*María Laura Cucinotta**

El trabajo docente como práctica de cuidado: relato de una experiencia pedagógica situada desde la ESI

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre el trabajo docente como práctica de cuidado a partir del análisis de una experiencia concreta en la que una docente, anticipándose a una situación de riesgo vinculada al consumo de alcohol en un grupo de estudiantes, convoca al diálogo entre colegas, equipos institucionales y familias. Desde una mirada situada, se aborda el valor pedagógico del emergente y la necesidad de leerlo más allá del hecho puntual, reconociendo en él una oportunidad formativa. La Educación Sexual Integral (ESI) aparece como un marco que permite articular el cuidado, la escucha y la intervención, no desde una perspectiva punitivista que apele a la sanción, sino desde la prevención y el acompañamiento tanto de los y las jóvenes como de sus familias. El texto destaca el papel del aula como caja de resonancia del mundo social y el de la docencia como una tarea de lectura, escucha e integración. En esa trama, el cuidado se configura como una dimensión constitutiva del enseñar y la escuela como una comunidad que educa y protege.

* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, licenciada en Letras y magíster en Literaturas en Lenguas Extranjeras y Literaturas Comparadas (UBA). Se desempeña como docente de Lengua y Literatura y como formadora de futuros docentes en el nivel superior. Es diplomada en Educación Sexual Integral (Unsam) y desarrolla su trabajo en torno a la literatura, la educación, las prácticas del lenguaje y la ESI. Filiación: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina; ENS N° 5 "Gral. Don Martín Miguel de Güemes", CABA, Argentina. Correo electrónico: con.esi.espacio@gmail.com

Palabras Clave

Trabajo docente • educación sexual integral • emergentes • pedagogía del cuidado • escuela y familia

Teaching Work as a Practice of Care: Account of a Situated Pedagogical Experience from Sexuality Education

Abstract

The article offers a reflection on teaching as a caring practice, based on the analysis of a real experience in which a teacher, anticipating a risk situation related to alcohol consumption among students, initiates dialogue with colleagues, institutional teams, and families. From a situated perspective, it explores the pedagogical value of classroom events, understanding them as learning opportunities rather than isolated problems. Sexuality Education (ESI) is presented as a framework that links care, listening, and intervention –not through sanction, but through prevention and support. The classroom is portrayed as a resonant space where the social world echoes, and teaching as a practice rooted in interpretation, attention, and connection. Within this dynamic, care emerges as a core dimension of the educational act, reaffirming the school as a community that teaches and protects.

Keywords

Teaching job • sexuality education • emergent • pedagogy of care • school and family

Introducción

En las clases de nivel medio pasan muchas cosas más allá del acto pedagógico que convoca a estudiantes y docentes en un mismo espacio. Algunas situaciones irrumpen ruidosamente, otras son casi imperceptibles. La lógica de estos emergentes suele responder mayoritariamente a situaciones que se generan por fuera del aula y hasta

por fuera de la escuela: grupos de whatsapp, redes sociales, hogares, clubes, boliches, etc. El aula se convierte entonces en una caja de resonancia, un lugar vital donde lo social y lo cultural, lo público y lo privado se entrelazan para interpelarnos como docentes y exigirnos una intervención.

En este artículo nos dedicaremos a analizar el surgimiento de un emergente en las clases de Lengua y Literatura de tres cursos de cuarto año del ciclo orientado de una escuela de nivel medio de la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Asimismo, comentaremos el dispositivo llevado adelante por los y las docentes de esa escuela a partir de dicha irrupción, la recepción por parte de las familias y la revisión crítica que los docentes realizaron de ese dispositivo para poder instalarlo en la dinámica anual de la escuela.

Cuando no se trata de una actividad más

En el transcurso de una clase –una conversación casual, una consigna de escritura, un comentario al pasar– algo emerge. Una palabra, una risa, una alusión, una frase. El docente escucha. La primera reacción puede ser la sorpresa, la alarma, la necesidad urgente de una respuesta. ¿Qué hacer con eso que se dijo, que se mostró o que se calló?

