

Prevención y Cuidados en el ámbito educativo

Aportes para una pedagogía del cuidado

Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo
Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI
Subsecretaría de Educación Social y Cultural
Secretaría de Educación

Prevención y Cuidados en el ámbito educativo

Aportes para una pedagogía del cuidado

Índice

Programa Prevención y Cuidados en el ámbito educativo	2
Cuidados	4
Polisemia del concepto	4
Cuidados en su dimensión interpersonal y colectiva	4
Los cuidados desde una perspectiva de género	6
Salud integral y cuidados	7
Pedagogía del cuidado	10
La escuela como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos	10
Educar es cuidar	12
De los discursos preventivos a la pedagogía del cuidado	14
Problemáticas, subjetividades y cuidados en la escuela	18
¿Por qué pensar en clave de subjetividades?	18
Padecimiento subjetivo, malestar, sufrimiento... más allá de las etiquetas	20
Puertas de entrada a los cuidados	21
La construcción de una pedagogía del cuidado en la escuela	25
Bibliografía	26
Marco Normativo	27

Programa Prevención y Cuidados en el ámbito educativo

El Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo tiene por objetivo orientar las prácticas educativas para promover los cuidados y el derecho a la salud/salud mental desde una perspectiva integral y de derechos. A través de la construcción de una pedagogía del cuidado propone abordar las problemáticas que afectan a las subjetividades y se manifiestan o irrumpen la vida escolar tales como la problemáticas relativas al suicidio y los consumos problemáticos, entre otras.

Se enmarca en la Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes N° 26.061; Ley de Educación Nacional N° 26.206 (art. 3, 8, y 11); la Ley N° 26.586 (que crea el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas) y en la resolución del Consejo Federal de Educación N° 256/15 que crea los Lineamientos Curriculares para la Prevención de Adicciones de alcance nacional (y normativa complementaria a los NAP); y la Ley Nacional de Prevención del Suicidio N° 27.130 que dentro de sus objetivos establece el abordaje coordinado, interdisciplinario e interinstitucional de la problemática del suicidio y la creación de redes de apoyo de la sociedad civil entre otros (art. 4).

Sus principales líneas de acción son: asistencias técnicas y acompañamiento a las áreas jurisdiccionales; producción de publicaciones y materiales educativos virtuales, gráficos y audiovisuales; actividades de formación docente; trabajo con los diseños curriculares; convocatorias a las comunidades educativas, en particular a estudiantes para producir campañas promoción de la salud y de cuidados con acompañamiento docente; articulación con otras áreas del Estado y con organizaciones de la sociedad civil que trabajan estas temáticas.

Sus principales ejes temáticos son: la promoción de prácticas de cuidado en las escuelas desde una perspectiva integral; el abordaje de las problemáticas relativas al suicidio y de los consumos problemáticos; el derecho a la salud/salud mental; la participación estudiantil en las estrategias de promoción de la salud y de prácticas de cuidado.

Introducción

Este material tiene por objetivo desarrollar los conceptos fundamentales desde los que trabajamos en el Programa de Prevención y Cuidados. Es una invitación a profundizar en la noción de cuidados, su relación con la enseñanza y con las formas en que abordamos diversas problemáticas que afectan a las subjetividades e irrumpen en la escena escolar.

Un punto central de este escrito es promover un abordaje pedagógico de estas problemáticas, que sin dejar de reconocer la necesidad de tender redes con otros actores e instituciones, constituya un enfoque propio del ámbito educativo. Nos proponemos contribuir a afianzar la perspectiva de cuidado en las escuelas con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que inviten a construir nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

No se trata de un documento acabado y cerrado, sino más bien de un andamiaje teórico para fortalecer el trabajo cotidiano de las escuelas desde una Pedagogía del Cuidado. Esperamos que sirva como punto de partida conceptual y se vea enriquecido con cada una de las prácticas y experiencias escolares.

Cuidados

Polisemia del concepto

El cuidado es un concepto polisémico y, como muchos otros, en continuo proceso de construcción teórica. Es un término que circula cada vez más en nuestra sociedad. Parece que sabemos de qué hablamos cuando hablamos de cuidados porque de alguna manera todas las personas hemos sido cuidados y cuidadas y hemos cuidado a otros y otras: sino no estaríamos aquí, no habiéramos sobrevivido. El cuidado es un elemento central del bienestar humano. Al mismo tiempo es una actividad que realizamos como especie para mantener, reparar y conservar nuestro mundo, nuestro entorno, nuestros cuerpos, nuestras subjetividades, aquel mundo en el que vivimos (Tronto y Fisher 1990).

Entonces, el 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 integral y al sostenimiento de la vida. 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 promocionar el bienestar propio y de las personas que nos rodean, en relación con la salud como una responsabilidad del Estado.

Cuidados en su dimensión interpersonal y colectiva

Todos estos sentidos tienen un denominador común: **el cuidado es algo que sucede en los vínculos**, en las relaciones interpersonales. En conexión con esto, Chardón (2008) define al cuidado como "un sistema de actividades que apunta a sostener la vida y la calidad de vida de los individuos, estatuye un lazo social caracterizado por el ejercicio de la ternura en un marco normativo y produce efectos de filiación con respecto a una cultura y sus instituciones". En esta definición encontramos elementos que remiten a la filosofía de Martin Heidegger quien en su obra *Ser y tiempo* habla del "ser-con". Esto significa que somos en tanto estamos en este mundo compartido. Es una relación de co-estar, un convivir. Somos en cuanto

que somos con otros/as. Y este con-vivir nos lleva a entender al cuidado como un modo de vincularnos con el mundo circundante.

