

Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Cuidados



Ministerio de Educación
Argentina

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Producción de este material

María Teresa García Bravo

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, María Sol González, Fernanda Ontiveros, María Rohde y Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de

Natalia Laura González, Maia Gruszka y Andrea Sánchez

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Impreso en Argentina**Publicación de distribución gratuita**

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación
Cuidados / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2021.

Libro digital, PDF/A - (Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1442-7

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título.
CDD 371.71

Fecha de catalogación: 26/06/2021

Acerca del lenguaje inclusivo

Promover el uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólicamente y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Índice

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación 06

Ciudadanías democráticas

Marisa Díaz, Secretaria de Educación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela 09

1. Introducción

Un modo de pensar las prácticas cotidianas 14

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?

Abordajes del cuidado desde diferentes disciplinas 16

Marco legal y normativo de las políticas de cuidado en
nuestro país 19

3. Vínculo con la tarea docente

Niños, niñas, jóvenes y adolescentes en plural 28

Problemáticas que afectan a las subjetividades y
afectan la vida escolar: suicidio, consumos
problemáticos y salud mental 38

4. El cuidado en el aula

Pensar la escuela como espacio de cuidado:

posiciones docentes **58**

Pensar la escuela como espacio de cuidado:

saberes y prácticas que pueden desplegarse

frente a situaciones de emergencia **64**

La vida compartida en las escuelas: el paradigma

democrático en el abordaje de educación, la salud y el

sistema integral de derechos..... **67**

5. Propuestas de actividades para trabajar

los cuidados en el aula **68**

6. Recursero **77**

Referencias

Bibliografía **79**

Imágenes **81**

Construir ciudadanía democrática en nuestras escuelas

Construir una ciudadanía democrática es uno de los principales propósitos de la escuela. Es la posibilidad de asumir un compromiso real con las problemáticas del mundo contemporáneo, con el conocimiento y con el ejercicio de derechos. Es en el camino de la construcción de la ciudadanía donde se conforman subjetividades individuales y colectivas comprometidas con la creación de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que incluyan a todas y todos. Es permitirnos pensar en generar nuevos derechos, crear en cada aula el espacio propicio para el debate. Es asumir que la escuela es una puerta de acceso al conjunto de derechos.

Expresamos este compromiso con la creación de una Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Y con esta colección, invitamos a pensar y construir políticas educativas tomando como un eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con perspectiva de género, para pensarlos y ponerlos en práctica a fin de construir una sociedad cada día más justa.

Los contenidos sobre Derechos Humanos son imprescindibles en nuestras aulas. Poder reflexionar entre todas y todos sobre cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable, cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás, qué significa y cómo se practica la autoridad, quiénes

son las otras personas con quienes convivimos en las instituciones educativas y en la sociedad. Todo eso implica contemplar una agenda cada vez más amplia de Derechos Humanos que exige la atención de todas y todos en función de quienes están sufriendo en nuestro propio tiempo.

Claro que este camino no le pertenece solo a la escuela: es una búsqueda conjunta de toda la sociedad, pero en la que la escuela tiene una gran responsabilidad. Educar desde un enfoque de derechos es una meta que toda institución educativa tiene que tener en su horizonte. El ejercicio activo de los derechos y su práctica deben invitar a reflexionar sobre los modos en que se habitan las instituciones y buscar democratizar, cada vez más, los espacios y los vínculos que allí se entraman, entendiendo estos derechos en un sentido amplio, revisando el pasado, pero sobre todo, para que podamos planificar otros futuros, con lazos más igualitarios y justos.

Y es nada más y nada menos que un desafío diario formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de incidir sobre la realidad y transformarla.

Nicolás Trotta, Ministro de Educación de la Nación

Ciudadanías democráticas

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela reúne un conjunto de reflexiones teóricas y orientaciones para las y los docentes desde diferentes dimensiones y sentidos sobre temas que resulta imprescindible visitar continuamente entre las distintas generaciones. Nos referimos a los Derechos Humanos en su dimensión integral, es decir, desde una perspectiva de protección y de promoción.

En nuestra Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) se expresa explícitamente que la educación es una política de Estado que tiene el deber de construir una sociedad más justa, profundizando el ejercicio de una ciudadanía democrática. Ejercicio que ponga en práctica el reconocimiento de todas y todos como sujetos de derecho. Hoy nos encontramos gestionando políticas y tomando decisiones para cumplir con esos principios rectores y garantizar que se efectivicen en la vida de nuestras niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos.

Esta colección que ponemos a disposición de las y los docentes de todo el país se inscribe en ese desafío. Esperamos que puedan apropiarse de ella y que de forma colectiva reflexionen sobre su contenido, lo recorran y lo conviertan en una herramienta para transformar sus propias cotidianidades. Las y los invitamos a incorporar este material en la agenda escolar que despliegan cada día a favor de una sociedad más justa, inclusiva, participativa y democrática.

Marisa Díaz, Secretaria de Educación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Esta colección, impulsada por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación de la Nación, está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Por eso, este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanías democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

(ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, y Convivencia escolar. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa por diferentes cuestiones. En primer lugar, porque no hace tantos años que han cambiado el paradigma normativo sobre el modo de concebir la niñez y la adolescencia y el sistema integral de protección de derechos. En segundo lugar, porque involucran temas de relevancia en la agenda pública que, muchas veces, no han sido saldados socialmente ni tienen una definición absoluta y taxativa, sino que están más bien abiertos, en construcción y acompañados por importantes preguntas y debates. En todos los casos, el foco está puesto en el cuidado propio y de las otras personas, fundamental para la vida en común y la convivencia en las escuelas.

El desafío de la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la actualidad toma distancia del objetivo que tuvo la conformación de los

sistemas educativos modernos. Esa construcción está desligada de la idea de homogeneizar ciudadanas y ciudadanos, y busca pensar lo común pero desde la celebración de la diferencia. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanías con capacidad crítica, responsable y con valores democráticos. Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país, la democracia argentina tiene deudas pendientes. Es allí, en el sistema político, que elegimos para el porvenir y para la vida en común que las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se construye esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanías”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?, ¿qué otros conceptos ayudarían a pensarla y por qué deberíamos pensar en una nueva ciudadanía democrática hoy?

Una invitación a pensar y hacer escuela hoy

En este marco, y recuperando estas preguntas, presentamos y ponemos a disposición una colección para compartir entre docentes, como un modo de acercar un conjunto de lecturas posibles para pensar y hacer escuela hoy, y aportar en la formación de nuevas ciudadanías democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos y que es siempre con otras y otros, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

En la mayoría de los casos, los temas que aquí se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes y solo en algunos casos lo fueron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela. Estos asuntos se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas, temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes para habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. El desafío de todos y cada uno de estos materiales es abrir conceptos, ponerlos en común, acompañar la difícil tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo y las personas que habitan las escuelas.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su propia formación y tarea. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados, sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias. La transversalidad y la interdisciplina conllevan, además, el desafío de comprender que las temáticas desarrolladas en estos materiales no deben pensarse como núcleos temáticos cerrados y aislados. Por el contrario, pueden abordarse en el entramado de una multiplicidad de campos y disciplinas.

Esta colección, que se piensa como parte de saberes y prácticas en permanente construcción y debate, podrá ser considerada arbitraria e inacabada, porque propone temas diversos en el marco de una agenda amplia de derechos y de construcción de ciudadanía en las escuelas. Algunos materiales, como *Derechos Humanos* o *Género*, abordan temas más bien conceptuales. Otros, como *Leer imágenes* y *Literaturas*, están vinculados a lo que podríamos llamar “las formas de la enseñanza”, pero sostenidas en marcos teóricos que buscan promover derechos. Todos invitan a poner en el centro sus intereses y sus problemáticas, en particular, *Juventudes*. También son propuestas para debatir sobre la vida en común desde diferentes enfoques y perspectivas, como lo hacen especialmente *Cuidados*, *Pensar las diferencias*, *Identidades*, *Autoridades que habilitan*, *Interculturalidad*, *Ambiente y Tecnologías digitales*. Por último, los materiales *ESI* y *Memorias* buscan recuperar recorridos conceptuales, pero también se vinculan a la praxis de pedagogías críticas, de memoria y cuidado. Todos se proponen como mojones en el recorrido propio de cada trayectoria docente que busque ampliar la mirada y construir con otras y con otros.

Esperamos que la colección que aquí presentamos pueda ser entendida como una puerta de entrada, como un insumo para “ayudar a mirar” y, sobre todo, “hacer escuela” hoy. Confiamos en que docentes y estudiantes se sientan convocados para construir nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias, como en muchos casos ya vienen haciendo al recuperar la centralidad y fortaleza de la escuela para así renovarla.

Introducción

// UN MODO DE PENSAR LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS //

El tema del cuidado, la idea de que cada una de nosotras y cada uno de nosotros puede ser cuidada o cuidado y puede cuidar a otras personas, no es novedoso en términos de vida social y vida en común. Sin embargo, en los últimos tiempos, es frecuente escuchar hablar del cuidado. En los medios de comunicación tradicionales (radio, televisión y diarios) y en las redes sociales o medios digitales, el cuidado aparece mencionado como una nueva preocupación y demanda de visibilidad social, pero ¿es realmente así?

Se habla, por ejemplo, de las tareas de cuidado en referencia a las tareas domésticas o tareas del hogar, el cuidado de las hijas e hijos y los roles de género asociados a estas actividades. Se habla también del cuidado de la salud, en referencia a los distintos modos de construir y promover el bienestar propio y de las personas que nos rodean en relación con la salud como una responsabilidad del Estado.

Estos usos del término nos muestran que **el tema del cuidado no es tanto una novedad como un modo de pensar y reagrupar ciertas prácticas —profesionales o no— que tienen que ver con actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana vinculadas al bienestar y la promoción de la salud.**

En este material, les proponemos un recorrido a través de las miradas e ideas que aportan diferentes disciplinas sobre las prácticas de cuidado

en forma general y en la escuela en particular. La propuesta es compartir diferentes puntos de vista que nos inviten a reflexionar y que a su vez sirvan como herramientas para construir espacios escolares que formen parte de una trama de instituciones en red que aborden la educación y la salud de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de derechos.



¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?

// ABORDAJES DEL CUIDADO DESDE DIFERENTES DISCIPLINAS //

En *Miradas latinoamericanas a los cuidados*, la socióloga uruguaya **Karina Batthyány** sostiene que

El cuidado en América Latina y en el mundo es un concepto en continuo proceso de construcción teórica y son varias las interrogantes que subsisten en torno a su definición y delimitación. Al mismo tiempo esto lo vuelve un campo fértil de investigación. De acuerdo con Thomas (2011) y con Carrasco, Borderías y Torns (2011), el cuidado fue incorporado por la academia desde el sentido común, pero no existió una conceptualización teórica inicialmente. Este es justamente uno de los problemas que presenta para su definición. (2020: bit.ly/3vm2pZ6).



Karina Batthyány es una socióloga uruguaya. Se desempeña desde 2018 como Secretaria Ejecutiva de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

Escribió, junto con Natalia Genta, *La población uruguaya y el cuidado: persistencias de un mandato de género* (2012), y, junto con Natalia Genta y Valentina Perrota, *La población uruguaya y el cuidado. Análisis de representaciones sociales y propuestas para un Sistema de Cuidados en Uruguay* (2013).

La autora también señala que, en los años setenta y ochenta, cuando se empezó a hablar de cuidados en el ámbito académico, el énfasis estaba puesto en el estudio de lo que se conocía como trabajo doméstico, en las tareas englobadas en el trabajo que hacían las mujeres.

¿Cuáles son las miradas actuales sobre el cuidado?

Actualmente, podemos rastrear por lo menos cuatro miradas en torno al cuidado: la proveniente de la economía feminista, centrada en la economía del cuidado; la que viene de la sociología, que coloca el debate en el bienestar social; la que comprende al cuidado como derecho y la de la ética del cuidado, cercana a disciplinas como la antropología y la psicología social.

Desde la perspectiva feminista el cuidado tiene su propia conceptualización. Son muchas las investigaciones que afirman que las tareas de cuidado –también identificadas como reproductivas– recaen mayoritariamente, o casi exclusivamente, sobre las mujeres. Desde la perspectiva de género esta situación es identificada como uno de los principales ejes de la desigualdad. En nuestras sociedades, las tareas de cuidado suelen ser llevadas a cabo por las mujeres, producto de determinados patrones culturales y de la división sexual del trabajo. Esto implica que se vea afectada su participación en el mercado laboral debido a la dificultad de conciliar la vida laboral y familiar. En estos abordajes, desde los que se ha construido el concepto de “diamante de cuidado”, la escuela ocupa un lugar central en la organización social de cuidado.

