su vez, sostiene que, cuando la distancia de rescate con su hija es imprecisa, el hilo se tensa y tira de su estómago.

Esta idea nos permite pensar que quienes hacen la escuela tienen —o deberían tener— ese hilo que las/os conecta con las/os estudiantes, el cual permite medir el “riesgo” en una doble dimensión espacial y temporal: cuán lejos pueden estar las/os estudiantes sin peligro de ser “perdidas/os” y cuál es el tiempo de acción en el que hay que intervenir en relación con la tensión del hilo. Metafóricamente, entonces, podríamos decir que las prácticas de inclusión en la escuela tienen que ver con la distancia de rescate, con ese hilo que se tensa, en tanto hay distancias que son prudentes, mientras otras advierten que “algo hay que hacer”.

A continuación, recuperamos diferentes aportes teóricos para construir la especificidad pedagógica del cuidado en la escuela:

Entendemos la cultura del cuidado como un paradigma que propone un modo de ser y estar en el mundo en relación con uno mismo, el otro y el ambiente. Incluye desde cuidados físicos hasta emocionales y sociales, asumiendo la doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados. Su construcción reclama un abordaje colaborativo que integre las diferentes áreas del Estado, la comunidad, la familia, y todo el entorno vincular de los sujetos... Desde este enfoque, un espacio deportivo, educativo, laboral o artístico puede, desde lo específico de su tarea, incorporar una cultura institucional de cuidado. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 18-19)

En relación con lo enunciado, nos preguntamos cuál es la especificidad del cuidado en la escuela. Si recuperamos los aportes de Faur (2017), podemos reconocer cuatro “pilares” de la organización del cuidado: el Estado, las familias, los mercados y las organizaciones comunitarias. En tanto la escuela es institución del Estado, en ella se organiza la educación pública; desde allí, se cuida a niñas y jóvenes en articulación con organizaciones comunitarias, con mayor o menor participación/presencia de las familias en su vida cotidiana y el mercado. Es así que, en la escuela, se garantizan derechos de niñas y jóvenes: dada su especificidad, se garantiza el derecho a aprender, en tanto es el espacio privilegiado de encuentro con otras/os y con los bienes culturales que se consideran valiosos para heredar a las nuevas generaciones “fundamentalmente, cuida cuando enseña, al mostrar otros mundos posibles, ampliando horizontes de futuro, transmitiendo nuestras herencias culturales, empoderando a las niñas, niños y jóvenes en tanto sujetos de derechos” (Gutierrez y Beltramino, 2019, p. 8).

Ahora bien, las escuelas cuidan de distintas maneras y algunas de esas prácticas de cuidado son consideradas, en el ámbito de las discusiones académicas, como prácticas de “asistencia”.

Porque, en las escuelas, les estudiantes comen (desayuno, almuerzo y merienda), se atiende a su salud física y psíquica, se ocupa de las consecuencias que genera la pobreza, la violencia; en suma, los efectos de la/s desigualdad/es. Estos otros derechos intentan garantizar la escuela.

Coincidimos con Dussel y Southwell (2005) cuando afirman que “parte del cuidado que la escuela ofrece —y que ha definido el sentido de su existencia— consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas” (p. 30). Las autoras nos invitan a evitar la construcción de dicotomías y a reconocer y valorar “las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela” (p. 30). Gómez Caride (2021) afirma que este cuidado requiere de dos condiciones para que sea posible: “el estar y el escuchar” (p. 13). Ese estar implica una presencia real, atenta del otro, y esa escucha implica un reconocimiento de ese otro:

Dar voz a los niños, niñas y adolescentes, que tengan una real participación en las decisiones que se toman. A la escuela en especial, pero también a cualquier institución que reciba niños, niñas y adolescentes, no le basta con velar por garantizar sus derechos y satisfacer sus necesidades materiales (aunque sin dudas es el primer paso). Debemos posicionarnos como adultos referentes en estos espacios de socialización, dando lugar a la expresión de sus opiniones, así como también de sus deseos. El derecho al cuidado tiene que garantizar la vida de los niños, niñas y adolescentes a través de lazos afectivos. El modo de relacionarnos desde el cuidado es habitar nuestras instituciones a partir del ejercicio de la ternura que nos permita alojar a todos y todas. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 39)