Por su parte, el psicoanalista argentino Fernando Ulloa (1995) afirma que la ternura forma parte de la dimensión ética de los cuidados y es fundamento de los derechos humanos. Cumple un papel fundamental en los vínculos primarios de cuidado y esto es extensible luego a otros, como los que suceden en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué define a un vínculo mediado por la ternura? La empatía y el miramiento por el otro/a.

En concordancia con esto, Pautassi (2007) destaca la importancia de reconocer como derecho universal e inalienable el cuidar, ser cuidado/a y cuidarse. Desde esta perspectiva el cuidado es considerado un trabajo ya que hay una responsabilidad que debe ser reconocida y recursos que deben garantizarse para que suceda. Con estas ideas coincide Faur (2017) y además agrega que las tareas de cuidado no se limitan a cuidados físicos básicos y vitales como alimentar y dar refugio; sino que cuidar es escuchar, contener, preocuparse por el/la otro/a, brindar herramientas, etc. Estas acciones se posicionan contrarrestando el sentido dominante de la sociedad de consumo de la que somos parte, en la medida en que van en contra de las lógicas individualistas, de taponamiento, resultadistas, etc.

El cuidado en su dimensión colectiva pone de manifiesto la interrelación no solo de los sujetos en cuanto seres sociales sino también la interdependencia que los sujetos tenemos con el ambiente. Resulta indispensable integrar la dimensión ambiental dentro del concepto de cuidado y adoptar un enfoque complejo e integral que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente de manera de minimizar la propuesta dominante del consumismo que compromete el bienestar de las personas, las comunidades y el ambiente (Alvarez et al, 2021).

En este sentido, Boff (2017) sostiene que a través del cuidado, como humanidad podremos dejar de ver como objeto a la naturaleza y a todo lo que en ella existe, y plantear una relación sujeto-sujeto en lugar de una sujeto-objeto. El cuidado propone una interacción y unidad con los demás seres de coexistencia en donde las intervenciones no son desde una lógica de dominio y reducidas a la subjetividad humana ya que esta lógica pone a los seres humanos en el centro y por sobre las cosas para dominarlas y colocarlas al servicio de sus intereses. Esto da lugar, no sólo

a las lógicas de consumo, sino también al antropocentrismo, al patriarcado y otras formas de dominación.

El cuidado se presenta como una ética que sostiene la vida en su totalidad. Sin embargo, aunque todos/as necesitamos cuidados, no todos/as cuidamos en la misma proporción, no todos/as lo hacemos con la misma intensidad, ni le dedicamos la misma cantidad de horas por día. Tampoco todos/as necesitamos la misma intensidad de cuidados (Faur 2017).

Los cuidados desde una perspectiva de género

Los cuidados como objeto de estudio de las ciencias sociales emergen a partir de las luchas de los grupos feministas a finales del siglo XIX que comenzaron a visibilizar la relevancia de las tareas de cuidado para la sociedad en su conjunto. Desde los estudios de género se describen los cuidados como todas aquellas prácticas y actividades de la vida cotidiana que son necesarias para el bienestar singular, familiar y comunitario y también el desarrollo de la economía: el autocuidado, el cuidado directo de otras personas, la limpieza, compra y preparación de alimentos, la coordinación de horarios, traslados, etc. Detenerse en esta definición es un modo de denunciar que los cuidados se producen y distribuyen interrelacionadamente entre la familia, el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias de manera desigual. La naturalización del vínculo mujer-cuidados (feminización del cuidado) y del vínculo familia-cuidado (familiarización del cuidado) condiciona esta desigualdad haciendo recaer mayoritariamente sobre las mujeres las prácticas de cuidados. Sucede entonces que estos espacios silenciados del ámbito doméstico-íntimo-familiar son descalificados desde el poder del mercado y la sociedad patriarcal.

Desde la economía feminista se plantea como necesario asociar la idea de cuidado a la economía de manera de enfatizar aquellos elementos del cuidado que producen o contribuyen a producir valor económico. La evidencia demuestra que la organización social del cuidado en América Latina en general y en Argentina en particular es injusta porque las responsabilidades de cuidado se encuentran desigualmente distribuidas en dos ámbitos diferentes. Por un lado, hay una distribución desigual de las responsabilidades de cuidado entre hogares, Estado, mercado y organizaciones comunitarias. Por otro lado, la desigualdad en la distribución de responsabilidades se verifica también entre varones y mujeres siendo estas quienes lo asumen en una amplia mayoría dentro de los hogares sin ser reconocido (Rodríguez Enriquez y

Pautassi 2014). Un estudio realizado por CEDLAS en 2018 para estimar el valor de los trabajos de cuidado concluye que la contribución de trabajo de cuidado asciende al 24,3% del PBI en la Argentina (Álvarez et al, 2021).

Frente a estas desigualdades Karina Batthyány, plantea que todos y todas tenemos “derecho a recibir los cuidados necesarios en distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad se determine por la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos” (Batthyány, 2020, p 23).

Un aporte central de los movimientos feministas radica en considerar al cuidado como un derecho a ser garantizado a través de políticas públicas, lo cual implica reconocer y redistribuir las tareas de cuidado respecto a los roles de género así como también en la organización institucional de la sociedad.

Salud integral y cuidados

La definición de salud ha tenido muchos cambios a lo largo de la historia. Estas variaciones presentan una estrecha relación con el contexto político, económico y sociocultural desde el que se enuncian. Un aspecto relevante para pensar la relación con los cuidados es comprender el paso desde una visión de salud que la restringe a lo biológico individual hacia una conceptualización que tiende a integrar distintos aspectos de la vida personal y social.

Un hito importante en este recorrido es la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que en el año 1946 conceptualiza a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Esta definición, puede leerse como un avance para la época en la que se pronunció, ya que no se limita a lo biológico y da lugar a lo mental y lo social. Pero desde ese momento hasta la actualidad se fueron construyendo nuevas miradas que permiten realizar varias críticas, como, por ejemplo, la reducción de la definición de salud como un estado.