Entonces, cuando hablamos de cuidado en relación con la escuela y el ámbito educativo, ¿a qué nos referimos? ¿Qué significa pensar la escuela como un espacio de cuidado? ¿Qué relaciones podemos establecer entre el cuidado y la protección y la promoción de derechos de las y los jóvenes y adolescentes que habitan nuestras escuelas?

En primer lugar, diremos que, en relación con la escuela, **podemos definir el cuidado como una interfaz entre educación y salud** —es decir, una zona de comunicación, una alianza entre educación y salud— y también como un conjunto de saberes y prácticas que las y los docentes despliegan frente a situaciones de emergencia. También podemos definirlo como un ámbito de protección de derechos. La escuela se presenta como una de las primeras instituciones que arma lazos con el Estado y con la vida en común. La escuela también es un espacio de cuidado porque promueve y protege derechos en el marco del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

En un sentido más amplio, podemos entender el cuidado como un término que recupera ciertas prácticas y saberes que la escuela lleva a cabo y asume como propias aunque bajo otro nombre, como el cuidado personal y la promoción de la autonomía, la construcción de lazos que suponen la preocupación por las otras y los otros y el vínculo interpersonal. Estas son solamente algunas de las acciones que en el contexto escolar constituyen prácticas de cuidado. Si bien la escuela se ha encargado de señalar que cuidar no es educar, está claro que las prácticas del cuidado constituyen parte de la tarea educativa. Cuidar, enseñar a cuidarse y a cuidar de las otras y los otros.

¿Cuáles fueron algunas de las miradas sobre el cuidado a lo largo de la historia?

Aquí recordaremos, junto con el filósofo francés **Michel Foucault**, que la preocupación por el cuidado de sí y el cuidado de las otras y los otros existe desde hace mucho tiempo: desde la antigüedad clásica, distintos

pensadores, moralistas, filósofos y médicos trataron de entender la relación que existe entre las reglas de conducta, la salud y la educación. Por eso mismo, el tema del cuidado entendido en este sentido amplio puede rastrearse en las obras de filósofos como **Platón** (siglo V a. C.) y **Kant** (siglo XVIII). El conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre la autonomía del sujeto son dos elementos centrales en las elaboraciones de estos autores. Esta tradición está aún vigente y es retomada por investigadoras e investigadores que más recientemente y desde la perspectiva denominada *salud colectiva* comenzaron a llamar *cuidado de sí* a la actitud relacional de los seres humanos con su cuerpo, con otras personas y con su entorno. **En este sentido, podemos entender el cuidado de sí como un modo de proceder en relación con una misma o uno mismo, con las otras personas y con el mundo, bajo el principio de heterogeneidad de mundos y proyectos de vida.** Recordemos que la idea de salud colectiva que mencionamos más arriba surge a partir de la llamada medicina social latinoamericana y de la corriente de salud colectiva brasileña, escuelas que producen un cuestionamiento sobre la clínica, la biologización de las prácticas, y que llaman la atención sobre el proceso socio-histórico de construcción de las categorías dominantes en medicina y salud.

// MARCO LEGAL Y NORMATIVO DE LAS POLÍTICAS DE CUIDADO EN NUESTRO PAÍS //

Como parte del posicionamiento docente, resulta fundamental que conozcamos el marco normativo vigente con respecto al cuidado y a las políticas de cuidado. En primer término, diremos que **cuando nos**

referimos a políticas de cuidado en instituciones educativas estamos hablando del pasaje del paradigma tutelar al que entiende a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho.

¿Qué significa entender a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho?

En los últimos 150 años, nuestra sociedad fue modificando el modo de percibir a niñas y niños. Por eso decimos que se pasó de un paradigma tutelar a otro de protección integral. El paradigma tutelar concibe a las niñas, niños y adolescentes como menores, y asocia la noción de “inmadurez” con la de capacidad legal. Desde esta perspectiva, un individuo solamente es capaz de ejercer sus derechos en nombre propio una vez cumplida la mayoría de edad. Hasta ese momento, el individuo menor es tratado como objeto de protección del Estado. A finales del siglo XX esto cambió y ganó terreno el paradigma de protección integral, que concibe a las niñas y los niños como sujetos de derecho. Observemos que entre ambas concepciones hay un cambio conceptual fundamental: **las niñas y los niños dejaron de ser concebidos como objetos (de protección) y pasaron a ser entendidos como sujetos (de derecho).** Esto permite comenzar a pensar a las niñas y los niños desde la perspectiva de la subjetividad, con todas las características que esto supone: **el respeto y la consideración del punto de vista de niñas y niños es una de las claves de este paradigma.** Para las niñas y los niños, ser sujeto de derecho supone una posición activa de ejercicio de un conjunto de derechos en nombre propio, que incluye acciones como informarse, opinar y participar.

Enumeraremos aquí una serie de normativas que sirven como marco para construir, promover y fundamentar esas políticas de cuidado en el ámbito educativo.

¿Cuáles son los principios básicos de la Convención sobre los Derechos del Niño?

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Fue ratificada por nuestro país en 1990 y con rango constitucional desde 1994 al igual que otras normativas internacionales de Derechos Humanos. Se trata del primer instrumento legal que genera obligaciones a nivel nacional e internacional relativas al cumplimiento de los derechos de las infancias y las adolescencias. La totalidad de los países de América Latina y el Caribe asumieron el compromiso de garantizar, proteger y promover los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como de crear las condiciones para que estos puedan exigir su cumplimiento.

Los principios más importantes de la CDN y que nos interesan desde el punto de vista del cuidado son: la universalidad de los derechos, la integralidad e indivisibilidad, la perspectiva de la niña o niño como sujeto de derecho y el interés superior de la niña o el niño.

La universalidad y la integralidad refieren a que todos los derechos son igual de importantes para el desarrollo pleno del potencial de cada niña o niño. Ser sujeto de derecho refleja el cambio de una posición pasiva o receptora de la tutela de la persona adulta al ejercicio de un conjunto de derechos en nombre propio. El interés superior de la niña o niño es un

principio general de interpretación en las medidas que se toman para preservar sus derechos. Este concepto es tanto un criterio para la solución de conflictos en el contexto de las relaciones entre individuos como un contenido orientador en el diseño de las políticas públicas.

¿En qué consiste el Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (SPID)?

El Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes fue sancionado mediante la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N.º 26061 del año 2005. El SPID nuclea organismos con el propósito de implementar las políticas públicas destinadas a la promoción, la protección y el restablecimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Este sistema refleja los postulados alcanzados en la Convención Internacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes a los cuales suscribe nuestra Constitución. El SPID comprende las políticas de cuidado de manera intersectorial y transversal, bajo el principio de corresponsabilidad. Desde esta perspectiva se promueve la labor coordinada entre quienes se ocupan de la salud, la educación, la seguridad y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes ya que, como explicamos más arriba, se considera que los derechos de las niñas, niños y adolescentes son universales e indivisibles: universales porque alcanzan a toda niña, niño y adolescente que habite el suelo argentino; e indivisibles porque la niña o el niño que estudia es el mismo que necesita amor, alimento, salud y contención.

¿Qué dice la Ley de Educación Nacional N.º 26206 (LEN) sobre el cuidado?

La Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, indica que las cuestiones relativas al cuidado propio y de las otras personas deben ser implementadas en todos los niveles educativos.

Si consultamos los 145 artículos que conforman la LEN, veremos que en muchos momentos la ley tematiza, ya sea directamente o de manera oblicua y transversal, el tema del cuidado en el contexto educativo. Ideas como la de formación integral, la promoción de proyectos de vida, los valores de libertad, igualdad y respeto a la diversidad, la importancia de la participación o la resolución pacífica de conflictos son mencionadas en muchos momentos de la ley.

El concepto de formación integral es uno de los que más se reitera, y es lógico que así sea, ya que una propuesta educativa integral es aquella que comprende que **la formación no es solamente avanzar en el dominio de la lectoescritura y el cálculo, sino también desarrollar la conciencia de sí misma o sí mismo, del propio cuerpo, del cuerpo de las otras personas, de la identidad, de las emociones, de los distintos niveles de autonomía, del propio lugar en la sociedad.**

Estas coincidencias nos permiten pensar en un trabajo conjunto entre la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Educación Nacional. Efectivamente hay allí una propuesta coordinada en la que la formación educativa y la promoción de una cultura de derechos van juntas. Como ya dijimos, esto se ve en

muchos momentos del texto de la LEN pero se explicita con toda claridad en el inciso g del artículo 11, que directamente habla de “garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N.º 26061”. (2006: bit.ly/3sU0NEj).

Entonces, la LEN reitera, a lo largo de sus artículos, algunos principios que encontramos en el Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

¿Cómo se relacionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) con el cuidado?

Con respecto a los NAP, diremos que son el fruto de un largo proceso de construcción federal que promueve la igualdad de oportunidades en la escuela y plasma los saberes que como sociedad consideramos relevantes para niñas, niños y adolescentes de todo el país.

En relación con el cuidado de sí y de otros individuos, los NAP para el nivel secundario establecen orientaciones claras. Desde luego hay algunas áreas curriculares con las que el tema del cuidado muestra una clara afinidad y otras que, en principio, parecen menos vinculadas, aunque veremos que también es posible pensarlas en relación con el cuidado.

Las áreas que señalaremos como más evidentemente afines al tema del cuidado son Formación Ética y Ciudadana, Educación Sexual Integral Ciencias Naturales y Educación Física.

- En Formación Ética y Ciudadana, se invita a la reflexión en torno a la dimensión ética de las acciones humanas, se analizan situaciones conflictivas de la vida social, se adoptan perspectivas críticas de los valores, estereotipos y hábitos de los distintos actores sociales y se reflexiona sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, sobre los derechos de otras y otros, y sobre el derecho a la identidad.
- En Ciencias Naturales, se caracterizan las estructuras y procesos relacionados con la reproducción humana en el marco del reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la sexualidad y de la importancia de la toma de decisiones responsables.
- En Educación Física, se promueve el reconocimiento y valoración de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices, el conocimiento y la valoración positiva de sí mismo a través de experiencias satisfactorias en las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas; y el registro y la valoración de los propios sentimientos y emociones en relación con las distintas prácticas corporales.
- En Educación Sexual Integral, se promueve una actitud comprometida con el cuidado propio y de las otras personas, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres; se realiza un análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres. También se tematizan los cambios en las configuraciones

familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones, y sus transformaciones, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.

En todas estas áreas curriculares es posible pensar el cuidado propio y de las otras personas en el entorno escolar debido a que son espacios en los que se trabaja con ideas acerca del cuerpo propio y de las otras personas, en donde se promueve la construcción compartida de normas, la adecuación a reglas y las acciones colaborativas. Son espacios en los que la integración con pares y el asumir compromisos forman parte de los contenidos que se estudian/aprenden clase a clase.

También es importante entender que estas áreas curriculares muestran que las acciones de cuidado están vinculadas con concepciones acerca de la identidad personal y colectiva que son históricas, y por eso mutables, que no permanecen iguales a sí mismas a lo largo del tiempo. Lo que es un hombre, una mujer, una ciudadana o un ciudadano, una niña o un niño no siempre ha sido lo que es actualmente y se espera que en el futuro estas concepciones también se modifiquen.

Pero pensemos ahora en otras áreas curriculares, aquellas que aparentemente no estarían tan vinculadas con la cuestión del cuidado y, sin embargo, tienen numerosas vetas a partir de las cuales podemos pensar el tema y trabajarlo en el aula.

En Educación Artística, el cuidado puede abordarse a partir de la "identificación de estereotipos y convencionalismos estéticos y visuales y

las ideas que los sustentan para la superación de los mismos” (2011: bit.ly/2Po2MTp), uno de los núcleos de aprendizaje del área.

En Lengua y en Lengua y Literatura, el cuidado puede abordarse a partir del desarrollo de herramientas en las que la argumentación y el debate permitan exponer puntos de vista propios, defender opiniones e ideas y adoptar el diálogo como herramienta fundamental para resolver conflictos o diferencias. También a través de la lectura es posible explorar y descubrir mundos afectivos, relaciones y vínculos interpersonales complejos, y esclarecer emociones y sentimientos.

Hasta aquí hemos explorado el marco normativo que promueve y habilita la enseñanza de las prácticas de cuidado propio y de otras y otros en el ámbito educativo. Fuimos de mayor a menor, comenzando por los tratados internacionales, luego indagamos las leyes nacionales y observamos el diálogo y la interconexión entre ellas para, finalmente, adentrarnos en el ámbito educativo para encontrar la normativa específica que indica cómo debe implementarse la política de cuidado en función del diseño curricular.