Cuando afirmamos, en la introducción, que la categoría de cuidado genera tensiones en las escuelas, es porque muchas veces es vivenciada como una sobrecarga, en términos de trabajo y condiciones laborales. Sostenemos, sin embargo, que es parte de la tarea cotidiana y que el cuidado ocurre, aunque no nos detengamos a pensar en la manera de hacerlo y en su dimensión pedagógica. Es pertinente recordar que la educación organizada en escuelas sostiene un fuerte vínculo con el cuidado, ya que, desde su origen, se configuró en el imaginario como espacio “sagrado” del saber, que encierra, que separa del mundo, suponiendo que lo sagrado y el bienestar están adentro.

Consideramos que esa concepción también construyó modos específicos de contener, mirar, escuchar y cuidar a les estudiantes:

En el proyecto de la Modernidad (urbana y occidental), las valoraciones sobre el cuidado y la educación de la infancia se instituyeron fundamentalmente en la separación que se construyó entre un espacio público (como la escuela) y un espacio privado (el hogar). Esta separación (vista además como necesaria) no solo estableció, a nivel de las representaciones, una división entre los «saberes especializados» (de los médicos y la pedagogía) y los «saberes legos» (ligados a los lazos de proximidad, la vecindad y la familia), sino la inculcación de formas de crianza y educación infantil, que provinieron sobre todo de las elites y se instauraron como universales. (Santillán, 2009, p. 59)

Es importante reconocer que la escuela es una institución de cuidado perteneciente al Estado, pero esto no exime de responsabilidad a los gobiernos en la atención de los derechos de niños, jóvenes y trabajadores. El cuidar nos entrama con otros, con obligaciones y responsabilidades, y no por esto pensamos a quienes cuidan en un lugar de tutelaje, sino en el lugar de garantes de derechos. A su vez, nos parece necesario instalar la pregunta en torno a quién cuida a quienes cuidan en las escuelas.

Para finalizar el apartado, destacamos que el hecho de pensar las prácticas de cuidado en la escuela nos resulta, como ya se mencionó, contrahegemónico y, en este sentido, vinculamos el cuidado con la ternura y el amor, sin por esto romantizar la cotidianeidad escolar:

Sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud pero también de nuestra fortaleza, de aquel que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la tierra. El cuidado del otro tiene que combinar, tanto como todo acto educativo, el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt; la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos. (Dussel y Southwell, 2005, p. 32)

De acuerdo con lo desarrollado hasta aquí, pensamos el cuidado en la escuela desde un posicionamiento político-pedagógico que se concretiza en la práctica docente diaria de enseñar, mirar, escuchar, alojar y acompañar a les estudiantes en una institución.