Las corrientes de pensamiento enmarcadas en movimientos como la Medicina Social Latinoamericana y la Salud Colectiva postulan la necesidad de entender la salud y la enfermedad dentro de un proceso social y, por tanto, su articulación en los procesos económicos, políticos e ideológicos de la sociedad. Esto permite analizar la producción social del proceso de salud-enfermedad logrando una mirada más amplia que no se

restringe solo a los componentes biológicos de un individuo. Laurell (1998) plantea que hay una diferencia esencial entre plantear el proceso biológico humano como un fenómeno natural y postular que, aún siendo un proceso biológico, asume formas históricas específicas.

Esta nueva conceptualización, es enriquecida gracias al análisis de los diferentes modelos de atención que se llevan a cabo sobre el proceso de salud-enfermedad. Menendez (1994) propone utilizar la categoría "proceso salud-enfermedad-atención" porque considera a la atención como parte de las respuestas sociales que instituyen una estructura necesaria para la producción y reproducción de cualquier sociedad. Por lo tanto, determinan el proceso de salud-enfermedad y muerte desde una relación dialéctica. Las prácticas que se llevan a cabo dentro de este proceso son construidas en base a conocimientos científicos de diversas disciplinas y también a otros saberes no legitimados por la ciencia hegemónica. En este sentido, el campo de la salud es considerado no sólo ni principalmente como un escenario de prácticas, sino como un terreno de luchas simbólicas acerca de las formas de aproximarse al modo en que las personas nacen, viven, enferman, padecen y mueren, y respecto a las respuestas sociales frente a tales procesos (Stolkiner y Ardila Gómez, 2012)

En los últimos años se incorporó como parte de este proceso el término "cuidados", planteando así un proceso salud-enfermedad-atención-cuidados (PSEAC). Esta transformación conceptual invita a pensar que la noción de atención no es un término que abarque completamente todas las prácticas en salud sino que muchas de ellas se relacionan directamente con los cuidados en tanto condición humana fundamental para la vida.

Pensar la salud desde una perspectiva integral implica asumir la interrelación de la dimensión física, psicológica, espiritual de los sujetos que se ponen en juego dentro de una determinación social. Esta perspectiva lleva a plantear la promoción de la salud como horizonte propositivo para abordar prácticas de cuidado. El verbo promover se define como fomentar o favorecer la realización o el desarrollo de una cosa, iniciándola o activándola si se encuentra paralizada o detenida provisionalmente. Por lo tanto, las prácticas de promoción no están orientadas a evitar una enfermedad específica. Son prácticas orientadas a fomentar y favorecer la salud desde un sentido amplio e integral. Las estrategias de promoción enfatizan la transformación de las condiciones

de vida y de trabajo que conforman la estructura subyacente a los problemas de salud, demandando un abordaje intersectorial (Terris, 1990).

Al considerar la salud en su significado pleno, se está lidiando con algo tan amplio como la propia noción de vida. Promover la vida en sus múltiples dimensiones no puede ser imputado a la responsabilidad de un área de conocimiento ya que implica la puesta en práctica de acciones de cuidado que abarcan, por un lado, el ámbito de las políticas públicas y, por otro, el lugar de la singularidad y autonomía de los sujetos.

Pedagogía del cuidado

Muchas veces las ideas de educación y cuidados aparecen disociadas, dando por sentado que educar y cuidar son tareas fuertemente diferenciadas. Esa escisión suele vincularse con concepciones del cuidado ligadas únicamente a la asistencia o a una mirada de la educación centrada en la transmisión de información. Esta perspectiva conlleva un sesgo que no contempla la complejidad de la tarea, la singularidad de los sujetos y los grupos y la especificidad de los contextos.

Partimos de reconocer a la enseñanza como la tarea específica de la escuela, y al mismo tiempo entendemos que ésta no puede darse sin tener en cuenta los cuidados que, en sus múltiples aristas, son necesarios garantizar para que efectivamente puedan generarse experiencias significativas.

Construir una pedagogía del cuidado supone una perspectiva y un modo de entender el rol de la escuela, lo que en las instituciones sucede, los gestos cotidianos, los vínculos que se generan, las problemáticas que surgen y los desafíos pendientes. Implica tomar distancia de miradas preventivistas y posicionarse en pos del fortalecimiento de ciudadanías críticas y democráticas comprometidas con la garantía de derechos de NNyA.

La escuela como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos

La escuela forma parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA). Un punto importante para la construcción de una pedagogía del cuidado es ubicar el trabajo en las escuelas dentro este paradigma que toma carácter legal a partir de la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en el año 2005. Bajo esta norma NNyA obtienen una posición activa en el ejercicio de derechos mediante acciones como informarse, opinar y participar. Se trata de superar el tradicional paradigma tutelar que, asociando inmadurez con capacidad legal, los y las consideraba objetos de protección del Estado, sólo capaces de ejercer sus derechos en nombre propio una vez cumplida la mayoría de edad.

El paradigma tutelar se funda en la creencia de que la responsabilidad de los adultos y adultas sería la de tutelar, custodiar para evitar o prevenir riesgos. En cambio, desde el paradigma de protección integral concebimos a NNyA como seres capaces de ir

construyendo su autonomía. Desde esta concepción, los/las adultos/as tienen la responsabilidad de proveer el cuidado necesario para asegurar el bienestar de NNyA como un derecho humano fundamental.

Comprender esto 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 estemos incorporando un cambio fundamental: los nombramos en plural y con marca de género porque la pluralidad y la construcción genérica son dos de las dimensiones más importantes en la nueva conceptualización. Cuando pensamos a niñas, niños, jóvenes y adolescentes en plural, ya estamos cuestionando algunos conceptos que organizan (u organizaban) los discursos sobre las infancias y juventudes.