La profesora de Lengua y Literatura de cuarto año de la institución en donde suceden los eventos que analizaremos tiene como costumbre pedir que tras el trabajo con el contenido "Crónicas de Indias" sean los y las estudiantes quienes escriban un texto en el que relaten sus experiencias personales a lo largo de un viaje. Se trata de una actividad que suele entusiasmar mucho a los y las jóvenes ya que deben ponerse a sí mismos en el centro de la escena, como protagonistas del relato al mismo tiempo que pueden compartir con sus pares travesías y anécdotas. Los resultados suelen ser siempre similares: alta participación, algunos problemas para mantener la coherencia del texto, carencias en el uso de recursos de la narración: nada que diste demasiado de la realidad de la mayoría de las escuelas de nivel medio de la ciudad. Pero el caso que analizaremos llamó especialmente la atención por el contenido de los textos: al menos dos o tres crónicas por curso hablaban de situaciones de borrachera de

uno o más adolescentes durante un viaje. Algunas de esas crónicas estaban ficcionalizadas pero aun así dejaban traslucir que se trataba de ellos mismos protagonizando situaciones donde el consumo de alcohol había sido excesivo al punto tal de generar riesgos para la salud, expulsiones de boliches y peleas en la vía pública.

La docente que había consignado esa actividad entendió que algo estaba sucediendo con esos estudiantes que habían roto el molde de lo esperable para una consigna de trabajo tradicional. Las anécdotas que hasta entonces circulaban en el ámbito privado, externo a la escuela, y que llegaban a oídos de los adultos solo por casualidad (un comentario al pasar, un estudiante preocupado hablando con su tutor, un comentario durante alguna jornada ESI dedicada al consumo problemático) ahora eran materia para la elaboración de una actividad de clase que sería leída y calificada por la docente a cargo del curso.

Quienes llevan años habitando las instituciones escolares conocen bien que el trabajo docente se sostiene sobre un principio básico de la vida comunitaria: nadie se salva solo. Bajo esa premisa, la docente no actuó de manera aislada, sino que recurrió en primer término a sus colegas –profesoras y profesores de los mismos cursos, varios de ellos en funciones de tutoría– para construir una mirada conjunta sobre lo que estaba emergiendo. En articulación con el Equipo de Conducción Institucional (ECI) y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), se propuso entonces diseñar un dispositivo que permitiera alojar, interpretar y abordar la problemática, evitando tanto la simplificación del hecho como su tratamiento individualizante. De este modo, la respuesta docente se configuró como una práctica colectiva, situada, propia de una institución que entiende que el cuidado y la enseñanza se producen siempre en red. Una de las mayores preocupaciones del cuerpo docente de esta escuela era que por la época del año estaba próximo a suceder un evento que desde hace algunos años se instaló con fuerza en las secundarias de la CABA. Se trata de una reunión de estudiantes de tercero y cuarto año que por lo general se realiza en espacios públicos como plazas donde, vestidos con un atuendo particular, emulan una murga (como las que actúan durante el carnaval) en la cual bailan, tocan bombos y silbatos. Estos eventos suelen estar marcados por un alto consumo de alcohol, *in situ* o en reuniones anteriores (las famosas *previas* que suelen realizarse en domicilios particulares, clubes o salones de fiestas).

La decisión de compartir la preocupación y construir una respuesta colectiva permitió transformar la preocupación inicial en una oportunidad de trabajo conjunto. Cuando la escuela se piensa como una comunidad que cuida, el problema deja de ser de alguien para volverse de todos, y en ese movimiento aparecen nuevas formas de acompañar, de comprender y de sostener.

El valor pedagógico del emergente

Las aulas, en todos los niveles del sistema educativo, están atravesadas por situaciones emergentes: episodios que irrumpen en la cotidianeidad escolar y que exigen tanto intervenciones inmediatas –a veces mediante la activación de protocolos institucionales– como la apertura a problemáticas que habitualmente exceden el repertorio temático escolar. Lejos de implicar interrupciones de la enseñanza, estos emergentes son parte constitutiva del acto de enseñar, en tanto habilitan la posibilidad de articular la experiencia educativa con el mundo extraescolar. En ellos se hace visible la complejidad de la vida contemporánea, atravesada por dinámicas sociales, económicas, políticas y tecnológicas que ingresan al aula de maneras múltiples y muchas veces imprevistas. Reconocer ese carácter formativo de los emergentes implica comprender que la escuela no es un espacio aislado, sino un territorio permeado por las tensiones y desafíos del tiempo presente. La atención puesta en el emergente pone a los estudiantes como protagonistas del proceso educativo al tiempo que tensiona la cotidianeidad de la escuela. Los emergentes, en tanto posibles puertas de entrada de la ESI, forman parte del catálogo de posibilidades en las que la sexualidad, entendida integralmente, puede ser tematizada al punto de constituir una instancia de aprendizaje para estudiantes, pero también para docentes y familias. El desafío es entonces poder leer pedagógicamente lo que emerge, sin reducirlo a una anécdota ni a un problema al cual se le asignan soluciones instantáneas, fáciles o de manual. Lejos de querer psicologizar la escena escolar, es importante entender que la enseñanza transcurre en un espacio atravesado por afectos, tensiones y búsquedas de múltiples sentidos. Siguiendo con el caso analizado, leer las crónicas de los estudiantes como un signo, como una pista

sobre lo que esos jóvenes necesitan fue, en este caso, el primer paso necesario para poder elaborar un dispositivo de abordaje y contención.