El cuidado en el cotidiano de una escuela secundaria en Córdoba

El 22 de noviembre de 2019, llego a la escuela a las 10. Ese día, había un taller de ESI para los estudiantes del Ciclo Orientado que quisieran participar, lo iba a dar el médico del dispensario^{iv} (como ya venía ocurriendo) con una invitada que participa en Socorristas en Red^v Córdoba... Cuando sonó el timbre, fuimos al aula con la profesora de Matemática y el ayudante técnico a poner el cañón y preparar las sillas; después del recreo, llegaron los estudiantes que querían estar en el taller (al comienzo, fueron veinte y, hasta el final, se sostuvieron doce). Hay pocos/as estudiantes en la escuela en general, supongo que es por la lluvia intensa de la noche anterior, las calles de tierra del barrio estaban intransitables. El taller comenzó con el juego de las esquinas donde los estudiantes debían moverse para mostrar su posición frente a las afirmaciones que iba diciendo la tallerista (siempre, nunca, a veces) ... Luego, los estudiantes se reúnen en grupo; se les entregan dos casos para que lean. Estos relatan situaciones de mujeres que estaban embarazadas y les preguntaban qué harían en esa situación. Uno de los casos era de una mujer, madre de varios hijos, en una situación extrema de pobreza; y el otro una mujer que, tomando pastillas anticonceptivas, quedó embarazada. El total de estudiantes presentes decían que ambas mujeres debían tener a sus bebés. Una estudiante dice: “si te gusta el durazno” ... Otras, que debían pedir ayuda, pero tener el bebé. Insisten en que la mujer se tiene que cuidar si no quiere quedar embarazada y, en ese sentido, interviene la tallerista y explica que todo método anticonceptivo puede fallar. Les muestra estadísticas al respecto, los porcentajes de fallas de “¿Vos te hiciste un aborto y te gustó? ¿Vos tenes hijos? ¿Tenes pareja? ¿Sos torta?”. En este momento, interviene el médico del dispensario y comienza a hablar de la construcción que hacen los medios acerca del tema. Entra la directora. Eran las 11:50, la hora en que almuerzan los estudiantes. La tallerista pone la última placa de la presentación, donde está el pañuelo verde y una imagen que dice “Yo aborto, tú abortas”. Todas nos callamos. Una estudiante pide volver después del almuerzo y la directora dice que no. Se acerca y me dice “No me gustó, fue adoctrinamiento y a mí no me gusta adoctrinar a los chicos. Hay que mostrarles todas las posturas”. Vamos con la dire al espacio que comparten los/as secretarios/as, el ayudante técnico y vicedirector. Estaban ahí una preceptora y el vice. Entra una mamá y la preceptora le pregunta “¿Por qué no está viniendo tu hijo?”. Ella dice que no sabía que no estaba viniendo. “Voy a buscar los registros para que veas las faltas”. Los trae y le muestra que su hijo hace dos semanas que no va a la escuela. Se sienta, la mamá, frente al vice que le dice: “La otra mañana, que me iba a comprar algo, lo vi en las vías, con dos más que no me gustan nada. La policía anda a full. Tenés que hacer algo, no me gustan nada nada con los que andaba”. “Ya lo voy a agarrar”, dice la madre. La directora le dice: “¿Y el padre?”. “Se jubiló y tenemos la orden de restricción, no hace nada”. “Si querés, dame el teléfono y lo llamé, el barrio está complicado, mirá” (le muestra un video donde un joven tiene un revólver calibre veintidós de día y dispara al aire). Me muestra a mí también el video y dice: “Los gritos son porque hay niños cerca, anda pasado de droga y armado”. La mamá escuchó en silencio, parecía avergonzada y sorprendida. Se va, le dicen que su hijo vuelva a la escuela, ella asiente. La directora me cuenta que su hijo está robando y el padre tiene una restricción por violencia hacia la mujer. (Beltramino, L. Notas de campo 22 de noviembre de 2019)

Este registro de observaciones del cotidiano escolar, construido como relato, permite compartir la “manera de hacer” la inclusión como cuidado. En una jornada escolar, podemos ver cómo la escuela cuida de diferentes formas; por un lado, lo hace en relación con otras

instituciones del Estado, como es el dispensario, brindando talleres de Educación Sexual Integral, garantizando el derecho a aprender que tienen las/os estudiantes (este es el relato de un taller en el marco de un ciclo que se venía desarrollando), incluyendo pedagógicamente; en el centro, encontramos la enseñanza de contenidos curriculares que se relacionan con el cuidado de la vida de los jóvenes y sus derechos sexuales y reproductivos:

La escuela tiene un enorme desafío frente al cuidado. Se trata, entonces, de enseñar cuidando, de dar lugar a aprendizajes más globales e integrales con el objetivo de ofrecer alternativas y propuestas que, siendo valiosas, permitan organizar las experiencias de vida de chicos y chicas de un modo más saludable. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 67)

Por otro lado, volviendo al diario de campo compartido, hay un registro de las ausencias de un estudiante, una preceptora que cita a la madre para informarle y un equipo directivo que interviene diciendo que la vida, el futuro de su hijo, está en riesgo, que tiene que volver a la escuela.

Acá, emerge esa distancia de rescate que contempla la obra de Schweblin; en este caso, el hilo se tensó de tal modo que la escuela interviene. La escuela intenta cuidar la trayectoria escolar del estudiante con una práctica de retención y, en este sentido, nos preguntamos qué aprende el estudiante con esta intervención y qué enseña la escuela en esa reunión. Tales interrogantes invitan a pensar qué es lo pedagógico en las prácticas de cuidado escolares.

Lo compartido en este apartado es de una escuela que hace y posibilita esta investigación.