Pensar la escuela como una institución comprometida con la garantía de derechos implica asumir que no puede concebirse como una institución aislada, sino que es necesario un trabajo de articulación permanente con otros actores e instituciones para la construcción de una red que esté guiada por **el principio de corresponsabilidad** que, como su nombre lo indica, consiste en una responsabilidad compartida, común a dos o más personas, dos o más sectores, instituciones, etc. Es la decisión de garantizar los derechos de NNyA sin perder la especificidad de cada sector, la contracara del abandono que supone la fragmentación institucional. Estas articulaciones no surgen espontáneamente y muchas veces requieren de largos caminos de conocimiento mutuo que no están exentos de tensiones ya que en general los distintos actores persiguen finalidades diferentes y poseen lógicas propias. En este sentido, se propone el trabajo en red como una manera de desarrollar la cooperación entre instituciones, organizaciones comunitarias, actores y actrices, etc.

Frecuentemente, se dan situaciones en las cuales la escuela recurre a otras instituciones ante emergentes puntuales. Sin embargo, reconocerse como parte del sistema de protección integral de derechos de NNyA implica un trabajo en red continuo y sistemático que trascienda las intervenciones ante situaciones conflictivas específicas. Cuando no son solo las situaciones particulares lo que organizan y dan sentido a la articulación, se fortalece el trabajo conjunto en pos de la garantía de derechos.

Considerar a la escuela en el marco del Sistema de Protección Integral de Derechos es una cuestión imprescindible para favorecer una pedagogía del cuidado y un marco fundamental para pensar el trabajo específico dentro de las instituciones.

Educar es cuidar

Una cuestión central para abordar la relación entre escuela y cuidados es partir del **rol privilegiado de la institución escolar en los procesos de transmisión cultural**. La escuela es, desde su invención en la Modernidad, la institución que asume la tarea específica de legar a las jóvenes generaciones el acervo de saberes construido por la humanidad. Es decir, es en la escuela donde se despliegan procesos que permiten abordar el pasado para resignificarlo. En este sentido, *cuidar* en la escuela es posibilitar un traspaso riguroso y humilde de los saberes que permiten abrir al mundo a las jóvenes generaciones, compartirlo, acercarlo, al tiempo que posibilita "hacerles lugar". Ese proceso de transmisión, constituye una necesidad tanto para los sujetos que llegan, dado que necesitan de esas claves para orientarse, como para el conjunto de la sociedad que necesita de la transmisión para asegurar la continuidad.

Dentro de las prescripciones curriculares se contemplan contenidos específicos vinculados al cuidado, tales como los Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones, la Educación Sexual Integral, la Ley de Educación Ambiental Integral, entre otros. Resulta fundamental que estos contenidos puedan tener lugar en los programas y planificaciones, elaborar proyectos interdisciplinarios para su abordaje, organizar secuencias y situaciones didácticas en las cuales incorporar estos saberes que no forman parte del currículum tradicional de la escuela. A su vez, para fortalecer una mirada integral en relación a los cuidados en las propuestas de enseñanza es importante evitar una mirada acotada de los mismos. Es necesario poner en la agenda pedagógica saberes específicos ligados a los cuidados y simultáneamente seleccionar contenidos que puedan ofrecer escenarios diferentes a los conocidos -a través de las ciencias, las artes, la tecnología-, generar espacios de participación y protagonismo de NNyA, brindar la posibilidad de afianzar la propia identidad y trazar proyectos personales y colectivos

Además, asumir la idea de que *educar es cuidar* brinda un marco desde el cual interpretar e intervenir ante situaciones que irrumpen en la vida cotidiana de la escuela, situaciones que sorprenden y con frecuencia tensionan los dispositivos con

los que se cuenta. Entender que en la escuela educar y cuidar son indisolubles permite consolidar una mirada específicamente pedagógica ante situaciones complejas que - sin desconocer el aporte de otros campos o disciplinas- pueda intervenir ante emergentes sosteniendo la especificidad y la mirada propia del ámbito escolar. Esta posición se traduce en abordajes que, entre otras iniciativas, garanticen espacios de escucha, acompañen trayectorias escolares evitando miradas estigmatizantes y la derivación como única intervención posible.

Para que nuestras acciones cotidianas se constituyan como prácticas de cuidado deben existir condiciones que las favorezcan y garanticen. "Educar es cuidar" si lo hacemos asumiendo una posición particular en el trabajo diario, una perspectiva desde la cual pensar todo lo que sucede en la escuela ¿Qué implica hacer desde una pedagogía del cuidado? ¿Qué condiciones son necesarias para fortalecer una perspectiva de cuidados?

Por un lado , podemos decir que el cuidado, además de plasmarse en los contenidos que se transmiten y en cómo se abordan los emergentes, se hace presente en los vínculos interpersonales. Tal como se desarrolló previamente, existen características vinculares como la ternura y la hospitalidad, en cuanto actitud de acogida frente a la alteridad, que son condición del cuidado. (Michalewicz, Pierrri & Ardila, 2014). Desde esta perspectiva, son necesarias personas adultas con empatía y disponibilidad para el miramiento del otro y de la otra. **Los cuidados pueden hacerse presentes en cada acción, en cada clase, en cada vínculo entre los distintos actores y actrices de la comunidad educativa.** Para incluirse en el mundo los y las estudiantes precisan de personas adultas que confíen en ellos y ellas, que los y las desafíen y que establezcan límites humanizantes de manera de posicionarse como referentes significativos. En tal sentido, la construcción de una autoridad democrática que habilita espacios para el despliegue de las formas singulares en las que cada estudiante y cada grupo se expresa, aprende y se desarrolla; es condición para sostener prácticas de cuidado en la escuela (Ministerio de Educación, 2021). Cuando hablamos de autoridad democrática, no nos referimos a una autoridad que surge exclusivamente por la posición jerárquica dentro de la institución escolar, sino al modo en que los y las adultas construyen su vínculo con los y las estudiantes.