3

Vínculo con la tarea docente

// NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADOLESCENTES EN PLURAL //

Como vimos en el apartado anterior, actualmente entendemos que la escuela forma parte del Sistema de Protección Integral de Derechos. Esta idea nos permite pensarla en conexión con otras instituciones con las que forma red: un club, un centro de salud, una biblioteca. Cada uno de estos espacios persigue finalidades diferentes, pero todos juntos conforman una red que colabora con la protección y (en algunos casos) restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Las voces expertas denominan a esta interacción entre instituciones *sistema de corresponsabilidad*, que en la acción cotidiana se concreta a través del trabajo en conjunto de los actores que desempeñan sus funciones en cada institución. **Docentes, personal de la salud, bibliotecarias y bibliotecarios, supervisoras y supervisores, pedagogas y pedagogos, personal directivo (entre otras y otros profesionales) y el entorno familiar son algunos de los individuos que concretamente encarnan este sistema de corresponsabilidad.**

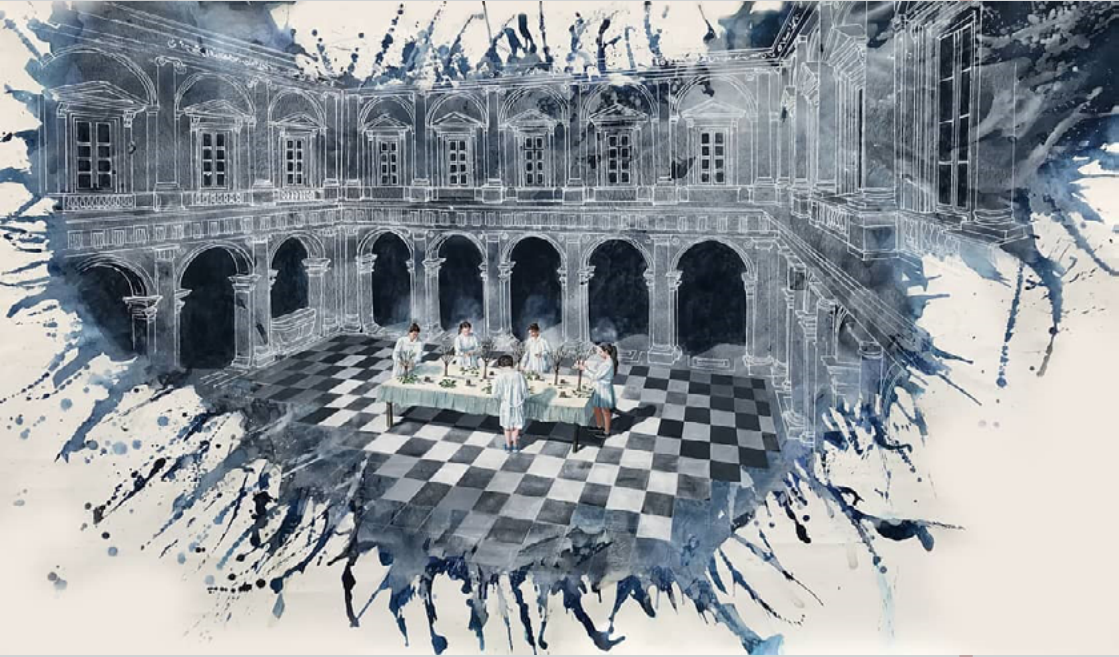
El cuidado, entendido de este modo, promueve un vínculo renovado entre las niñas, niños y adolescentes, sus familias, el Estado y la comunidad en su conjunto porque el sistema de corresponsabilidad activa el potencial de protección y de cuidados que cada comunidad puede construir a través de las tramas y redes comunes.

En este contexto de corresponsabilidad, **la escuela pasa a ser entendida de otro modo: ya no como un templo del saber o como un segundo hogar, sino como un espacio que integra el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje, que sabe acompañar y re-accionar frente a distintos emergentes.**

Entender la escuela así requiere de una nueva conceptualización acerca de lo que entendemos por niñas, niños, jóvenes y adolescentes. No es casual, entonces, que en la enunciación misma de la categoría ya estamos incorporando un cambio fundamental: los nombramos en plural y con marca de género porque la pluralidad y la construcción genérica son dos de las marcas más importantes en la nueva conceptualización.

Cuando pensamos a niñas, niños, jóvenes y adolescentes en plural, ya estamos dando un paso adelante: así comenzamos a realizar un análisis crítico —necesario y fundamental— de algunos conceptos que organizan (u organizaban) los discursos sobre las infancias.

<https://www.instagram.com/p/CN0sY4hgnZS/>



Reconstructores de bosques, de Claudio Gallina.

¿Cuáles son las representaciones sobre niñas, niños, jóvenes y adolescentes que debemos repensar?

El modo en que las personas adultas han concebido a niñas, niños, jóvenes y adolescentes a lo largo de la historia se ha visto reflejado en los estilos de crianza, la elección de estrategias educativas y pedagógicas, y los espacios y posibilidades que se les han otorgado a lo largo del tiempo.

El paradigma tutelar, la concepción filosófica y jurídica de minoría de edad según la cual las niñas, niños, jóvenes y adolescentes no son seres autónomos ni capaces de ir ganando autonomía progresivamente por medio de ciertas prácticas, sujetos a los que se les niega la participación en la toma de decisiones que afectan a su vida y el discurso preventivo sostenido en la lógica del riesgo frente a los posibles peligros que las y los nuevos sujetos de derecho afrontarían son algunas de las características que vienen siendo discutidas desde hace un tiempo hasta el presente.

Como trasfondo de esas representaciones, hay una idea monolítica de la niñez y de la infancia, que se amalgama con la de adolescencia y juventud. Es una noción absolutamente rígida que exige pensar en singular, y nos invita a pensar en “el niño” como un sujeto único, siempre idéntico a sí mismo o sujeto a variaciones accidentales sin importancia. Esta idea hace de “el niño” una sustancia cerrada sobre sí misma, un universal inmune a los roces con las particularidades de cada vida, de cada entorno, de cada época. La mención “el niño” como modo de decir el término universal borra, además, las marcas de género y número, como ocurre también cuando hablamos de “la infancia”.

Hablar de “el niño” nos impide pensar a las niñas, niños y adolescentes, con género y número, como sujetos de derecho, partícipes en una comunidad que valora y promueve la pluralidad de proyectos de vida. También es problemático pensar en el proceso de conformación de las identidades y construcción de subjetividades si no lo hacemos desde la pluralidad.

En este sentido, las infancias y adolescencias travestis, trans y no binarias nos invitan a repensar las categorías tradicionalmente binarias de organización de la sociedad, para poder ampliar la mirada e incorporar la diversidad de experiencias vitales relacionadas con la diversidad y la identidad de género. La irrupción de estas identidades dentro del ámbito escolar, además de visibilizar la heterogeneidad y pluralidad de vivencias, revela los distintos mecanismos de control que la sociedad en general, y el sistema educativo en particular, impartió e imparte para normalizar los cuerpos y las vidas de las personas. Al tratarse de un grupo social cuyos derechos fueron históricamente vulnerados, resulta imperioso construir ámbitos escolares libres de discriminación y con una valoración positiva de la diversidad. La Ley de Identidad de Género N.º 26743, sancionada en 2012, constituye un avance en la protección de derechos de las personas travestis, trans, no binarias, de género fluido o independientes al género. En este marco, la escuela tiene un rol privilegiado dentro del sistema de responsabilidad. Erigirse como un espacio de referencia para las familias en la promoción y garantía de los Derechos Humanos de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa constituye una parte importante dentro de las tareas educativas que lleva adelante. Para ello, es importante dedicar esfuerzos al cuidado de estas infancias y adolescencias en particular, actualizar los instrumentos administrativos para garantizar derechos y

establecer vínculos con entidades barriales, instituciones estatales, asociaciones civiles y centros de salud como una de las maneras de tejer redes de contención, cuidado y protección de derechos.


Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Género*.



¿Qué implica el nuevo paradigma de pluralidad?

La idea de pluralidad aparece en el campo filosófico de la ética en el siglo XX, cuando comienza a hacerse necesario tomar en cuenta la diversidad y multiplicidad característica de los seres humanos, frente a concepciones teóricas más antiguas que se mostraron caducas, obsoletas, generadoras de exclusión y violencia. Junto con la idea de pluralidad, diversidad y multiplicidad aparece también la idea de tolerancia o tolerancia activa que, aun siendo discutible, es un aporte valioso en el mismo

sentido. El concepto, difundido por la filósofa española **Adela Cortina**, se diferencia de la tolerancia pasiva en tanto esta última se basa en la idea del “vive y deja vivir”. **La tolerancia activa, en cambio, invita a que convivamos con otras personas cooperando con sus proyectos de vida.**



Adela Cortina Orts (Valencia, 1947) es una filósofa española. Su pensamiento se enmarca dentro del procedimentalismo y la ética discursiva. Algunos de sus libros son *Los ciudadanos como protagonistas* (1998), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI* (2007) y *Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral* (2011).

Algunas nociones para tener en cuenta a la hora de entender a niñas, niños, jóvenes y adolescentes en plural las encontramos en *Educación, género y diversidad* de **Susana Maidana** (2020). La autora afirma que **la**



Mónica Cragnolini (Buenos Aires, 1958) es una filósofa argentina que se especializa en estudios nietzscheanos, postnietzscheanos y en filosofía de la alteridad y de la animalidad. Algunos de sus libros publicados son *Nietzsche: camino y demora* (1998), *Extraños animales: filosofía y animalidad en el pensar contemporáneo* (2016).

escuela tiene la misión de enseñar a vivir en el seno de diferentes formas de vida. Tiene que hacernos saber que no hay identidades fijas, que no hay una civilización con más y mejores valores que otras, que hay múltiples culturas, cada una de las cuales tiene sus propios va-

lores, que deben ser respetados. En ese mismo texto, Maidana recupera un concepto de la filósofa argentina **Mónica Cragnolini** (2008) que nos puede servir para entender a la escuela como un espacio plural: se trata de la noción de *entre*, que significa el encuentro con la o el que es diferente y que construye su subjetividad de distintas formas. El *entre* es un concepto que pone de relieve cómo nos relacionamos con las otras y los otros.

Para tratar de advertir el contrapunto que significan estas dos concepciones que a veces aún conviven en la escuela —dado que los cambios de paradigma no ocurren de un día para el otro, sino que lentamente vamos abandonando unas prácticas y concepciones en favor de otras; de manera tal que hay muchos momentos de convivencia entre lo viejo y lo nuevo—, observemos el siguiente fragmento de la novela *Cómo me hice monja* del escritor argentino César Aira.

La novela transcurre en 1989 y cuenta la compleja historia del niño César Aira (lo que nos permite pensar que existe una dimensión autobiográfica en este relato), quien se muda con su familia a la ciudad de Rosario y se ve

envuelto en una serie de episodios confusos que incluyen un asesinato, epidemias, el ingreso a la escuela, la disolución de la familia. El siguiente fragmento pertenece al Capítulo 5.

- Por causa de mi enfermedad, empecé la escuela tres meses tarde,
- en junio. Todavía no me explico cómo me aceptaron a esa altura del
- año, cómo me pusieron entre los alumnos que habían empezado
- en término. Sobre todo tratándose de primer grado, del comienzo
- absoluto de la escolaridad (en mi época no existía el jardín de infan-
- tes), momento tan crucial y delicado. Menos todavía me explico por
- qué mamá insistió en hacerme ingresar, por qué se tomó el trabajo
- de conseguir que me tomaran, lo que no debe de haber sido fácil.
- Seguramente rogó, suplicó, se puso de rodillas. Eso era muy de ella;
- era su idea de la maternidad. Habrá pensado que no sabría qué ha-
- cer conmigo un año entero en casa. Pero el trabajo de llevarme a la
- escuela, irme a buscar, lavar y planchar los guardapolvos, comprar-
- me los útiles, conseguir que le prestaran un libro de lectura usado,
- a la larga habrá hecho parecer poca cosa el alivio de tenerme ubi-
- cada durante las horas de la siesta. Habrá pensado que lo hacía por
- mi bien. No se le ocurrió que estar tres meses atrasada, los tres
- primeros meses, en primer grado, era excesivo hasta para mí. En
- fin. Hay que perdonar, y yo he perdonado. Tres meses no tienen por
- qué parecer más que tres meses, tres meses en bruto. Y la pobre
- mamá tenía demasiadas preocupaciones en aquel entonces. Claro
- que a la maestra, a la directora, es más difícil disculparlas. Quizás
- ellas estaban demasiado cerca de la problemática del aprendizaje,
- como mamá estaba demasiado lejos.
- Las primeras semanas pasaron en forma de imágenes puras. (...)