Esta es de educación secundaria, pública y modalidad común, cuenta con turno mañana y turno tarde; las orientaciones de su propuesta son informática y artes visuales. Está ubicada en la ciudad de Córdoba, en la zona norte, en medio de diferentes asentamientos precarios. Se trata de un barrio de la ciudad donde hay altos índices de consumo problemático, venta de drogas y confrontaciones violentas. En los asentamientos que rodean la escuela, las calles son de tierra; por ellas, no circula la recolección de basura ni el transporte público de pasajeros, que transita solamente por las calles asfaltadas que rodean el barrio. En alguna oportunidad, hemos nombrado a esta escuela como “la escuela en los márgenes” (Beltramino, 2022) por dos motivos: porque remite a los márgenes urbanos en los que está emplazada y a los márgenes de las normativas y los protocolos; sostener la escolaridad de los/as estudiantes, entonces, muchas veces, implica habitar en las fronteras de los encuadres normativos.

Escuela, pandemia y prácticas de cuidado

Las prácticas de cuidado en los espacios escolares, como advertimos, son cotidianas. Sin embargo, en momentos de crisis, adquieren otros matices, algo que puede evidenciarse —entre otras cuestiones— en la producción de normativas a nivel nacional y provincial que regularon el cuidado de los miembros de la comunidad educativa^{vi} durante la pandemia (Arroyo y Castro, 2023).

Recordemos que, una mañana de marzo de 2020, amanecimos con todos los periódicos del país compartiendo una portada que decía “Cuidar es cuidarnos”. Frente a un virus desconocido que acechaba al mundo, se volvía imperativo cuidarnos a nosotros mismos y a las/os otras/os, y la escuela no fue la excepción. Ocurrió, sin embargo, algo paradójico: la escuela, que es una institución de cuidado, fue cerrada para evitar la circulación del virus y, así, cuidar a la población. Los edificios escolares no estaban abiertos a diario y, sin embargo, se debía garantizar la continuidad pedagógica de las/os estudiantes, construyendo una nueva propuesta educativa en el marco de la no presencialidad. Así, la escuela siguió contemplando el derecho a la educación, pero también cuidando el bienestar integral de los estudiantes y sus familias. En la provincia de Córdoba, las escuelas abrieron sus puertas para que directores/as y profesores/as entregaran módulos alimentarios aun cuando todos los ámbitos de participación social estaban cerrados

debido al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). El encuentro que se dio en ese estado de “excepción” también permitió intercambiar actividades pedagógicas, materiales fotocopiados, cuadernillos, trabajos prácticos, entre otros. Nos permitimos pensar que esos encuentros entre agentes del Estado y otras/os, en una situación de crisis sanitaria global, configuró a la escuela como un territorio de igualdad en el contexto de la crisis social.

Para construir su propuesta en el marco de la pandemia, la escuela “en los márgenes” a la que hacíamos referencia en el apartado anterior “hizo pie”, como sostiene Chaves (2021), en la utilización de dos tecnologías que estaban disponibles en la comunidad: el papel y el WhatsApp. La escuela se convirtió en territorio de intercambios y entregas: lunes, miércoles y viernes asistía el equipo de gestión a entregar módulos alimentarios y sanitarios —cuando correspondía— y el material para la continuidad pedagógica (los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación y trabajos prácticos que los/as profesores/as enviaban por mail). Estos se encargaban de imprimir y entregar en mano a estudiantes o familiares para que, una vez resueltos, volvieran en papel; posteriormente, allí mismo, se recibían y digitalizaban las entregas que luego se enviaban a los/as docentes para que pudieran hacer las correcciones y el seguimiento. Tal modalidad de trabajo se sostuvo en los márgenes de las normativas, ya que les estudiantes y sus familias iban y venían a la escuela más de lo permitido, tensionando el “quédate en casa” imperativo del cuidado en la época del ASPO.

Así lo expresa el vicedirector:

Nunca dejamos de ir a la escuela, ni en marzo; siempre estuvimos yendo tres veces por semana, lunes, miércoles y viernes, siempre acompañando a los chicos. Si no hubiésemos ido a la escuela, la escuela se cerraba y hubiese sido terrible, porque los chicos hubieran quedado prácticamente sin poder hacer actividades... Tenemos aproximadamente 25.000 fotocopias digitalizadas y repartidas a los profes para que puedan corregir. Hemos motorizado la escuela a la distancia y con mucho esfuerzo. (J. Fernández, comunicación personal, 5 de octubre de 2020)