En la tarea docente, la escucha atenta se vuelve parte del contenido y el vínculo con los estudiantes se transforma en parte del método. Siguiendo a Cornu (1999), cuya obra ha abordado la centralidad de la confianza en las relaciones pedagógicas, podemos afirmar que dicha fiabilidad constituye la condición misma de posibilidad del encuentro educativo. No hay aprendizaje sin alguien que asuma el riesgo de confiar, sin un marco que habilite la palabra y la presencia del otro. Esa dimensión, que se juega en el interior mismo de la relación pedagógica, adquiere pleno sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad democrática de la educación.

Ahora bien, la confianza no puede imponerse ni decretarse: debe construirse a partir de gestos cotidianos, tiempos compartidos y una mirada que reconoce, legitima y cuida. La confianza es una práctica diaria, una forma de supervivencia simbólica, un modo de sociabilidad más profundo que la simple familiaridad. Es un vínculo que se sostiene en la coherencia ética de los adultos, en su disponibilidad afectiva y en su capacidad de lectura de las situaciones que atraviesan las y los estudiantes.

La escuela, entendida como lugar de encuentro, se constituye en una comunidad precisamente a partir de esos vínculos de confianza que el mundo adulto propone y sostiene. En ese marco, se fortalecen las tramas de cuidado que permiten desestabilizar y tensionar prácticas de consumo cada vez más naturalizadas en amplios sectores de las adolescencias contemporáneas. Desde esta perspectiva, la escuela aparece como el espacio privilegiado para analizar críticamente los patrones de una sociedad fuertemente atravesada por lógicas de consumo –materiales, simbólicas, digitales y afectivas– y para habilitar experiencias colectivas significativas que amplíen los horizontes de elección y de sentido.

Los emergentes ponen a prueba, tensionan la confianza. Los y las estudiantes de la escena que nos convoca se animaron a contar porque percibieron que sus dichos tendrían un lugar. Sabían que no serían juzgados sino alojados en toda la complejidad de sus acciones. En este punto la tarea docente supone una redefinición certera: no solo se trata de enseñar contenidos, sino de construir con los otros un espacio donde lo humano se vuelve pensable. La confianza se nos presenta entonces como una práctica pedagógica que supone aceptar la incertidumbre y dejarse afectar por

lo que el otro nos trae y en este sentido lo que emerge en el aula no interrumpe la enseñanza sino que la revela en su dimensión más profunda. El aula se convierte así en un espacio de confianza que habilita el decir.

Aspectos metodológicos de la reconstrucción y la experiencia áulica

El presente trabajo se inscribe metodológicamente en los enfoques cualitativos de la investigación pedagógica, adoptando la modalidad de relato de experiencia y sistematización de la práctica docente. La sistematización de experiencias, desde una perspectiva crítica, no se reduce a una mera descripción cronológica de hechos; constituye un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la propia práctica, orientado a producir conocimiento pedagógico situado que pueda dialogar con la teoría y servir de insumo orientador para otros educadores que afronten desafíos similares.

El corpus analítico para esta reconstrucción se compone de los siguientes registros institucionales y metodológicos:

- Las planificaciones didácticas y las consignas de escritura del área de Lengua y Literatura de cuarto año.
- Las actas y registros de las reuniones de articulación entre la docente del área, las tutorías, el ECI y el EOE.
- El documento de convocatoria formal remitido a las familias.
- Los registros de observación participante de la reunión de familias y las relatorías posteriores de las devoluciones estudiantiles.

El escenario áulico se sitúa en el transcurso del segundo cuatrimestre, específicamente durante el desarrollo de la unidad curricular dedicada al análisis de las “Crónicas de Indias” y la literatura de la época de la conquista. Con el propósito de favorecer la apropiación significativa de los recursos retóricos y narrativos propios del género de la crónica (el uso de la primera persona, la temporalidad lineal, la

descripción de espacios exóticos o novedosos, y la mirada del cronista-observador), la docente a cargo diseñó e implementó una secuencia de escritura creativa.