Nadie me había explicado el objeto de la escuela, y yo estaba lejos de poder adivinarlo. Hasta ahí, el problema no me parecía grave. Lo tomaba, y con cierta obstinación, como un espectáculo, como una volatinería...

El drama empezó después... ¿Por qué será que el drama siempre empieza después de comenzado? La comedia en cambio, parece empezar antes, antes del comienzo inclusive. Pero después las perspectivas se invierten... El drama se desencadenó en mí cuando comprendí que esa escena muda que presenciaba, esa mímica abstracta de maestra y alumnos, me concernía hasta el tuétano. Era *mi* historia, no una ajena. El drama había comenzado en el momento en que pisé la escuela, y estaba todo frente a mí, entero, intemporal, yo estaba y no estaba en él, estaba y no participaba, o participaba solo por mi negativa, como un agujero en la representación, ¡pero ese agujero era yo! Al menos, y debería haberlo agradecido, había llegado a entender por qué el audio de la escena se me escapaba: porque no sabía leer. Mis compañeritos sí sabían. En esos tres meses habían aprendido, quién sabe por qué milagro, un abismo se había abierto entre ellos y yo. (...). (1999: 49-51)

En este capítulo encontramos a un niño o niña (a lo largo de toda la novela va cambiando la atribución sexogenérica del personaje: el niño César Aira alterna con la niña César Aira) que comienza primer grado tres meses después que el resto de sus compañeros de clase. El motivo de la tardanza es una afección grave de salud que lo/a mantuvo internado/a largo tiempo. El personaje explica los problemas que le ocasiona esta desigualdad.

En esta escena se ponen en juego, por defecto, muchos de los elementos en relación con el cuidado de sí y de las otras personas en la

escuela: la intersección entre salud y educación, la corresponsabilidad, la necesidad de pensar a niñas, niños y adolescentes en plural. La escena también muestra los distintos problemas que surgen cuando en el contexto escolar y familiar imperan las pautas del viejo paradigma tutelar, la concepción unívoca de las infancias, y de las niñas y niños. El personaje utiliza términos con una fuerte carga negativa para señalar cuáles son esos problemas: estar atrasado en el aprendizaje, la maestra y la directora ocupadas exclusivamente del aprendizaje, el alivio que siente la madre cuando su hijo/a está en la escuela, no entender el propósito de la escuela, no saber leer/no haber aprendido a leer, el abismo de distancia con el resto de las compañeras y compañeros.

El personaje finalmente habla del drama que comenzó en el mismo momento en que pisó la escuela y no consiguió participar en la actividad principal que se desarrolla en el ámbito escolar, el aprendizaje de la lectoescritura.

Este episodio caricaturiza y expone de modo grotesco las vivencias traumáticas de una niña o un niño para quien ir a la escuela es sumar un problema más a los muchos que ya tenía en su corta vida. Entendemos que cada cosa que sucede en ese fragmento ficcional es lo que no ocurre en una escuela en la que las prácticas de cuidado son parte de la cotidianidad. Como sostiene **Dora Niedzwiecki** (2019), pedagoga, especialista en temas vinculados al cuidado, cada escuela constituye un espacio de cuidado, entonces el modo de vincularse con cada niño, niña, joven, adolescente y sus familias hace a la diferencia: una diferencia en la que la elección de cómo nombrar, qué preguntar, cómo acompañar, la selección de las palabras apropiadas para sostenerse en una relación son también contenidos de enseñanza.

¿Cómo podemos transformar el aula que se describe en la novela de César Aira en un aula de cuidado, de acompañamiento?

Podríamos hacer el ejercicio de reescribir la escena de la novela de César Aira y cambiar en ella todos los momentos en los que la situación se resuelve dejando al niño/a desprotegido, sin atención a sus derechos, con una sensación de profunda soledad e incompreensión. Volver a escribir el texto pero desde la perspectiva del cuidado, armando una escena de cuidado en la escuela y ofrecerle al niño/a César Aira un acompañamiento que restablezca sus derechos y lo vincule con su comunidad educativa con el fin de construir las herramientas que le permitan aprender a leer y salvar esa distancia que lo/a aísla y hace sufrir.

No olvidemos que la cultura de cuidado en los entornos educativos también significa imaginar escenarios diferentes a los conocidos, por medio de las artes, las ciencias, la tecnología; y generar espacios de participación que permitan fortalecer la propia identidad y generar proyectos individuales y colectivos.

// PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN A LAS SUBJETIVIDADES Y AFECTAN LA VIDA ESCOLAR: SUICIDIO, CONSUMOS PROBLEMÁTICOS Y SALUD MENTAL //


Construir una cultura de cuidados en la escuela nos exige, por un lado, poner en práctica distintos procesos de prevención y, por otro lado, atender conductas puntuales, situaciones excepcionales, que pueden darse

en la escuela o fuera de ella pero que afectan las subjetividades y, por ello, también a la vida escolar. Desde esta última perspectiva, nuestra atención se articula en tres ejes: consumos problemáticos, suicidio y diagnóstico de salud mental en la escuela. Es importante recordar que, cuando estas problemáticas aparecen en la escuela, es necesario articular con otras instituciones estatales para poder darles respuesta.

¿Qué es la cultura del consumo?

Es imposible comprender qué significan los consumos problemáticos si no los pensamos en relación con la cultura del consumo en la que estamos insertos en tanto individuos. Vivimos en una sociedad, en un momento histórico que nos construye como consumidores antes que como ciudadanas y ciudadanos o como personas. Eso vale tanto para las personas adultas como para las niñas, niños y adolescentes. Los antecedentes críticos de esta forma de organización social se remontan —por lo menos— a **Friedrich Nietzsche**, **Sigmund Freud** y **Karl Marx**, los tres teóricos del siglo XIX que muy acertadamente fueron llamados “maestros de la sospecha” por el filósofo y antropólogo francés **Paul Ricoeur**.

Las nociones de alienación, inconsciente, voluntad de poder y fetichismo de la mercancía, formuladas por ellos, ya anunciaban lo que luego la filosofía del



Paul Ricoeur (Valence, 1913 - Châtenay-Malabry, 2005) fue un filósofo y antropólogo francés conocido por su intento de combinar la descripción fenomenológica con la interpretación hermenéutica. Algunas de sus obras son *Lo voluntario y lo involuntario* (1950), *Historia y verdad* (1965) y *Si mismo como otro* (1990).



Theodor W. Adorno (Frankfurt, 1903 - Viège, 1969) fue un filósofo alemán que también escribió ensayos sobre sociología, musicología y ciencias de la comunicación. Se lo considera uno de los máximos representantes de la Escuela de Frankfurt y de la teoría crítica de inspiración marxista. Una de sus obras más importantes es *Dialéctica de la Ilustración* (1947), que escribió junto a Max Horkheimer.

siglo XX (con la escuela de Frankfurt) se ocupó de constatar: todo es (o puede ser tratado como) una mercancía que circula en el mercado; todo: objetos y sujetos, seres vivos y objetos inanimados; alimentos, vestimenta, viviendas, medios de transporte, tecnolo-

gía, medicamentos, animales, personas (en función de su fuerza de trabajo), actividades recreativas. También las obras de arte, dirá la escuela de Frankfurt hacia la década de 1930, con **Theodor Adorno** a la cabeza. ¡Sí! ¡También las obras de arte!, insistirá Andy Warhol en la década de 1960, época emblemática en la exaltación de la sociedad de consumo que lleva a cabo la cultura pop. Recordemos por ejemplo las *Cajas Brillo*, una de sus obras emblemáticas, que reproducen, punto por punto, a las cajas de jabón para lavar la ropa que se venden en las góndolas de los supermercados.

Pueden profundizar sobre los modos de trabajar con imágenes en el material *Leer imágenes*.



La lógica de consumo que impera en nuestra sociedad, y que podemos reconocer —entre otras situaciones— en el constante bombardeo publicitario, promueve el consumo de todo tipo de objetos y sustancias como modos de construir lazos sociales y pertenencias identitarias.

En nuestra sociedad, el consumo se constituye como la vía preponderante para el desarrollo humano y, como contraparte, esta lógica rechaza y



Sin título (detalle), de Claudio Gallina.



Zygmunt Bauman (Poznan, 1925 - Leeds, 2017) fue un sociólogo de origen polaco que desarrolló una crítica emancipadora sobre diversos temas como las clases sociales, el socialismo, el Holocausto, la modernidad y el consumismo. Entre sus obras se destacan *La modernidad líquida* (2004), *Vida de consumo* (2007) y *Libertad* (2008).

excluye a quienes no cumplen con las expectativas de consumo. **Zygmunt Bauman** reflexiona en sus textos sobre las consecuencias de la modernización y, especialmente, sobre la cruel y despiadada lógica del consumo.

En *Modernidad líquida*, uno de sus libros más famosos, Bau-

man (2006) teoriza sobre el “niño consumista” y sostiene que, a diferencia de tiempos pasados, la niña o el niño es hoy una consumidora o un consumidor puro y simple. **Niños y niñas, aun antes de aprender a leer, se comportan como perfectos consumidores, conscientes de que “necesitan” determinados productos —en venta—, se sienten en falta, deficientes y de inferior calidad si no responden con rapidez a la “llamada” del marketing infantil.** Con el pretexto de estar llevando a cabo un acto de amor y profundamente moral hacia la figura sagrada de la niña o el niño como persona que sabe y elige, los profesionales del marketing crean un estado de insatisfacción perpetua a través de la estimulación del deseo de novedad y de la redefinición de lo precedente como simplemente desechable.

También encontramos una ácida caracterización crítica de la sociedad de consumo, su omnipresencia y su lógica en el poema “El Heredero”, un escrito del poeta argentino Ariel Schettini:

●
● Cuando mi hermana tuvo un hijo
● no sabíamos qué tendría.
● El crecimiento de la cifra de superpoblación mundial,
● un nuevo consumidor en el mercado,
● o un agente de polución ambiental. (15).
●

● El poema de Schettini declara que a esta altura de la cultura, y mucho
● antes de nacer, ya se nos declara consumidoras o consumidores. De he-
● cho, sabemos muy bien cómo familias enteras entran en una vorágine
● de adquisiciones para la niña o el niño por nacer, que incluyen desde
● pañales y ropa hasta cuna, diversas sillitas, juguetes, líquidos para el
● cuidado y protección de su delicada piel, jabones especiales, fórmulas
● alimenticias, almohadones para el descanso. No importa el sexo, sea lo
● que sea, consumiré.

● Frente a esta situación general, ante este modo en el que “funciona el
● mundo” y que afecta a niñas, niños y adolescentes, la escuela se cons-
● tituye como el espacio privilegiado para la prevención y los cuidados;
● es decir, puede ser un lugar en donde las niñas, niños y adolescentes
● aprendan a convivir con este modo de ser de nuestra sociedad.
●

● **¿Cuándo y por qué un consumo es problemático?**

● Siguiendo la definición de **Graciela Touzé**, presidenta de la asociación
● civil Intercambios y experta en la materia, **entenderemos por consu-**
● **mo problemático a aquellos consumos que afectan en forma crónica**
● **u ocasional la salud física o psíquica de un sujeto o sus relaciones**
● **sociales. Es decir, un consumo es problemático cuando es excesivo**



Graciela Touzé es trabajadora social y especialista en Ciencias Sociales y Salud. Desde 1995, preside Intercambios Asociación Civil, de la cual es miembro fundadora. Es autora de varios libros, entre ellos, *Prevención de adicciones. Un enfoque educativo* (2006).

y afecta la salud y la relación del individuo con su entorno, ya sea laboral, afectivo o legal.

En este punto es importante recordar que el consumo problemático es multicausal, se da en la interacción de distintas variables y, por lo tanto, supone una complejidad que debe ser tomada en cuenta para su abordaje.

La noción de consumo problemático que utilizamos actualmente es un punto de partida amplio que incluye a las adicciones pero no se restringe a ellas y que nos permite realizar un planteo del tema a partir de una perspectiva de derechos y de una concepción integral de la salud.

El concepto transforma la perspectiva con la que históricamente fue abordado este tema, que señalaba a las adicciones como una conducta individual y a las drogas —en referencia a las sustancias psicoactivas, generalmente ilegales— como los elementos de consumo. Esta idea restrictiva de la adicción es solidaria de los modelos médico sanitario y ético jurídico que entendían al consumo de sustancias psicoactivas en términos de criminalidad o enfermedad, generando también estereotipos y representaciones estigmatizantes y discriminatorias de los individuos con este tipo de padecimiento.