La ingeniería construida para sostener a las/os estudiantes en este contexto es una práctica de cuidado que pretendió garantizar el derecho a la educación, sostener el vínculo de los estudiantes con la escuela y continuar, de alguna manera, con la propuesta pedagógica, en este sentido

La escuela, además de sus funciones educativas, asume otras de contención y asistencia social, protegiendo y afirmando los derechos de miles de niños, niñas y adolescentes. En la actual coyuntura desempeña un importante papel, donde las necesidades y desigualdades preexistentes se hicieron más evidentes y la escuela ha tenido que acercarse a ellos de las formas más variadas y creativas posibles, teniendo que reconfigurar entonces nuevas formas de enseñar, educar y cuidar, garantizando así el derecho a la educación. (Alvarez et al., 2021, p. 66)

Además, es importante advertir que los modos de construir la continuidad educativa fueron muy diferentes en cada escuela, diferencia que radica en las desigualdades de nuestra sociedad. La solución para la continuidad era la virtualización de la enseñanza y contenidos y “para ello se suponen herramientas tecnológicas, de conectividad y conocimiento, que es una falacia suponer su existencia igualitaria. No hay infraestructura de conectividad para los sectores pobres, hay escasas herramientas tecnológicas y puede no haber conocimiento para ejecutarlo” (Chaves, 2021, p. 32).

En el caso de esta escuela, no había herramientas tecnológicas y conectividad para sostener un proceso de virtualización de la enseñanza y se construyó la propuesta alternativa y posible. Sin embargo, nos preguntamos si la estrategia fue la acorde para el contexto y si posibilitó los aprendizajes.

A continuación, recuperaremos relatos del diario de campo del año 2021, cuando se vuelve a la presencialidad en el marco de diferentes protocolos de seguridad sanitaria, lo que nos permite describir prácticas de cuidado en diferentes contextos.

Es 26 de febrero de 2021. Son las 18 h. Participo de una reunión virtual para los/as mapadres de les estudiantes de Ciclo Básico; participan también la dire, el vice y el coordinador de curso. El objetivo es explicar todos los protocolos de la vuelta a la presencialidad (participan 32 mapadres) ... Cuando la reunión está terminando, la directora les dice que el PAICOR^{vii} no va a comenzar todavía, que se van a seguir entregando las cajas de alimentos, pero que les quería pedir si pueden colaborar de algún modo, que ella tiene la idea de al menos dos veces por semana amasar pan en la escuela para que los chicos desayunen, “que los chicos lleven sus tazas y en la escuela les damos el agua caliente, azúcar, mate cocido y pan en las aulas por burbujas”. Dos madres se ofrecen para ir a amasar el pan a la escuela y otra a amasar pan en su casa y llevarlo. La dire les agradece. (Beltramino, L. Notas de campo, 26 de febrero 2021)

En esta escuela en particular, casi el total de estudiantes desayunan o meriendan y almuerzan en el PAICOR, por lo cual la vuelta a la presencialidad sin garantizar la comida es una preocupación: otra vez, se tensa el hilo que une a la escuela con les estudiantes. Es por ello que surge esta propuesta de amasar el pan en la escuela, para cuidar la alimentación de les estudiantes. En este sentido, nos preguntamos qué aprenden les estudiantes de este tipo de prácticas de cuidado. ¿Qué efectos subjetivos genera esto en ellos?

Las propuestas pedagógicas, las experiencias valiosas, la presencia de adultos significativos y los contextos cuidados respetuosos de las necesidades y las posibilidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, son beneficiosos para todos ellos, y más aún para aquellos a quienes sus derechos les han sido vulnerados; los más castigados, en la medida en que representan una oportunidad, única y valioso, de aprendizaje, valoración y reconocimiento, para quienes la escuela hace mayor diferencia. Porque una escuela que acompaña y cuida, también advierte y visibiliza cuándo y cómo la vulneración de derechos se hace presente en la vida de sus estudiantes. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 69)

Este fragmento arroja pistas para responder algunas de las preguntas que construimos acerca del cuidado en distintos momentos y circunstancias, y su sentido pedagógico en la escuela, sobre todo en aquellas que atienden a sectores vulnerados, donde se tensa el hilo que avisa cuando se están incumpliendo derechos.