Entender los vínculos desde esta perspectiva implica pensar la construcción de las relaciones interpersonales y los lazos como una responsabilidad, como una dimensión propia de la tarea, como parte del desempeño profesional, no librado a las cualidades

personales o características singulares. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. Es el germen inicial y garantía de la autonomía futura (Ulloa 1995, 122).

Por otro lado, para que nuestras acciones cotidianas se constituyan como prácticas de cuidado debe existir un **marco de acuerdos construido colectivamente a partir de discusiones, debates y decisiones institucionales** que orienten las intervenciones de los diferentes actores y actrices de la comunidad educativa. “La intervención institucional se define por su potencial de transformación en los sentidos y modos de la organización escolar (espacios, tiempos, posiciones, tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela)” (Ministerio de Educación, 2014, p.9). A fin de fortalecer la perspectiva de cuidado resulta valioso generar espacios en los cuales las instituciones puedan pensarse a sí mismas: ¿Cómo son los mecanismos de comunicación? ¿Cómo se toman decisiones y se construyen acuerdos? ¿Cómo se distribuye y circula el poder? Es necesario que la cultura institucional de la escuela esté impregnada de prácticas habilitantes, inclusivas, colaborativas y de cuidado entre adultos/as y de adultos/as para con los y las estudiantes.

En síntesis, entendemos que la escuela cuida cuando enseña, desde lo curricular y lo institucional, es decir, tanto desde aquellos contenidos seleccionados y acordados vinculados al cuidado, como cuando propone proyectos en los que se ponga en juego la voz de las y los estudiantes. Del mismo modo, la escuela cuida cuando aparecen situaciones que requieren de la intervención pedagógica, a nivel individual -cuando un niño/a o joven requiere de un acompañamiento específico- y/o grupal -cuando aparecen situaciones que irrumpen y requieren la intervención adulta. Hacer de la escuela un espacio de cuidados requiere de la construcción institucional de una cultura en la que, a través de las relaciones interpersonales, se pone en juego la garantía de los derechos de NNyA.

De los discursos preventivos a la pedagogía del cuidado

A fin de fortalecer una pedagogía del cuidado es necesario discutir perspectivas arraigadas en el ámbito escolar como son los discursos preventivos tradicionales. La categoría de prevención predominante proviene, por un lado, del campo sanitario que se basa en la epidemiología moderna y del campo del Derecho, por otro. A pesar de

que es una noción polisémica, sus sentidos más ampliamente instalados remiten a la idea de evitar o impedir que suceda algo; llegar antes, anticiparse a que ocurra un perjuicio o daño. En esta línea, se suele ligar este concepto a aquellas intervenciones orientadas a evitar enfermedades y riesgos.

"Las acciones preventivas se definen como intervenciones orientadas a evitar la aparición de enfermedades específicas, reduciendo su incidencia y predominando en las poblaciones. La base del discurso preventivo es el conocimiento epidemiológico moderno; su objetivo es el control de la transmisión de enfermedades infecciosas y la reducción del riesgo de enfermedades degenerativas u otros agravios específicos a la salud. Los proyectos de prevención y de educación en salud se estructuran mediante la divulgación de información científica y de recomendaciones normativas de cambio de hábitos." (Czeresnia 2006)

Desde su surgimiento, la escuela moderna, estuvo atravesada por los enfoques higienistas, biologicistas y sanitarios que fueron nutriendo los abordajes preventivos en el ámbito escolar. Estos tienden a la especificidad y al recorte de información precisa para evitar situaciones que se consideren peligrosas, y frecuentemente apelan a enunciados moralizantes que se centran en miradas desde el "deber ser". A pesar de las variaciones y/o matices que los discursos preventivos pueden haber atravesado a lo largo de la historia escolar, el acento en esta perspectiva está dado por evitar daños posibles, y en seleccionar temáticas que ingresan al currículum como un modo de reducir las consecuencias en la salud de ciertas prácticas o hábitos, o bien de un modo criminalizante o punitivista que generan efectos de estigmatización de las infancias y adolescencias.

En pos de fortalecer una perspectiva de cuidados se hace necesaria una revisión de los supuestos en los que se sostienen las miradas preventivistas: la concepción del aprendizaje y su relación con la enseñanza, y de los sujetos que aprenden. Frecuentemente, las miradas centradas en la prevención –entendida en los términos que fueron desarrollados anteriormente– suponen una concepción del aprendizaje basado en el cambio de hábitos o conductas. Las iniciativas desde este enfoque entienden que hay una linealidad entre la transmisión y el cambio en las actitudes ("*si les explico los efectos psicoactivos del alcohol, entonces van a disminuir el consumo*"). Contar con información es una cuestión necesaria para la toma de decisiones responsables, pero resulta importante cuestionar perspectivas que asocian casi

mecánicamente el hecho de contar con información y la consecuente modificación de las prácticas. Por otro lado, si la enseñanza se organiza en función de la advertencia sobre riesgos y eventos a evitar, las personas destinatarias de esos mensajes, y más específicamente los y las adolescentes, son vistos como sujetos a los/as que hay que prevenir, sujetos en permanente peligro potencial (juventud amenazada y también amenazante).