¿Desde qué perspectiva nos planteamos el cuidado y la prevención en el ámbito educativo?

Desde el año 2016, contamos con los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones (RES CFE N.º 256/15) que, al igual que el marco normativo general que señalamos al comienzo, son fundamentales para orientar y organizar el modo en el que llevamos a las aulas esta problemática desde un abordaje pedagógico; es decir, la manera en la que la prevención de adicciones es factible de ser aprendida y enseñada. Para esto, los lineamientos curriculares resaltan dos aspectos a tener en cuenta: **el abordaje debe impartir conocimientos basados en información validada científicamente y debe incorporar las distintas dimensiones que intervienen en la problemática.**

Otro punto importante que destaca la Resolución del CFE N.º 256/15 es que no se pretende que las y los docentes asuman el rol de expertos en adicciones capaces de detectar situaciones de consumo problemático y resolverlas solos. También se remarca que **el centro de las acciones de prevención tiene que ver con generar espacios de participación y reflexión, promover discusiones grupales, dar lugar a la voz del otro y contar en la escuela con la presencia de personas adultas que construyan relaciones basadas en el respeto y la confianza y se posicionen en un lugar de referencia para los niños, niñas y adolescentes.**

¿Cuáles son las acciones de prevención que los lineamientos curriculares indican para el nivel secundario?

Una escuela secundaria en la que se desarrollan tareas de prevención es una institución en la que priman y tienen centralidad relaciones de

reciprocidad, de afectividad, de confianza y de preocupación por las otras y los otros; las personas adultas asumen la responsabilidad de la contención frente a las dificultades, es decir se posicionan como referentes significativos; se piensa colectivamente sobre cuál es la mejor forma de acompañar a adolescentes y jóvenes desde la institución escolar; se incorporan las culturas juveniles en la escuela; se cuenta con espacios de diálogo y consulta abiertos; el personal docente y el directivo realiza un trabajo profundo de conocimiento y reflexión compartida con la finalidad de despojarse de preconceptos, prejuicios y representaciones que tienden a traducirse en actitudes de rechazo, descalificación y estigmatización; se incorpora en las líneas de acción a otros actores (familias, organizaciones, instituciones locales) que permitan hacer un trabajo en red, adecuado a problemáticas complejas y multidimensionales.

Pensar estos lineamientos en función de los NAP que ya mencionamos nos lleva —en principio— a reconocer que serían las áreas de Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana las que en primera instancia parecen abordar con mayor atención y profundidad estos temas. Sin embargo, también mencionamos —e insistimos ahora en ello— la posibilidad de elaborar propuestas integradas que involucren mediante actividades a diferentes áreas curriculares y actores institucionales que permitan un tratamiento de las distintas dimensiones involucradas en la problemática.

¿Encontramos en la literatura o la filosofía elementos para pensar la problemática del suicidio?

En el siguiente fragmento de “La realidad exige”, la poeta polaca **Wisława Szymborska** (2002), nos muestra un drama propio de nuestros tiempos, el sentido de la vida:

No le faltan encantos a este horroroso mundo
ni tampoco amanecerás
para los que merece la pena despertar. (352).

Es común encontrar este tema tratado desde la literatura y la filosofía.

Poetas y Escritoras y escritores se han referido a él y, en muchos casos, lo han declarado como un problema propio de la humanidad.

Pueden profundizar sobre los temas vinculados con la literatura en el material *Literaturas*.



Es posible encontrar el cuestionamiento sobre el sentido de la vida en **Homero**, al comienzo de la *Iliada* cuando el recitador de poemas menciona la inexorable muerte de los héroes griegos y troyanos debido a la cólera de Aquiles; en la *Apología de Sócrates* de **Platón**, cuando Sócrates analiza la condena a muerte que pesa sobre su destino y afirma que una vida sin examen no merece la pena ser vivida.

Sin embargo, a medida que nos acercamos al presente, **ese rumor lejano que llega desde la cultura clásica se hace más fuerte y se comienza a oír con toda claridad, hasta ensordecernos: en los albores de las guerras mundiales o frente a grandes tragedias naturales o públicas (un tsunami, un accidente aéreo, una pandemia) el sentido de la vida (y el problema de la muerte) aparece vigorizado.** No en vano, es el siglo XX el que hace lugar al existencialismo, una escuela filosófica surgida en Francia y que encuentra en **Jean Paul Sartre** y **Albert Camus** a dos de sus más claros exponentes.

También hay una clara especulación sobre el problema de la existencia



Emile Cioran (Resinár, 1911- París, 1995) fue un filósofo, escritor y poeta rumano cuya obra se caracteriza por el pesimismo y el nihilismo. Algunos de sus libros son *Breviario de podredumbre* (1949), *Silogismos de la amargura* (1952) y *Del inconveniente de haber nacido* (1973).

en los textos del filósofo rumano **Emile Cioran**. En una de sus obras más famosas, *Del inconveniente de haber nacido*, dice: "Desde que estoy en el mundo, ese desde me parece cargado de un significado tan espantoso, que se torna insoportable."

(1981: bit.ly/3eEhZtu) El

componente de angustia con el que se asocia la vida en esta frase nos revela que el simple hecho de estar en el mundo puede ser una fuente de padecimiento.

¿Cómo define la Organización Mundial de la Salud al suicidio?

Desde una perspectiva más técnica, encontramos en documentos elaborados por UNICEF la definición de suicidio que ofrece la Organización Mundial de la Salud (2010), definición que presenta algunos problemas. Según estos organismos, el suicidio es un problema de salud mental que consiste en el acto deliberado de quitarse la vida. El intento de suicidio es toda acción autoinfligida con el propósito de generarse un daño potencialmente letal, sin llegar a la muerte. Las conductas suicidas abarcan desde la ideación suicida, la elaboración de un plan, la obtención de los medios para hacerlo, hasta la consumación del acto (con o sin éxito). Ahora bien, esta definición tiene —tal como sostiene **Daniel Korinfeld**, uno de los especialistas en el tema— una connotación de decisión, en

aparición libre, que difícilmente se corresponde con la realidad. En “Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad”, Korinfeld (2017) sostiene:

Desde nuestra perspectiva nos alejamos de considerar el suicidio adolescente como la decisión libre e individual de un sujeto. Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir. (bit.ly/2S5Nu6V)

En función de esta última observación que realiza Korinfeld, es importante tener en cuenta los datos que revela la Encuesta Mundial de Salud Escolar (EMSE) de 2018. En ella podemos observar que entre 2012 y 2018 la ideación suicida (es decir, el hecho de considerar la posibilidad de hacerlo) creció de modo alarmante, especialmente entre las adolescentes mujeres. Aunque los intentos de suicidio no aumentaron, esto no deja de resultar un grave problema si se tiene en cuenta que casi 1 de cada 6 adolescentes hizo un intento durante el 2018.

Daniel Korinfeld es un psicólogo, psicoanalista y magíster en Salud Comunitaria argentino. Realiza tareas de acompañamiento y supervisión de instituciones educativas, equipos de salud mental de niñas, niños y adolescentes. Escribió, junto con Rubén Efrón, *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación* (2015).



¿Qué acciones de prevención y cuidado pueden llevarse a cabo en la escuela?

Por todo esto es preciso comprender que estamos frente a un problema de salud pública grave y creciente que requiere que desde la escuela se realicen acciones de prevención y cuidado. Esas acciones serán tripartitas: habrá un antes, un durante y un después que el intento de suicidio o suicidio consumado haya ocurrido.

Otra manera de identificar estos tres momentos fundamentales en relación con el suicidio es utilizar los términos *prevención y promoción de salud*, *momento de la emergencia* y *postvención*. El antes es, entre otras acciones, el momento de preparar dispositivos para contener un emergente y trabajar sobre mitos y creencias. El durante es el momento de la emergencia, de la puesta en marcha del dispositivo de contención y de contacto con equipos de salud y organismos de protección de derechos, del acompañamiento de compañeras, compañeros, familiares y docentes, y de la coordinación de intervenciones. El después es el trabajo de postvención y seguimiento que implica principalmente generar espacios grupales de reflexión, coordinar acciones con otros sectores, acompañar a compañeras, compañeros y familiares.

En *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes*, Rubén Efrón y Daniel Korinfeld (2015) sostienen:

-
- Podemos decir que, respecto de los criterios y el hacer, hay un
- “siempre”, la vida cotidiana escolar, que es un “antes” —antes de
- que ocurra un suicidio consumado o una tentativa del mismo—, hay
- un “durante” —ese tiempo de la emergencia del acontecimiento—,
- y hay un “después” de la primera fase de urgencia de la situación.
- (bit.ly/3alvW7f).

Como marco regulativo y normativo, debemos tener en cuenta la Ley Nacional de Salud Mental N.º 26657, sancionada en 2010, y la Ley Nacional de Prevención del Suicidio N.º 27130, sancionada en 2015 y aún no reglamentada.

Expertos del campo de la salud mental, la antropología y la filosofía sostienen que el suicidio de adolescentes y jóvenes es una problemática psicosocial grave que —según los datos de distintas fuentes— se ha incrementado en las últimas décadas no solo en nuestro país sino en todo el mundo. El crecimiento de las tasas de suicidio a nivel mundial ocurre en el contexto que nos propone la época, momento histórico en el que —como ya dijimos— el cuestionamiento por el sentido de la vida es imperante e incide en las condiciones de existencia de las niñas, niños y adolescentes.

¿En qué contextos pueden darse los suicidios o intentos de suicidio de niñas, niños y adolescentes?

Señalaremos tres contextos en que los suicidios o intentos de suicidio pueden producirse entre niñas, niños y adolescentes: violencias; situaciones sociales traumáticas y exposición a situaciones de riesgo.

No se puede disociar el abordaje del suicidio juvenil de la problemática general de las violencias: la muerte violenta es una de las causas más importantes de fallecimiento de jóvenes y dentro de esta categoría los suicidios tienen un lugar destacado. Los frentes de violencia son muchos: violencia interpersonal, violencia entre grupos, violencia en las parejas jóvenes, abuso sexual, maltrato, violencia institucional.

Los traumatismos psíquicos vulneran a los sujetos, los lazos internos se debilitan y tornan frágil la posibilidad del encuentro con las otras personas, y este es un dato que trasciende el traumatismo social y frente al cual debemos estar bajo advertencia.

La exposición a situaciones de riesgo es otro de los aspectos contextuales complejos en el que se despliega la delicada transición adolescente al tener que tramitar la separación de las figuras referentes que los constituyeron subjetivamente. En este proceso deberá lidiar con una sensación de extrañeza que puede llevar en ciertas ocasiones al desprecio o al odio hacia sí misma o sí mismo. **La sensación de extrañeza, la desconfianza por la que atraviesan (la pérdida de las certidumbres infantiles) puede llevar a las y los adolescentes a poner en juego su existencia para saber si la vida vale o no la pena de ser vivida.**

¿Cómo podemos trabajar en la prevención del suicidio en niñas, niños y adolescentes en la escuela?

La institución escolar debe llevar adelante un trabajo interdisciplinario, intersectorial y de corresponsabilidad. **Como espacio de socialización de niñas, niños y adolescentes, la escuela puede ser un espacio en el que se expresen distintos padecimientos, como la autoagresión, que puede derivar en intento de suicidio. La mirada de la comunidad educativa permite detectar alertas tempranas.** Algunas acciones concretas que pueden llevarse adelante son: favorecer el diálogo, la escucha y la posibilidad de plantear los problemas a personas adultas referentes; construir alternativas de expresión y propuestas diversas desde donde construir sentidos para el presente y el futuro de las y los adolescentes; desarrollar, a través de las personas adultas, una autoridad democrática donde se contiene a niñas, niños y adolescentes que necesitan cuidado y amparo, a la vez que se estructuran límites distinguiendo aquello que los favorece de lo que no; construir respuestas colectivas para los conflictos; formar parte de una red interinstitucional local que construya respuestas comunitarias pensadas con otras instituciones o profesionales.

También es importante señalar cuáles son las representaciones o prejuicios que circulan en forma de mitos en torno al suicidio. El siguiente cuadro muestra los mitos falsos más comunes acerca del suicidio.