Cierre provisorio

En este trabajo, hicimos foco en la categoría de cuidado en la escuela, y pensar en el cuidado remite, en el imaginario social, a una tarea propia de las mujeres. En esta oportunidad, intentamos mostrar una escuela que cuida y que, en ella, no solo las mujeres lo hacen. Abordamos esta categoría en relación con los complejos procesos de inclusión educativa e intentamos mostrar, desde los registros de observaciones, diferentes prácticas cotidianas de cuidado de les estudiantes.

Por último, quisiéramos compartir las palabras de una docente de la escuela, que nos decía lo que implica, para ella, la inclusión educativa:

La escucha muy atenta del día a día, de lo que va apareciendo en cada estudiante. Cómo tener en cuenta lo que sale de ahí, de lo que digan o surja, para poder siempre dar el contenido, pero incorporar eso como para que se sientan mirados. Tiene que ver con que se sientan parte, que es importante que estén, que no da lo mismo... Adaptar todo a como viene el proceso previo de los chicos... Una práctica de tener en cuenta el ritmo de partida de donde está cada uno. También hay otros chicos que no, que demandan más y hay que

estar ahí a la altura. Yo lo digo así, “Ay, qué lindo”, pero es re difícil [se ríe]. (V. Caminos, comunicación personal 14 de mayo de 2021)

En su respuesta, podemos advertir, como lo presentamos en la introducción, que la inclusión tiene que ver con el lograr que les estudiantes estén en la escuela, con lo pedagógico, con el enseñar “siempre el contenido”, y con cuidarlos; todas estas dimensiones de la inclusión se encuentran entramadas en el cotidiano escolar:

La escuela es uno de los tantos espacios donde la educación y el cuidado se hacen presentes. No hay educación sin cuidado, ni cuidado sin educación... Son prácticas sociales inseparables y necesarias para el desarrollo pleno e integral de todos los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, toda actividad educativa implica acciones de cuidado y, a su vez, todas las acciones de cuidado poseen en sí misma un valor educativo. (Alvarez *et al.*, 2021, p. 65)

Recuperamos esta cita y las palabras de la docente ya que la pregunta que instala trabajar con el cuidado en la escuela es, justamente, cuál es el valor educativo que posee cada una de esas prácticas. ¿Qué aprenden los estudiantes que son cuidadas/os? ¿Qué efectos subjetivos tienen estas prácticas?

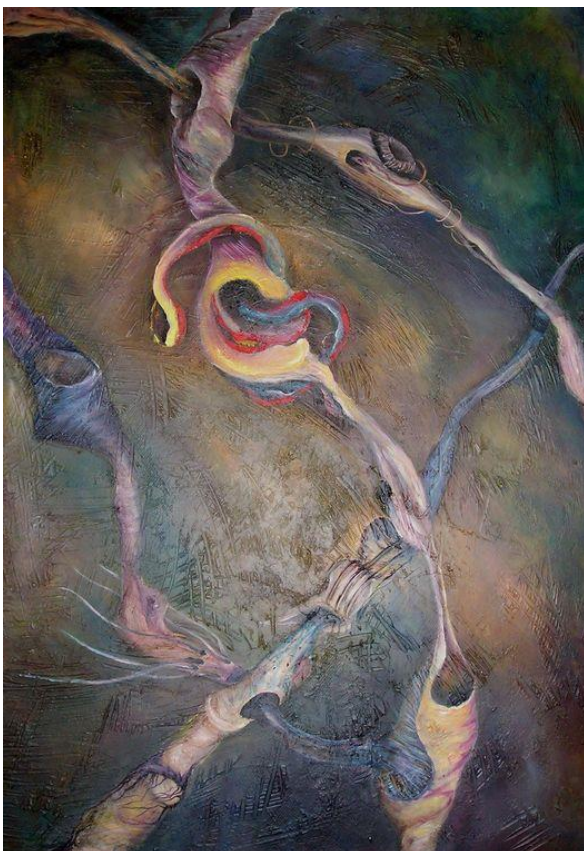
La entrevista referenciada fue realizada en mayo del 2021, en el marco del retorno a la presencialidad en las escuelas. En esa oportunidad, también le preguntamos a la docente si creía que les estudiantes habían podido aprender en el 2020, en el marco de la pandemia, y ella nos decía:

¡Uh! Es una muy buena pregunta... No sé, me queda la duda, para mí siempre se aprenden cosas, algo, reflexionás sobre algo. Los días esos que nos encontramos, algo reflexionaron, pero a un ritmo muy bajo de aprendizaje. Sí aprendieron que los queremos.