Generar experiencias pedagógicas desde una perspectiva de cuidados no implica desterrar las actividades relacionadas a la prevención ni mucho menos negar la información científicamente validada y necesaria de ser transmitida en la escuela, sino más bien trabajar para que no sea la mirada preventiva la que organiza y da sentido a la propuesta. En términos de Kantor (2008:85), "lo que interesa señalar es la asiduidad y la naturalidad con que numerosas propuestas se hallan atravesadas por temáticas y expectativas vinculadas con aquello que se quiere prevenir, aquello de lo cual se los quiere alejar, aquello de lo cual conviene mantenerlos informados. Y con cuánta frecuencia, entonces, aun con las mejores intenciones se desaprovechan las oportunidades que brindan esos espacios para propiciar experiencias y abordar temáticas que no remiten al territorio del riesgo pero muestran o difunden lo mismo, enseñan cosas valiosas y ofrecen otras puertas de entrada al mundo que queremos ofrecerles y de salir del mundo que deseamos evitarles."

Posicionarse desde una perspectiva de cuidados implica un movimiento en el cual el otro/la otra no es un sujeto a prevenir, sino un sujeto de derecho; no está permanentemente amenazado por el riesgo, sino en proceso de construcción subjetiva y habita la escuela mientras construye su propia identidad. Desde esta perspectiva, la escuela no informa eventos a evitar sino que ofrece oportunidades para significar el mundo, permite acercarse a universos que de otro modo quedarían alejados y distantes y pone a disposición horizontes culturales distintos a los conocidos.

Asimismo, resulta importante reconocer que la escuela transmite saberes pero, en simultáneo, aporta a la construcción de una determinada relación con el saber. A partir de las interacciones y las formas de comunicación que se establecen con los y las estudiantes así como también de los modos de organizar los diversos temas y contenidos los y las docentes exponen una disposición en el espacio didáctico a partir de la cual transmiten cierta relación con el saber (Beillerot et al 1998). Atender a esta cuestión permite reflexionar sobre las formas de transmisión, considerando que insistir

en la idea de que la información es un medio para evitar riesgos o sucesos restringe la posibilidades de construir otro vínculo con los conocimientos que la escuela pone en circulación.

Posicionarnos desde una pedagogía del cuidado nos permite analizar críticamente ideas y discursos arraigados para seguir construyendo modos alternativos de pensar la escuela en los cuales la formación de nuevas ciudadanía democráticas tenga un rol central. También nos posibilita identificar y visibilizar acciones cotidianas que ya suceden en las escuelas y es necesario poner en valor. Esto es, gestos que logran constituir a los y las adultas como referentes significativos y permiten que el cuidado se constituya como experiencia en la escuela.

Problemáticas, subjetividades y cuidados en la escuela

A menudo nos enfrentamos a situaciones y problemáticas que afectan las subjetividades y la convivencia escolar y que exigen el despliegue de estrategias de cuidado particulares. Estas situaciones pueden poner en tensión la dinámica habitual de trabajo en la escuela y requieren de una mirada desde la complejidad, lo cual no significa que sean difíciles o complicadas en sí mismas (aunque a menudo lo son) sino que requieren de una lectura en la que se pongan en juego múltiples aspectos interrelacionados: sociales, psicológicos, culturales, de época, coyunturales, etc. Si las pensamos como conductas meramente individuales, solo respondemos ante situaciones particulares o actuamos de forma fragmentada, raramente vamos a poder construir estrategias de cuidado que puedan subjetivar, generar autonomía, promover, proteger y contribuir a restituir derechos vulnerados.

¿Por qué pensar en clave de subjetividades?

La categoría de subjetividad permite reconocer que no existe una naturaleza humana que esté por fuera de la situación en que las personas transitan sus vidas. Lo que las personas son es producto de las condiciones sociales en las que se desenvuelven (Lewkowicz, 1999). Es decir, que las **subjetividades** no son meramente el resultado de las historias singulares, sino que se producen histórica, cultural y colectivamente a través de discursos y prácticas de época.

Según Bleichmar (2003), "La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente, es instituyente, diría Castoriadis. Quiere decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente."

El concepto de subjetividad tiene el propósito de correrse y diferenciarse de la categoría de sujeto o individuo, para visibilizar que esta última ha sido el modo en que fue entendida la persona humana desde inicios de la modernidad. El sujeto o individuo moderno era aquel que estaba dotado de la razón suficiente para hacer uso de su libertad a partir de lo cual gozaba de determinados derechos como ciudadano. A principios de la Modernidad esto aplicaba al varón, blanco, burgués y occidental. Es decir que la formulación del sujeto moderno es en su constitución un modo único de

entender el ser. Quedaban por fuera cualquier otra forma de lo humano: las mujeres, las personas consideradas locas, las diversidades sexo-genéricas, los niños y las niñas, etc.

Toda época supone unos modos hegemónicos de producción subjetiva. Según Lewkowicz (1999) "Las prácticas de producción de subjetividad determinan un rasgo como esencial. Por este rasgo esencial producido por estas prácticas se reconocen mutuamente los "individuos" que así han sido engendrados. El efecto enmascara la causa. El rasgo distintivo del sujeto engendrado por las prácticas cívicas propias de los estados nacionales (el ciudadano) fue la conciencia. Un hombre era hombre en la medida en que estuviera en plena posesión de sus facultades conscientes: los locos estaban excluidos; los niños postergados. La pertenencia a la humanidad estaba supeditada al reconocimiento de que un individuo poseyera tal rasgo. El rasgo que caracteriza a quien ha sido producido como sujeto de consumo es la imagen. Lo que se llama cultura de la imagen es el efecto visible de las prácticas de producción de subjetividad consumidora."

Podemos a partir de allí pensar cómo las características de la sociedad de consumo en la actualidad impone ciertas marcas en la subjetividad: la inmediatez, el mandato de productividad y éxito, la velocidad en la experiencia, etc. Esto conlleva malestares y sufrimientos particulares, que podemos llamar padecimientos de época (ansiedad, depresión, etc).