<p>PRIMER MITO FALSO: <i>Las personas que hablan acerca del suicidio no se hacen daño, pues solo quieren llamar la atención.</i></p>	<p>Las consejeras y los consejeros deben tomar todas las precauciones posibles al confrontar a una persona que habla acerca de ideas, planes o intenciones suicidas. Todas las amenazas se deben tomar en serio.</p>
<p>SEGUNDO MITO FALSO: <i>El suicidio es siempre impulsivo y ocurre sin advertencia.</i></p>	<p>El suicidio puede parecer impulsivo, pero puede haber sido considerado durante algún tiempo. Muchos suicidas dan algún tipo de indicación verbal o conductual acerca de sus intenciones de hacerse daño.</p>
<p>TERCER MITO FALSO: <i>Los suicidas de verdad quieren morir o están resueltos a matarse.</i></p>	<p>La mayoría de las personas con ideas suicidas comunican sus pensamientos a por lo menos una persona, o llaman a una línea telefónica de crisis o al médico, lo cual es prueba de ambivalencia, no de intención irrevocable de matarse.</p>
<p>CUARTO MITO FALSO: <i>Cuando un individuo da señales de mejoría o sobrevive a un intento de suicidio, está fuera de peligro.</i></p>	<p>En realidad, uno de los momentos más peligrosos es inmediatamente después de la crisis o cuando la persona está en el hospital después de un intento de suicidio. La semana después del alta es cuando la persona está particularmente frágil y en peligro de hacerse daño. Puesto que el comportamiento pasado es pronóstico de comportamiento futuro, el suicida sigue estando en situación de riesgo.</p>
<p>QUINTO MITO FALSO: <i>Una vez que una persona ha intentado suicidarse, nunca volverá a intentarlo otra vez.</i></p>	<p>De hecho, los intentos de suicidio son un pronóstico fundamental de suicidio.</p>
<p>SEXTO MITO FALSO: <i>Las niñas y los niños no se suicidan porque no entienden la finalidad de la muerte y son intelectualmente incapaces de suicidarse.</i></p>	<p>Aunque es poco común, las niñas y niños sí se suicidan y cualquier gesto, a cualquier edad, se debe tomar en serio.</p>
<p>SÉPTIMO MITO FALSO: <i>Cuando una consejera o un consejero habla con una niña, niño o adolescentes sobre el suicidio "le está dando ideas".</i></p>	<p>Es claro que la consejera o el consejero no causan el comportamiento suicida. En realidad la validación del estado emocional de la persona y la normalización de la situación inducida por la tensión son componentes necesarios para reducir la ideación suicida.</p>

Los mitos que mencionamos están asociados a prejuicios sobre el suicidio que es necesario desmontar. Una comunidad educativa atravesada por un hecho tan doloroso y traumático como es el suicidio tiene que poder realizar distintas acciones cotidianas para abordar la problemática. El desmontaje de los mitos y prejuicios en torno al suicidio es una de ellas.

¿De qué modo se relacionan los suicidios con las problemáticas de salud mental?

El siguiente fragmento de un poema del artista argentino Ioshua, el nombre artístico/poético con el que se conoció a José Marcos Belmonte —un multiartista nacido en Haedo, provincia de Buenos Aires, cuya producción va de 2008 a 2015—, nos permite enlazar el tema del suicidio, que trabajamos en el apartado anterior, con las problemáticas de salud mental y, específicamente, con la posibilidad de encontrar en la población escolar personas con diagnósticos en salud mental.

 Mi amor,
 Ay,
 Mi vida es una ruina que voy abandonando.
 (142).

La situación de padecimiento y las representaciones negativas en relación con la propia vida son algunos de los factores que han sido señalados como de riesgo.

Antes de avanzar debemos aclarar que la noción de salud mental es un concepto en debate. **¿Hay una salud mental definida para todas las**

personas? ¿En qué parámetros de normalidad se basa? ¿Hay consenso entre las psicologías, las psiquiatrías y las distintas corrientes del psicoanálisis acerca de lo que es la salud mental?

¿Qué dice la normativa vigente acerca de la salud mental?

La Ley Nacional de Salud Mental N.º 26657, sancionada en el año 2010, tiene como objetivo asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los Derechos Humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional. Basándonos en el artículo 3 de esta ley, **definiremos a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los Derechos Humanos y sociales de toda persona.** Este punto de vista remarca el carácter social y colectivo de la salud mental, la concibe como un derecho y, positivamente, se aleja de las representaciones negativas y patologizantes.

Como en los otros temas relacionados con el cuidado propio y de las otras personas, en este caso también diremos que **es fundamental romper con los estereotipos y estigmatizaciones que existen en torno a los padecimientos subjetivos o las problemáticas de salud mental.** Como señalan estudios de la Organización Mundial de la Salud, los padecimientos mentales no son poco frecuentes. Entre ellos, podemos señalar el consumo problemático de alcohol, el consumo de tabaco, la depresión y los trastornos de ansiedad. Pero recordemos que, según la legislación actual, la salud mental ha dejado de considerarse desde la perspectiva de la enfermedad e incluye un conjunto de problemáticas humanas que visibilizan distintos grados de

sufrimiento y malestar. En este enfoque crítico, se contempla prioritariamente la dimensión social y comunitaria del individuo, y se aborda la salud mental como un proceso de ida y vuelta entre lo singular y lo colectivo.

¿Qué acciones de cuidado pueden llevarse a cabo en la escuela para abordar la salud mental?

Algo que se puede implementar, y que coincide con uno de los modos en los que la escuela aborda algunos contenidos, es el trabajo a partir de las efemérides. En 1994, la Organización Mundial de la Salud y la Ley N.º 26959 en nuestro país establecieron el 10 de octubre como el Día Nacional de la Salud Mental. Es una buena oportunidad para explicar que la Ley Nacional de Salud Mental promueve la integración de las personas con padecimiento mental para la plena vigencia de sus derechos, fundada en la presunción de capacidad de las personas con sufrimiento mental. Esto permite entender a las personas con padecimiento mental como sujetos de derecho y se contrapone al paradigma de la incapacidad, según el cual la persona queda objetivada tras la categorización de “enfermedad mental”. De modo complementario, **también es apropiado trabajar sobre las representaciones que tenemos de las problemáticas en salud mental, hablar sobre la estigmatización relacionada con algunos padecimientos, presentar a la salud mental como un proceso que vincula lo singular y lo colectivo.**

Como ya dijimos respecto de los cuidados en general y de los consumos problemáticos y suicidios en particular, este tema también requiere un abordaje interdisciplinario e interinstitucional. La escuela abre la puerta para que este derecho sea garantizado y el trabajo en red con los centros de salud de la comunidad es fundamental para lograrlo.

El cuidado en el aula

// PENSAR LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CUIDADO: POSICIONES DOCENTES //

Entender la escuela como espacio de cuidado y prevención supone poner en práctica una serie de acciones y saberes que se ajustan a un marco legal y normativo, tal como fuimos explicando más arriba.

Tanto la necesidad de repensar y desplazar ciertas perspectivas, entre ellas el paradigma tutelar, como la concepción de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho nos llevan también a repensar el rol de las educadoras y educadores.

¿En qué consiste la noción de posición docente?

Aquí también existen paradigmas y concepciones históricas que tenemos que ir dejando de lado en favor de otras más recientes y acordes con nuestra forma actual de pensar y vivir las infancias.

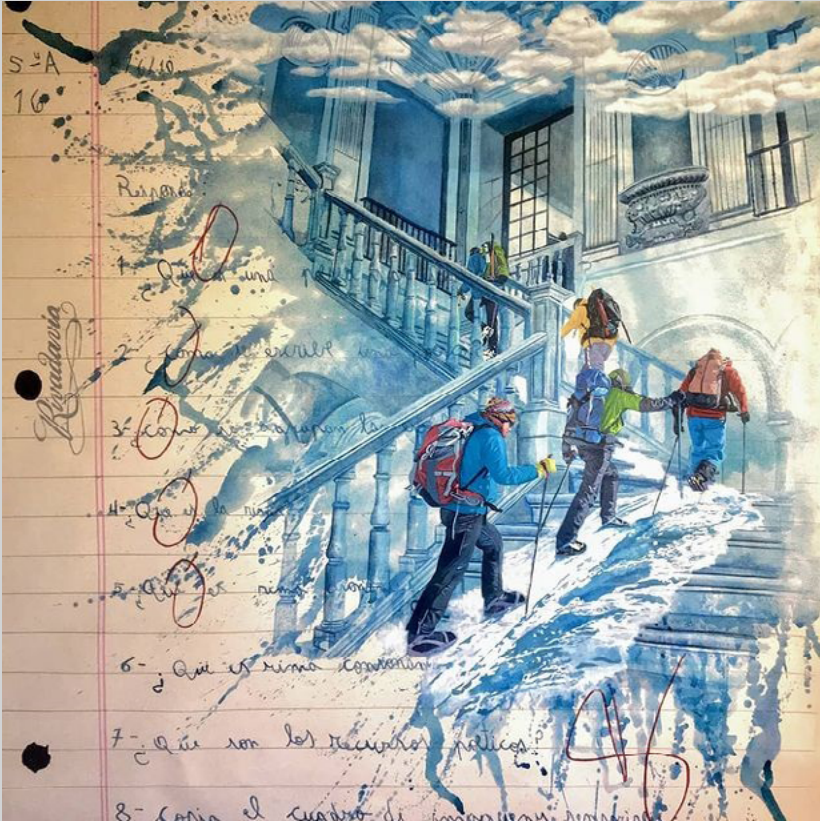
Un aporte importante en este sentido es el de **Myriam Southwell**, quien en su ensayo *Posiciones docentes* (2020) dirige su mirada al trabajo docente. ¿Cómo se llega a ser docente?, ¿qué identidades docentes pueden conformarse? son algunas de las preguntas que encontramos en su trabajo, además de un concepto clave para pensar posibles respuestas: las posiciones docentes.

La noción de posición docente nos permite reflexionar sobre el carácter histórico y político del trabajo docente: a partir de ella podemos

reconocer el peso que tienen las regulaciones estatales sobre el trabajo docente pero también implica formas de sensibilidad y modos en los que las y los docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia de otras y otros con quienes trabajan cotidianamente.

Asimismo, las posiciones docentes refieren a cómo el trabajo docente configura vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación.

El aspecto relacional, entonces, está fuertemente destacado en esta concepción del trabajo docente y esto es así porque la posición que tomamos como docentes refiere a los múltiples modos en los que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas y desafíos que se plantean en torno a ella. En este sentido, es importante destacar que, según cómo nos situamos, habilitamos determinadas posiciones en las y los estudiantes.



De la serie buscadores de cimas, de Claudio Gallina.

¿Qué implica la escucha como posición docente?

A lo largo de este material señalamos a la escucha casi como la actitud privilegiada de las prácticas de cuidado. La escucha y la constitución de la o el docente como una persona adulta que funciona como referente para la niña, niño o adolescente que requiere de prácticas de cuidado, desde las más básicas como el aprendizaje de la progresiva autonomía o las prácticas de convivencia hasta las más específicas, cuando hay emergentes más complejos, ya sea por consumos problemáticos, salud mental, suicidio u otras violencias.

De esto se desprende que la escucha es una posición docente, que define además, una identidad docente, ligada al paradigma de derechos y a las políticas de cuidado. El docente no aparece entonces elevado al rango de “apóstol del saber”, posición que instala una asimetría con las y los estudiantes, tampoco aparece como una “fuente de saber” de la que emana el conocimiento sobre cualquier tema o experiencia, conocimiento que en general adquiere la forma de frases prescriptivas, coercitivas y reglamentaristas en boca de quien cree saber de antemano lo que hay que hacer.

Un ejemplo de la posición docente de escucha la encontramos en la actitud que observamos en la producción audiovisual *Consumo Cuidado*. En el Capítulo 1 ya observamos una dinámica que se va a repetir a lo largo de todos los capítulos de la serie: una docente o un docente participa de un encuentro de jóvenes estudiantes de todo el país que se reúnen para debatir sobre las drogas, los medios de comunicación, los excesos, las familias. La o el docente enmarca el debate, lo “habilita” por así decirlo,



Jacques Rancière (Argel, 1940) es un filósofo francés que se ocupa principalmente de temas de política y estética. Su tesis y sus primeros trabajos se centraron en el movimiento de emancipación obrera. Algunos de sus textos más conocidos son *La palabra muda* (1998), *Destino de las imágenes* (2003) y *Política de la literatura* (2007).

pero todavía no participa, sino que escucha. Y solamente al final, en el momento de cierre dice algo así como “Bueno, el taller fue muy bueno. Ustedes dijeron lo que piensan y cada vez que ustedes dicen lo que piensan de alguna manera nos están interpelando a los adultos. Y es bueno que eso suce-

da. Así que quiero agradecerles por este encuentro y por esta reflexión que vamos a hacer todos los adultos gracias a ustedes”.