¡Ay! La pregunta si aprendieron algo el año pasado... Me dejaste mal, qué desesperación, porque aparte fue mucho trabajo. Sí, eso hicimos, que estén en la escuela, están acá, y eso habla mucho. Se siente, pero es como que te da cosa, eso de que los chicos aprendieron que los queremos en la escuela, pero es muy poco para el trabajo que se hizo. Pero bueno. En otras escuelas, los chicos sienten que prefieren que no vayan y eso es terrible, o sea, sobre que no te quieren en ningún lado, es terrible, una desesperación, bueno, las oportunidades, es bastante, es mucho. Y si no hubiese un equipo trabajando como se trabaja acá, no se puede. Pero bueno, igual decís “podría ser” que hayan aprendido alguna cosa. (V. Caminos, comunicación personal 14 de mayo de 2021)

Estas palabras son, para nosotres, esclarecedoras, en tanto nos permiten entender la complejidad de los procesos de inclusión educativa y cómo estos implican cuidar a les estudiantes, a pesar de que no hayan aprendido “lo esperado”. La profesora, en ambos fragmentos, habla de mirar a les y quererles en la escuela. Estos enunciados nos vuelven recurrentemente a la pregunta sobre qué aprenden los estudiantes de esas experiencias de ser mirados, de ser queridos, pero también nos preguntamos si estos son aprendizajes válidos para las escuelas.

En este trabajo, logramos construir más preguntas que certezas, aunque una certeza importante es reconocer a la escuela como una institución de cuidado. ¿Aprenderemos a construir una política pedagógica de los cuidados y los afectos? ¿Aprenderemos del amor y la ternura en la escuela? ¿Aprenderemos a mirar, estar, escuchar? Deseamos que así se construya la escuela.



Vida desconocida, acrílico sobre chapadur. **Carola Ferrero**

Notas

ⁱ Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Realizados con beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

ⁱⁱ En este trabajo, haremos foco en una de ellas.

ⁱⁱⁱ El uso inclusivo del lenguaje en este trabajo es una decisión teórico-política y se utiliza de diferentes maneras a lo largo del desarrollo, intentando incluir la diversidad de identidades sexogenéricas.

^{iv} Los dispensarios son centros de salud públicos gestionados por el gobierno de la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba y se encuentran en algunos barrios de la ciudad.

^v Socorristas en Red —feministas que abortamos— es un colectivo que brinda información —siguiendo los protocolos de la Organización Mundial de la Salud— y acompaña a mujeres y otras personas gestantes que han decidido interrumpir embarazos para que lo hagan de manera segura y cuidada.

^{vi} En el marco de la pandemia por la COVID-19, cuando en el sistema educativo cordobés se dispuso la resolución N° 159/2020, que reguló el cuidado de estudiantes, docentes y directivos inclusive antes de que se reglamentara a nivel nacional el aislamiento obligatorio; así como el memo N° 06/20 estableció que se redujera al mínimo la convocatoria de docentes y no docentes a los establecimientos y otorgaba prioridad al trabajo desde el hogar para la planificación pedagógica y el mantenimiento del vínculo pedagógico. De todas formas, las escuelas que contaban con PAICOR debían continuar abiertas el tiempo que durara el servicio para garantizar la disposición de las comidas a los estudiantes. Otras normas que abordan el cuidado en el ámbito escolar durante la pandemia: el memo N° 02/2021 presenta orientaciones pedagógicas para el regreso a la presencialidad cuidada en las escuelas. Estas se estructuran con base en tres ejes organizacionales: institucional, del tiempo y de la enseñanza. La resolución N° 180/2021 brinda el protocolo y las recomendaciones integrales para el cuidado de la salud ante la reapertura de centros educativos. Por

otra parte, dispensa a las personas mayores de 60 años o a aquellas que formen parte de algún grupo de riesgo. La resolución N° 216/2021 establece los criterios para acceder al programa de inclusión digital educativa dado que las clases mantenían un formato bimodal (virtual y presencial) y se pretendía garantizar el acceso a equipos por parte de los estudiantes para cuidar sus trayectorias escolares. Los aportes que configuran el entramado de normativas en el periodo de pandemia derivan del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto en Red PISAC “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/pospandemia”, directora Dra. Giovine Renata —UNICEN—. ^{vii} PAICOR significa Programa de Asistencia Integral Córdoba, es un programa del gobierno que funciona en la provincia desde 1984 y se encarga de brindar alimentación a los estudiantes en los establecimientos educativos de gestión estatal.