Sin embargo, sostener esta mirada está muy lejos de pensar en un sujeto pasivo que solo tiene que atenerse al destino que le impone la sociedad en la que vive. Podemos pensar, por ejemplo, que si bien la concepción de ciudadanía de principio de la modernidad incluía sólo al varón, blanco, burgués y occidental, con el tiempo los Estados fueron reconociendo nuevos derechos a través de movimientos que fueron pujando, y lo siguen haciendo, por nuevas conquistas. Toda nueva conquista de derechos es un acto de subjetivación. Es decir que no todo es mera reproducción, porque lo humano mismo trae implícito la potencialidad de producir lo nuevo, a menudo protagonizado por los miembros más jóvenes de las comunidades.

Pensar y pensarnos en clave de subjetividades de época implica desnaturalizar discursos que tienden a generar un sentido único de cómo hay que ser o estar en el mundo y considerar la diversidad como condición de lo humano. Resulta un deber y

un desafío para la escuela –y para la sociedad en su conjunto– enfatizar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y valorar positivamente la multiplicidad de formas en las que las personas nos manifestamos, pensamos, actuamos y amamos. Desde esta perspectiva, las diferencias no serán algo a tolerar, sino una característica de lo humano que enriquece los intercambios entre los miembros de una comunidad en general, y de la comunidad educativa en particular.

Padecimiento subjetivo, malestar, sufrimiento... más allá de las etiquetas

En muchas ocasiones, un punto de partida para pensar en los cuidados son las distintas situaciones que suceden en la escuela, que nos preocupan y nos desafían en cuanto a su abordaje, como por ejemplo las relacionadas a consumos problemáticos o a problemáticas relativas al suicidio.

En general estas situaciones no se presentan aisladas ni delimitadas claramente, sino que aparecen a través de distintas escenas que forman parte de la dinámica cotidiana de la escuela. Es decir, muchas veces el primer paso es encontrarnos con situaciones que nos preocupan y eso puede abrir distintas preguntas ¿cuáles son nuestros saberes y representaciones en torno a esos temas?, ¿qué herramientas tenemos para evaluar si es necesario intervenir? ¿cómo hacerlo a fin de favorecer la continuidad de las trayectorias escolares y garantizar derechos?

Cuando nos encontramos con situaciones relacionadas a los consumos problemáticos o a problemáticas relativas al suicidio un punto de referencia importante es poder pensarlas desde el campo de la salud mental, tomando como referencia la definición de salud mental de la Ley N° 26.657: “La salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, 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”

Con esta definición queda claro que pensarlas dentro del campo de la salud mental no implica contemplarlas como problemáticas meramente individuales, sino que requieren una mirada desde la complejidad y en consonancia con el enfoque de salud integral planteado anteriormente.

Para pensar el rol de las instituciones educativas en estas situaciones resulta necesario analizar el lugar que tienen los diagnósticos en las trayectorias de las personas y en los recorridos escolares. Como se mencionaba previamente, desde una escuela que

trabaja en corresponsabilidad se asume como fundamental el trabajo en conjunto con otras instituciones para la construcción de estrategias compartidas que contemplen la singularidad. En esa construcción de estrategias muchas veces el diagnóstico elaborado por equipos de salud puede ser un punto de anclaje para la intervención pero, si se realiza un uso inapropiado del mismo, puede representar una limitación en la trayectoria de una persona pudiendo derivar en procesos de estigmatización y discriminación.¹

El desafío es poder leer las problemáticas subjetivas que se nos presentan en términos de procesos en lugar de ubicarlas solamente en términos de patología o trastornos mentales como estados rígidos e inmodificables.

Para esto nos interesa detenernos en la noción de padecimiento subjetivo que nos permite ubicar al sufrimiento y al dolor como parte de los procesos vitales y enfatizar el carácter no sólo singular sino de construcción cultural y social del sufrimiento humano. Esta concepción es la que asume la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 cuya reglamentación define a los padecimientos como: "... sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples componentes". (Decreto reglamentario N° 603, 2013)

Puertas de entrada a los cuidados

Para poder precisar cómo la pedagogía del cuidado puede efectivamente ingresar a la escuela resulta oportuno recuperar la idea de "puertas de entrada" trabajada a partir de la ESI. Recuperamos dicha herramienta de análisis y reflexión para localizar de qué modo se abordan los cuidados en el ámbito escolar.

- 1. La reflexión sobre nosotros/as mismos/as.** Las percepciones, representaciones, ideas que tenemos sobre el mundo, el rol de la escuela y las diversas vivencias que los y las estudiantes atraviesan inciden en nuestras

¹Para esto recomendamos la lectura del documento "Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar" elaborado en el año 2015 por la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) <https://acortar.link/YuP5Za>

prácticas, nuestros modos de intervención y en la forma de vincularnos. Es necesario poder revisar de forma permanente las propias creencias porque cuando enseñamos ponemos en juego lo que pensamos, creemos, valoramos. Resulta entonces fértil preguntarnos por nuestras propias ideas acerca de los cuidados, el rol de la escuela en relación a ellos (¿Qué entiendo por cuidar? ¿Qué rol tiene la escuela en relación a los cuidados?) y por nuestras percepciones hacia las diversas situaciones que pueden suscitarse en las instituciones. (¿Qué representaciones tengo en relación a los consumos, a las personas que consumen y cómo esto tiene que ser abordado en la escuela? ¿Qué ideas tengo en reacion a situaciones de suicidio?)

2. La enseñanza en la escuela.

Tal como reconoce el PNEI existen tres dimensiones para trabajar desde la enseñanza: el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y la actuación ante episodios que irrumpen en la escuela.