Estamos ante un llamado que nos invita a potenciar nuestras capacidades de escucha, de disponibilidad y de conexión con las otras y otros. Las palabras de agradecimiento de este docente también nos llevan a considerar la noción de *maestro ignorante*, del filósofo francés **Jacques Rancière**. La idea consiste en que si asumimos la igualdad de inteligencia en todos los seres humanos —hipótesis que ya formuló **René Descartes** en el *Discurso del método* (1637) al afirmar que la razón es lo mejor repartido del mundo— y tomamos esa igualdad como punto de partida para las relaciones pedagógicas, podemos afirmar que la posesión del conocimiento es una acción emancipatoria que realiza el maestro ignorante. El punto de partida no es lo que el “ignorante” ignora sino la idea de que el ignorante siempre sabe algo, y siempre puede relacionar lo que ignora con lo que ya sabe. Rancière ofrece un ejemplo muy interesante con el aprendizaje de la lectura:

El ignorante posee, en su conocimiento oral del lenguaje, los medios para establecer la unión con los signos escritos que ignora. El ignorante siempre sabe una plegaria; en consecuencia, si le pedimos a alguien que sabe escribir que la escriba, aquél sabrá que la primera palabra del Padre nuestro es "Padre", tanto en el papel como en su cabeza, y entonces podrá establecer una primera relación. (2018: 231).

Así como asumimos la necesidad de pensar y denominar a niñas, niños y adolescentes en plural, también debemos esclarecer que esto mismo atañe a las y los educadores, y a la necesidad de reconocer y valorar los diferentes trayectos formativos que intervienen en esa constitución subjetiva que es cada docente y que se da en el cruce de dimensiones cognitivas, afectivas, políticas, éticas y estéticas. Esto también atañe a los múltiples modos en los que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas y desafíos que se les plantean en torno a ella.

Las posiciones docentes y la noción del maestro ignorante piensan a educadores activos, que toman decisiones, que operan ante distintos dilemas que la práctica cotidiana en el aula les presenta y que tensionan el modo en que operan las normativas y regulaciones estatales en el día a día de la escuela y del trabajo docente.

// PENSAR LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CUIDADO: SABERES Y PRÁCTICAS QUE PUEDEN DESPLEGARSE FRENTE A SITUACIONES DE EMERGENCIA //

Ya revisamos críticamente los modos de concebir las infancias y la docencia para entenderlas desde la perspectiva del cuidado. Ahora tendremos que pensar el espacio escolar para comprenderlo en este mismo sentido.

¿Cómo pensar lo que sucede en el aula?

En *Intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados*, (2020) Daniel Korinfeld, referente en materia de salud mental comunitaria, sostiene la necesidad de resignificar una frase que suele escucharse, bajo ciertas circunstancias, en el ámbito escolar: “no estamos preparados para esto”.

En esa frase resuenan sentimientos diversos: desazón, decepción, miedo, tristeza, impotencia, angustia. Hay una carga muy importante de negatividad en esas palabras, que parecen referir de una docente o un docente desarmado frente a situaciones inesperadas, sorprendidas, inciertas y a la vez urgentes que se presentan en la escuela. Al mismo tiempo, la frase explicita una serie de expectativas e idealizaciones que son inherentes a todo oficio que gira en torno a la pregunta acerca de para qué está preparado una educadora o un educador.

¿Es cierto que no contamos con ninguna herramienta para enfrentar lo que no esperamos?

Siguiendo a Korinfeld, diremos que contamos con herramientas para enfrentar lo inesperado. Como educadoras y educadores, tenemos recursos para enfrentar distintos emergentes y problemáticas que surgen en el aula, incluso cuando estas no tienen solamente que ver con cuestiones que suceden en la escuela. La violencia o el acoso entre pares, que puede suceder en un recreo o dentro del aula en pleno momento de actividad, puede estar también asociado a distintas violencias que ocurren en el entorno familiar, fuera de la escuela, pero que ingresan a ella cuando la niña, niño o adolescente atraviesa cada día la puerta de entrada.

¿Cuáles son esas herramientas que tenemos para enfrentar distintos emergentes y problemáticas que surgen en el aula?

Nuestras herramientas como educadores van desde los lineamientos teóricos y pedagógicos recibidos durante nuestro período de formación y la experiencia acumulada en la práctica docente cotidiana hasta las capacitaciones de las que hemos participado en pos de una formación permanente que nos permita estar actualizadas y actualizados curricularmente pero también en cuanto a concepciones del enseñar y aprender, de pedagogías que sabemos son mutables.

En el trabajo cotidiano, podemos pensar esas herramientas como una forma de lectura que llevamos a cabo en el espacio escolar en general y en el aula en particular. Es una lectura atenta a problemas de desigualdad social y educativa que nos permite organizar estrategias, dinámicas,

relaciones que permitan o colaboren con la resolución de cualquier situación que pueda surgir.

A su vez, estos saberes y prácticas que pueden desplegarse en situaciones de emergencia permiten activar el potencial de protección y cuidados de cada comunidad a través de las tramas y redes de cuidado que se fueron e irán construyendo.

¿Cómo construir tramas de cuidado?

Para construir tramas de cuidado es fundamental establecer dinámicas de trabajo basadas en la reciprocidad y la corresponsabilidad. Korinfeld menciona la necesidad de pensar junto a otras y otros los problemas comunes, es decir, pensar en común, para hacer en la escuela vida en común.

Cuando en la escuela tenemos que enfrentar situaciones de violencia, acoso entre pares, estigmatizaciones, segregaciones o urgencias subjetivas (es decir, las que consisten en un intenso sufrimiento psíquico) tenemos que encarar un trabajo de cuidado en corresponsabilidad con profesionales del campo de la salud, de la salud mental, e involucrar también otras instancias institucionales y actores de la comunidad.

Una escuela que organiza una trama de cuidados, que se piensa en red con otras instituciones de la comunidad, es una escuela que acompaña e ilumina, que nos permite recuperar prácticas y saberes que tenemos disponibles y permite hacer en la escuela vida en común.

// LA VIDA COMPARTIDA EN LAS ESCUELAS: EL PARADIGMA DEMOCRÁTICO EN EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN, LA SALUD Y EL SISTEMA INTEGRAL DE DERECHOS //

Toda la bibliografía disponible sobre el tema del cuidado de sí y de las otras personas en la escuela, más tarde o más temprano, señala que la institución es el ámbito privilegiado para realizar prácticas de prevención y cuidados. Algunas y algunos especialistas incluso entienden al cuidado como la expresión más alta del cariño en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Y aunque no es responsabilidad de la escuela dar respuesta en forma directa a las necesidades básicas de niñas, niños y adolescentes, la escuela puede oficiar de intermediaria con otras entidades para que estén bien alimentados, vacunados, tengan acceso a la recreación, al deporte, a la seguridad y al buen trato.

Las escuelas, entonces, en su articulación con los centros de salud cercanos, con los clubes barriales, con las oficinas de protección de derechos son un punto nodal en la construcción de esta trama de cuidados.

Cuando la escuela ya se percibe como formando parte de una trama de instituciones en red es más fácil que el paradigma democrático en el abordaje de la educación y la salud que exige la comprensión de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de derechos esté realmente vigente y operativo.

5

Propuestas de actividades para trabajar los cuidados en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema de los cuidados en las aulas desde una perspectiva de género y Derechos Humanos. A continuación, encontrarán cinco grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar los cuidados.

Las actividades están pensadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 Juanito Laguna aprende a leer

Berni, A. (1961), Museo Nacional de Bellas Artes.



El cuadro de Antonio Berni *Juanito Laguna aprende a leer* se inscribe en una serie de óleos y óleos-collage creados por el pintor entre los años 1961 y 1978, que toman como tema a Juanito Laguna, ubicándolo en su hogar y contexto, una villa miseria del Bajo de Flores (barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). El conjunto de pinturas agrupadas bajo el tema de Juanito Laguna cobraron vida con los materiales propios de ese lugar, predominantemente del basural.

*** Observen el cuadro y realicen las actividades.**

1. Respondan las siguientes preguntas.
 - a. ¿Cómo describirían el entorno en el que las niñas y niños están aprendiendo a leer? ¿Cómo describirían la situación de cada uno de los personajes representados en la obra? ¿Dónde aprenden a leer? ¿Están en una escuela? ¿Se puede aprender a leer en la calle? ¿Es una escena escolar típica? ¿Qué falta para que esa escena de aprendizaje se parezca a la de las escuelas que conocen?
 - b. ¿Cómo aprendieron a leer y a escribir? Además de las maestras y maestros, ¿recibieron ayuda de alguna persona adulta en ese proceso de aprendizaje?
 - c. ¿Qué elementos le agregarían a la escena de Berni para transformarla en una escena de cuidado?
 - d. ¿Qué relación pueden establecer entre lo que se ve en la escena y los materiales con los que está construida (materiales descartables, óleo y arpillera)? ¿Hay alguna relación entre esta selección de materiales y lo que la obra representa/muestra?

2. En grupos de dos o tres estudiantes, usen los siguientes pasos como guía para transformar la obra de Berni y reconstruirla para que muestre una escena de cuidado en el ámbito educativo.
 - a. Reúnan materiales diversos, en lo posible cartones, trozos de tela, hilos, y otros fragmentos que consideren “desperdicios”, “desechos” o “basura”.
 - b. Construyan un boceto de una escena que revierta la situación en la que están Juanito y sus compañeras y compañeros aprendiendo a leer.

- c. Utilicen la técnica de collage y construyan una nueva obra en la que aparezca transformada la situación de enseñanza/aprendizaje por la incorporación de las prácticas de cuidado que se llevan a cabo en la escuela.
3. Escriban un episodio en la vida de Juanito Laguna en primera persona. Imaginen el entorno comunitario en el que vive, sus recorridos cotidianos, sus pensamientos, sus deseos, sus miedos, sus anhelos y sentimientos.

02 Un día perfecto para el pez banana

“Un día perfecto para el pez banana” forma parte del libro *Nueve cuentos*, del escritor estadounidense J. D. Salinger, publicado en 1953. La historia cuenta el viaje que Muriel y Seymour realizan a la playa frente a los temores del padre y la madre de la chica ya que consideran que Seymour padece problemas de salud mental.

* Lean el fragmento de “Un día perfecto para el pez banana” de J. D. Salinger (1953) y realicen las actividades.

—Cuando pienso cómo estuviste esperando a ese muchacho durante toda la guerra... quiero decir, cuando una piensa en esas esposas alocadas que...

—Mamá —dijo la chica—. Colguemos. Seymour puede llegar en cualquier momento.

—¿Dónde está?

—En la playa.

—¿En la playa? ¿Solo? ¿Se porta bien en la playa?

—Mamá —dijo la chica—. Hablas de él como si fuera un loco furioso.

—No he dicho nada de eso, Muriel.
 —Bueno, ésa es la impresión que das. Mira, todo lo que hace es estar tendido en la arena. Ni siquiera se quita el albornoz.
 —¿Que no se quita el albornoz? ¿Por qué no?
 —No lo sé. Tal vez porque tiene la piel tan blanca.
 —Dios mío, necesita tomar sol. ¿Por qué no lo obligas?
 —Lo conoces muy bien —dijo la chica, y volvió a cruzar las piernas—. Dice que no quiere tener un montón de imbéciles alrededor mirándole el tatuaje.
 —¡Sí no tiene ningún tatuaje! ¿O acaso se hizo tatuar cuando estaba en la guerra?
 —No, mamá. No, querida —dijo la chica y se puso de pie—. Escúchame, a lo mejor te llamo otra vez mañana.
 —Muriel, hazme caso.
 —Sí, mamá —dijo la chica, cargando su peso sobre la pierna derecha.
 —Llámame en cuanto haga, o diga, algo raro..., ya me entiendes. ¿Me oyes?
 —Mamá, no le tengo miedo a Seymour.
 —Muriel, quiero que me lo prometas.
 —Bueno, te lo prometo. Adiós, mamá —dijo la chica—. Besos a papá —y colgó.
bit.ly/3obb3XS

1. Respondan a las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué es un estereotipo? ¿Cuáles son los estereotipos presentes en este fragmento? ¿En qué consisten?
 - b. ¿Cuál es la perspectiva sobre la salud mental que se tenía en la época en la que está situado el relato (tengan en cuenta que al comienzo del fragmento la madre comenta que Seymour volvió de la guerra)?
 - c. ¿Aparece estigmatizado Seymour? ¿Por qué? ¿En qué frases observan la estigmatización y el prejuicio de la madre?
 - d. ¿Cómo creen que se trata en el presente a las personas con padecimientos de salud mental?