Referencias

- Alvarez, M., Boilini, M., Enriz, N., Palazzolo, F. y Schlüsselblum, C. (2021). *Pedagogía del cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. La Crujía.
- Arroyo, M. y Castro, A. (2023). Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), 13-26. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-362>
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 89-124). Homo Sapiens Ediciones.
- Beltramino, L. (2022). Presencialidad e inclusión educativa. Un hilo que se tensa. *Investiga+*, 5(5), 7-23. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/100>
- Brailovsky, D. (2023). Investigar la escuela desde la escuela. En G. Lamelas, M. Carignano y L. Beltramino (Eds.), *Investigación, experiencias educativas y saber pedagógico*. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades [En prensa].
- Buck-Morss, S. (2014). *Walter Benjamin. Escritor revolucionario*. La marca editora.
- Chaves, M. (2021). Pandemia, Niñez y Adolescencia en situaciones de vulnerabilidad extrema. En *Aportes del Ciclo de conferencias: Niñez y adolescencia, pandemia y acceso a derechos*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (pp. 26-40). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/dgdi_2021_ciclo_conferencias_ninez_adolescencia_pandemia.pdf
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer, Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El monitor de la Educación*, 4-5, 26-32.
- Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. (pp. 108-164). IDES.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo y E. Antelo (Comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp. 87-115). Homo Sapiens Ediciones.
- Fiorucci, F. (2022). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). *Boletín Del Instituto De Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (56), 1-31. <https://www.redalyc.org/journal/3794/379470054003/html/>
- Fuentes, S., Bianchini, M., Fernández, N., Ochoa, A. y Tavella, M. (2023). La supervisión del nivel secundario argentino durante la pandemia: saberes expertos, conducción y regulaciones en contextos desiguales. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(33), 45-60. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-359>
- Furlán, A. (1993). *Notas sobre la pedagogía*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios. Dirección General de Publicaciones.
- Genolet, A., Carmody, C., Guerriera, L. y Ahumada, N. (2020). Cartografías de desigualdades en los cuidados en clave de Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (17), 143-156. <https://doi.org/10.35305/cp.vi17.58>
- Gómez Caride, E. (2021). Un camino de experiencias. Prólogo. En M. Alvarez, M. Boilini, N. Enriz, F. Palazzolo y C. Schlüsselblum, *Pedagogía del cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. La Crujía.

-
- Gutierrez, G. y Beltramino L. (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Alaya Servicio Editorial. <https://www.uepc.org.ar/conectate/el-nivel-secundario-en-cordoba-publicacion/>
- Gutierrez, G. y Beltramino, L. (2019). Buentrato para enseñar y aprender. En G. Gutierrez, L. Beltramino y M. Perez Rojas (Eds.), *Buentrato para enseñar y aprender Educación secundaria*. Alaya Servicio Editorial. <https://www.uepc.org.ar/conectate/buentrato-para-ensenar-y-aprender-educacion-secundaria/>
- Meirieu, P. (2007). *Frankesntein Educador*. Laertes.
- Molinier, P. y Legarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles del CEIC 1*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.16084>
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (pp. 161-182) Homo Sapiens Editores. FLACSO.
- Morgade, M. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2, 52-60. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4495>
- Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales. *Espacios en blanco*, 1(33), 27-44. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-358>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. Neufeld (Coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. (pp. 27-52) Biblos.
- Santillán, L. (2009). La crianza y la educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares de Gran Buenos Aires. *Anthropologicas*, 27, 47-73. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1598/1543>
- Santillán, L. (2014). El cuidado y la educación infantil en experiencias comunitarias: un análisis antropológico. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 91-108. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_L_Santillan.pdf
- Shweblin, S. (2014). *Distancia de rescate*. Penguin Random House.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*. (pp.209-222) Fundación La Hendija.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. (pp. 17-33) Homo Sapiens Ediciones.