- *El desarrollo curricular de contenidos.* Existen contenidos previstos en los NAP, los Lineamientos Curriculares para la prevención de las Adicciones (CFE 256/15) y los Diseños Curriculares de cada una de las jurisdicciones que plantean el abordaje de saberes ligados a los cuidados y la promoción de la salud.
- *La organización de la vida institucional.* Esta dimensión parte de reconocer que las regulaciones, los rituales, las prácticas cotidianas, la comunicación, los mecanismos de toma de decisiones, los modos de construir acuerdos y lo que sucede cuando no se respetan los consensos construyen una cultura institucional que *también enseña*. En ese sentido resulta central poder contar con espacios para revisar y reflexionar permanentemente sobre los criterios institucionales y los modos de hacer en la vida cotidiana de la escuela para sostener una perspectiva de derechos y fortalecer prácticas de cuidado.
- *La actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela.* Muchas veces acontecen en la escuela situaciones que generan perplejidad, asombro, cuestiones que reconocemos como complejas pero percibir las como una oportunidad de enseñanza y aprendizaje nos permiten ubicar el rol

pedagógico de la escuela y nuestro marco de acción e intervención ante dichos sucesos.

3. La relación entre la escuela, las familias y la comunidad. El abordaje de situaciones vinculadas a consumos problemáticos o relativas al suicidio se abordan en articulación con las familias, organismos de la sociedad civil y otros sectores del Estado. ¿Qué vínculos se construyen desde la escuela con instituciones culturales, deportivas, de salud, para acompañar trayectorias de estudiantes que atraviesan situaciones vinculadas a los consumos y problemáticas relativas al suicidio? ¿Es la escuela un espacio al cual recurrir para familias que están atravesando alguna de estas problemáticas? ¿Qué vínculo establece la escuela con otras instituciones comunitarias para fortalecer el trabajo en red?

La construcción de una pedagogía del cuidado en la escuela implica:

- Reconocer los procesos de construcción de subjetividad de adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas. En este sentido es clave el rol que asumimos como adultos y adultas en las instituciones y la necesaria disponibilidad para alojar y escuchar
- Asumir una perspectiva desde la promoción de la salud. Una cultura de cuidados supone reconocer los problemas y abordarlos, pero superando un discurso preventivista sostenido en la lógica del riesgo. Implica pensar en una escuela que pueda acercar a universos ajenos y distantes y que no sólo incorpore problemáticas a ser prevenidas o abordadas, sino que reconozca la dimensión propositiva de la vida social y comunitaria, que ofrezca mundos culturales distintos a los conocidos o potencie aquellas dimensiones que hacen a la construcción de identidades de las y los estudiantes.
- Reconocer a los y las NNyA como sujetos de derechos. Ofrecer experiencias en las que puedan decidir, organizarse, implicarse, otorgarle sentido a la propuesta. No solo realizar abordajes discursivos sino generar espacios para que los derechos se puedan reconocer y ejercer.
- Asumir una mirada institucional. Es decir, ser conscientes de la importancia de la construcción colectiva, la coherencia institucional, la construcción de acuerdos comunes, perspectivas sostenidas e impulsadas por los y las adultos/as en coordinación. Debe ser la escuela como institución quien asuma la tarea de construir relaciones y vínculos de cuidado.
- Asumir la corresponsabilidad de los cuidados con otras instituciones y por ello la importancia de articular con otros sectores del Estado y organizaciones sociales y comunitarias, trabajando en red.

Bibliografía

- Alvarez, M. Boilini, P. Enriz, N. Palazzolo, F. & Schlussekblum, C. (2021) *Pedagogía del Cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. Buenos Aires, La Crujía.
- Batthyány, K. [coord.]. (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México D. F.: CLACSO/Siglo XXI.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Bleichmar, S. (30 de julio de 2003) Conferencia *Acerca de la subjetividad* Facultad de Psicología, Cátedra EPIS I, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Río de Janeiro: Editora Vozes Limitada.
- Chardon, M. C. (2008). Representaciones sociales del cuidado: entre las prácticas y la noción de alteridad. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(2), 10-19
- Czeresnia, D. (2006). El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. Redondo, P. y E. Antelo (comps). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, 87-114.
- Fisher, B., & Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. *Circles of care: Work and identity in women's lives*, 35-62.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Laurell, A. C. (1986). El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. *Cuadernos Médico Sociales*, 37, 4-17.
- Lewkowicz, I. (1999). Subjetividad adictiva: un tipo psico-social instituido. Condiciones históricas de posibilidad. *Dobon, Juan y Hurtado, Gustavo (compiladores) Las drogas en el siglo...¿Qué viene?*
- Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional?. *Alteridades*, 4(7), 71-83.
- Michalewicz, A., Pierri, C., & Ardila-Gómez, S. (2014). Del proceso de salud/enfermedad/atención al proceso salud/enfermedad/cuidado: elementos para su conceptualización. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 217-224.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ----- (2021) *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela: Autoridades que habilitan*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ----- (2021) *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela: Cuidados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- ----- (2021) *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela: Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pautassi, L. C. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Cepal.
- Rodríguez Enríquez, C., & Pautassi, L. (2014). *La organización social del cuidado de niños y niñas*. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina. Buenos Aires, Equipo Latinoamericano de Justicia y Género-ELA.
- Rovere, M. (1999). Redes en salud: un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad. *Rosario: Editora Secretaria de Salud Publica/AM*.
- Stolkiner, A., & Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Vertex-Revista Argentina de Psiquiatría*, 23(10), 57-67.
- Terris, M. (1990). Public health policy for the 1990s. *Journal of Public Health Policy*, 11(3), 281-295.
- Ulloa, F. (1995). *La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires. Paidós.

Marco Normativo

- Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes N° 26.061
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, Decreto Reglamentario N° 603/13.
- Ley 26.586 que crea el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas
- CFE 256/15 Anexo I: Lineamientos Curriculares para la Prevención de las Adicciones
- Ley Nacional de Prevención del Suicidio N° 27.130