03 Superficies

El cortometraje *Superficies* pertenece al ciclo *Historias breves*, que es el concurso anual de directores que organiza el INCAA desde 1995. El cortometraje muestra un colegio de gestión privada y exclusivo de varones en el que se despliegan una serie de malos tratos, humillaciones y violencias. La escena muestra claramente un ejercicio de violencia constante por parte del preceptor/auxiliar del curso y de un grupo de estudiantes que agreden a otro: machismo, homofobia, coerción, disciplinamiento de los cuerpos son algunos de los nombres para llamar a lo que sucede en las escenas, en una escuela en la que se combinan prejuicios y paradigmas pedagógicos. Enzo, el estudiante agredido, se mantiene silencioso en su padecimiento. Los cuatro agresores aparecen desalineados, gritando, empujándose. En el aula las actitudes de todos se exacerban, la violencia se vuelca sobre los útiles de los agredidos hasta que, en el juego perverso, rompen un vidrio. Llega el adulto responsable y no actúa diferente de los agresores: “¿Quién rompió el vidrio? ¿Quién es el machito que se va a hacer responsable?” dice el preceptor/auxiliar. Ni siquiera se detiene ante Enzo, que tiene su mesa de trabajo y todos los útiles regados por el piso. “¡Sigan así, eh! ¡Van a terminar muy mal!”, dice antes de salir del aula. Nuevamente solos, los estudiantes comienzan a golpear las reglas contra los bancos, recomenzando el acoso a Enzo. La siguiente escena es en la casa de una de los agresores. El grupo se reúne a tomar alcohol y a continuar la agresión, esta vez vía telefónica, a Enzo. Sin embargo, en esta escena se esclarece algo que el corto ya viene mostrando desde el comienzo: uno de los miembros del grupo de agresores no está de acuerdo con lo que hacen. No lo dice, lo muestra con la mirada y con actitudes que dejan ver dudas o reflexiones con respecto a su propio accionar. En la siguiente escena vemos a los agresores en una plaza, actuando de manera discriminatoria, misógina y violenta con un grupo de mujeres que están



allí. En ese momento, pasa por allí Enzo, caminando con dos estudiantes mujeres, que llevan puesto un uniforme escolar. Esto exacerba la posición de los agresores pero a la vez pone a aquel que duda frente a la necesidad de tomar una decisión. Ese momento crucial llega en el contexto de una pelea a golpe de puño que ocurre a la salida de la escuela

*** Miren el cortometraje “Superficies”, disponible en bit.ly/3exsyxh .**

1. Expliquen las siguientes afirmaciones acerca del cortometraje
 - a. El cortometraje muestra un circuito multicausal de violencias.
 - b. En el corto, el agredido pasa a ser el agresor.
 - c. La historia muestra que la violencia se puede ejercer de modo vertical y horizontal.

2. Organicen un debate a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Cómo debería haber intervenido la escuela para interceder apropiadamente en una situación de este tipo?,
 - b. ¿Qué ocurre con el silencio de Enzo? ¿Qué transmite su forma de mirar?
 - c. ¿Qué sucede con el cuestionamiento a la agresión sistemática que aparece en un miembro del grupo de agresores? ¿Qué sucede en la pelea final?
 - d. Pensando en la idea de corresponsabilidad, ¿qué otros actores tendrían que intervenir para implementar acciones de cuidado en este contexto? ¿Cómo caracterizaría el modo de proceder del preceptor? ¿Hay cuidado allí?

3. En grupos de tres o cuatro, reflexionen acerca de por qué los autores del cortometraje decidieron que Enzo no tuviera ninguna línea de diálogo. Luego, en función de lo visto en el audiovisual y del debate previo, escriban las líneas de un diálogo para Enzo. Puede ser con cualquier personaje, por ejemplo, puede ser un diálogo entre Enzo y el agresor “arrepentido” ya que cruzan sus miradas muchas veces a lo largo del audiovisual.

04 *En medio de la ley / Salud mental*

La serie *En medio de la ley*, producida por Encuentro, repasa la historia del derecho e investiga muchas de las leyes sancionadas en los últimos treinta años que permitieron la ampliación de derechos, como la Ley de Trata de personas, la Ley de Delitos Informáticos, La Ley de Identidad de Género, la Ley de Tierras y la Ley Nacional de Salud Mental.

*** Vean el capítulo Salud Mental de la serie *En medio de la ley*, disponible en bit.ly/3tYrtoL y realicen las actividades.**

1. Realicen una línea de tiempo con los acontecimientos de la “historia de la locura” que aparecen en el capítulo de la serie. Tengan en cuenta cómo varió el concepto de “locura” a lo largo del tiempo.
2. En grupos de cuatro o cinco, analicen el rol que tienen las instituciones (de nuestro país e internacionales) y el Estado en la transformación de la concepción inicial de “locura” a “alienismo”, “higiene mental” y finalmente “salud mental”.

3. Conversen entre todos a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Por qué se afirma que era necesaria una ley de salud mental?
 - b. ¿Cuál es la concepción de salud mental que sostiene la ley?
 - c. ¿Cuál es el rol de lo interdisciplinario que plantea la ley de salud mental?
 - d. ¿Estos centros trabajan de manera articulada con las escuelas?

05 Día Mundial y Nacional de la Salud Mental

1. Investiguen en diferentes fuentes para responder las siguientes preguntas.
 - a. ¿Por qué el 10 de octubre se celebra el día Mundial y Nacional de la Salud Mental?
 - b. ¿Cuál es el marco legal que regula la salud mental?
 - c. ¿Qué centros de salud y salud mental hay en su comunidad?
2. Diseñen en grupos de cuatro personas una campaña con afiches, tuits o hashtags que sirva para difundir la fecha y la información sobre el día Mundial y Nacional de la Salud Mental que consideren relevante, como qué es la salud mental, a qué centros de salud acudir y el marco legal que regula la ley.



Recursero

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés de distinto tipo, tiempos y procedencia que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Biblioteca Devenir Docente

Es una biblioteca virtual, de acceso abierto y libre descarga, que fue concebida desde el INFoD para que los y las docentes de niveles obligatorios y de Institutos Superiores de Formación Docente puedan dialogar con las y los autores sobre los temas fundamentales del campo educativo. Aborda temas centrales de la agenda docente, los procesos de formación y las prácticas de quienes trabajan en escuelas e institutos dedicados a pensar la transmisión de la cultura y la enseñanza a la luz de los desafíos contemporáneos. (bit.ly/3twU4AZ)

Biblioteca CLACSO

La red de bibliotecas virtuales CLACSO, repositorio digital, ofrece acceso libre a numerosos textos, revistas y otros materiales de interés sobre temáticas diversas, a partir de una perspectiva descolonial, feminista y con mirada regional. Los trabajos de campo que sostienen muchas de las publicaciones de esta biblioteca abordan temas importantes desde el punto de vista de las y los docentes y de la formación docente. (bit.ly/2RC3RaX)

Canal Encuentro

Canal Encuentro desarrolla contenidos audiovisuales desde las distintas regiones de la Argentina y, además, adquiere series elaboradas por prestigiosas señales públicas y privadas del mundo. Sus producciones están disponibles para ver y descargar desde todo el país. Canal Encuentro se dirige a una audiencia amplia y plural, y sus producciones también son utilizadas como material educativo por docentes y estudiantes. En este caso recomendamos la serie *Consumo cuidado*, en la que estudiantes de todo el país compartieron un debate sobre las drogas, los medios, los excesos, los amigos, la escuela, la familia. Sus reflexiones nos acercan una diversidad de opiniones y nos permiten dimensionar la complejidad de cada tema.

bit.ly/2P20N77

Asociación Civil Intercambios

Esta institución apoya el desarrollo de programas e intervenciones de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales mediante programas de supervisión, capacitación y asistencia técnica. Producen evidencia científica para la incidencia política, la intervención y la capacitación. Impulsan cambios en las políticas públicas vinculadas con los usos y producción de drogas, tanto en el ámbito nacional como internacional, fortaleciendo la perspectiva de derechos humanos.

bit.ly/3mYRD85

Referencias

Bibliografía

● **AA.VV. (s. f.).** *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.* Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones>

● **Adorno, T.** (1999). *Mínima moralía.* Buenos aires: Taurus.

● **Aira, C.** (1999). *Cómo me hice monja. La costurera y el viento.* Rosario: Beatriz Viterbo.

● **Batthyány, K. [coord.].** (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados.* México D. F.: CLACSO/Siglo XXI. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201209035739/Miradas-latinoamericana.pdf>

● **Bauman, Z.** (2006). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.

● **Cioran, E.** (1981) *Del inconveniente de haber nacido.* Madrid: Taurus. Recuperado de <http://crimideia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/em-cioran-del-inconveniente-de-haber-nacido.pdf>

● **Cragolini, M.** (2008). *Derrida, un pensador del resto.* Buenos Aires: La Cebra.

● **Cortina, A.** (1994). *Ética de la empresa.* Madrid: Trotta.

● **CNT.** Encuesta mundial de salud escolar 2018. Recuperado de <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/encuesta-mundial-de-salud-escolar-2018-resumen-ejecutivo>

Danto, A. (2011). *Andy Warhol*. Madrid: Paidós.

Efrón, R., Korinfeld D.(2015). *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación* [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/CUADER-NILLO%20DE%20SUICIDIO%20\(2\).pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/CUADER-NILLO%20DE%20SUICIDIO%20(2).pdf)

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad 2. el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ioshua (2019). *Todas las obras acabadas*. Buenos Aires: Nulú Bonsai.

Kohan, M. (2007). *Ciencias morales*. Buenos Aires: Anagrama.

Korinfeld, D., (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados*. Recuperado de <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/4-Intervenir-en-situaciones-compleja-Daniel-Korinfeld.pdf>

Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *Revista Voces de la Educación*, 2(4), 209-219. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/79/70>

Ley N.º 26206. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Maidana, S. (2020). *Educación, género y diversidad*. Recuperado de <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/3-Educacion-Genero-y-Diversidad-Susana-Maidana.pdf>

Niedzwiecki, D. (2019). "Para educar hay que aplicar políticas de cuidado" (entrevista). Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/noticias/entrevista-a-dora-niedzwiecki/>

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria. (2011). Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004311.pdf>

Rancièrè, J. (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal/Edhasa.

Salinger, J. D. (1953), "Un día perfecto para el pez banana". Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/un-dia-perfecto-para-el-pez-platano/>

Schettini, A. (2000). *La guerra civil, seguido de Estados Unidos*. Buenos Aires: Norma.

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes*. Recuperado de <https://ce-doc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/5-Posiciones-docentes-Myriam-Southwell.pdf>

Szyborska, W. (2002). *Poesía no completa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Imágenes

Berni, A. (1961). *Juanito Laguna aprende a leer*. [Óleo, collage]. Colección del Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina: Imagen HD INV N° 7164_BERNI. (<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/7164/>).

Gallina, C. (s. f.). *Reconstructores de bosques*. [Óleo y acrílico sobre tela].

----- (s. f.). *De la serie Buscadores de cimas*. [Óleo sobre tela].

----- (s. f.). *Sin título* (detalle). [lápiz y acrílico sobre tela].

German philosopher Theodor Adorno [Fotografía], por Jeremy J. Shapiro, 1964, Wikipedia Commons (<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Adorno.jpg#/media/File:Adorno.jpg>).

II Festival de Filosofía de Málaga [Fotografía], Montserrat Boix, 2019, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Adela_Cortina_-_2019.jpg#/media/File:Adela_Cortina_-_2019.jpg).

El filósofo Jacques Rancière en la Universidad de Valparaíso [Fotografía], por Rodrigo Fernández, 2016, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ranci%C3%A8re#/media/Archivo:Ranci%C3%A8re,_Jacques_-_UV_fRF01.jpg).

Mónica Cragnolini [Fotografía], por Ágoracomunitas, 2009, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:M%C3%B3nica_Cragnolini.jpg#/media/File:M%C3%B3nica_Cragnolini.jpg).

Paul Ricoeur Balzan [Fotografía], por Juerg Mueller, 1999, Wikipedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Ricoeur_Balzan.png#/media/File:Paul_Ricoeur_Balzan.png).

Zygmunt Bauman (1925-2017), Polish philosopher [Fotografía], por Mariusz Kubik, 2005, Wikipedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zygmunt_Bauman_by_Kubik.JPG#/media/File:Zygmunt_Bauman_by_Kubik.JPG).

Presidente de la Nación

Alberto Fernández

Vicepresidenta de la Nación

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros de la Nación

Santiago Cafiero

Ministro de Educación de la Nación

Nicolás Trotta

**Unidad Gabinete de Asesores del
Ministerio de Educación de la Nación**

Matías Novoa Haidar

Secretaría de Educación

Marisa Díaz

Subsecretaría de Educación Social y Cultural

Laura Sirotzky

**Directora de Educación para los
Derechos Humanos, Género y Educación
Sexual Integral**

María Celeste Adamoli