La consigna metodológica exacta que se presentó por escrito en la plataforma escolar y se explicitó en el pizarrón al estudiantado fue la siguiente:

> La crónica de viaje como registro de la experiencia. A partir de la lectura de los textos de Cristóbal Colón, Álvar Nuñez Cabeza de Vaca y Ulrico Schmidlm hemos analizado cómo el sujeto narrador construye un relato sobre los espacios que transita y las vivencias que lo atraviesan. Les propongo que asuman el rol de cronistas de sus propias vidas. Escriban un texto narrativo ficcional o de base real en el que relaten detalladamente sus experiencias personales a lo largo de un viaje que hayan realizado (un viaje familiar, una excursión escolar, un campamento o una escapada con amigos). El texto debe incluir la descripción del entorno, el registro de anécdotas significativas y las sensaciones que experimentaron en ese trayecto. Extensión mínima: dos carillas.

El rol docente entre la enseñanza y el cuidado

El consumo –ya sea de sustancias, de redes, de vínculos– puede ser leído como un ritual de pertenencia o experiencia iniciática. Desde la ESI, se propone una lectura crítica que ayude a comprender, sin juzgar, los sentidos que los y las jóvenes atribuyen a sus prácticas. Cuando el consumo, como en el caso que estamos analizando, irrumpe en el aula, el rol docente se tensiona entre intervenir o no, entre sostener el orden o abrir la pregunta. En esos instantes, estar atentos a lo que se pone en juego subjetivamente implica reconocer que enseñar no es solo transmitir saberes, sino también acompañar procesos vitales.

Cuando hablamos de pedagogía del cuidado nos situamos en un marco teórico que permite pensar la educación no solo como transmisión cultural, sino también como un conjunto de prácticas orientadas a garantizar el respeto y la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Esta perspectiva redefine la tarea docente al comprender que toda intervención educativa implica, de manera

inseparable, una determinada concepción de las personas, de los vínculos y de la salud en sus dimensiones física, emocional y social. En este sentido, el cuidado deja de ser un gesto accesorio para convertirse en una categoría pedagógica central, estrechamente vinculada con el rol social y ético de la escuela como institución formadora. Desde esta mirada, se recupera el valor de aquellas prácticas que construyen vínculos pedagógicos habilitantes, capaces de generar condiciones de seguridad, confianza y reconocimiento para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan desplegarse. Enseñar, entonces, no es únicamente transmitir saberes, sino promover el bienestar de las y los estudiantes, sostenerlos en sus trayectorias y acompañarlos en la complejidad de sus experiencias vitales.

Para profundizar en la pedagogía del cuidado es necesario ubicar a la escuela como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, considerar que educar es cuidar y cuidar es educar, superar discursos que se centren exclusivamente en el riesgo y en la prevención y reconocer los cuidados que suceden en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

En el caso que estamos analizando, lejos de esperar a que las celebraciones previstas por este grupo de jóvenes se concreten –con el riesgo de derivar en situaciones problemáticas–, los docentes de la institución optaron por anticiparse, no desde el castigo ni el control, sino desde la responsabilidad educativa y el cuidado. Esta decisión reviste una impronta significativa: el conflicto no se evita ni se niega; se transforma en una oportunidad pedagógica. La escuela se vuelve así un espacio donde es posible pensar colectivamente los modos de disfrutar, de cuidarse y de cuidar a otros. Siguiendo la perspectiva que propone la ESI, los espacios de intercambio que se abren tras la irrupción de un emergente deben ser concebidos como oportunidades para habilitar la palabra y construir marcos de cuidado. Asimismo, la anticipación pedagógica supone reconocer que los riesgos que convierten a nuestros estudiantes en sujetos vulnerables no se presentan de un día para el otro sino que se van comunicando de a poco en gestos, palabras, silencios. En lugar de reaccionar cuando el conflicto es inevitable, se trata de actuar antes para prevenir no sin antes haber construido condiciones de confianza y diálogo que habiliten la palabra. Desde la ESI esta anticipación se entiende como una práctica de cuidado que permite a los adultos, docentes y familias ofrecer recursos simbólicos y afectivos para que

los jóvenes puedan pensar sus decisiones, reconocer sus límites y pedir ayuda. La ESI se presenta no como un conjunto de contenidos que "hay que dar", sino como una práctica viva y situada, que atraviesa la vida cotidiana de la escuela. La ESI se manifiesta en la forma en que se escucha, se conversa, se acompaña. Es una manera de habitar la escuela, de mirar a los otros con atención y respeto, de intervenir desde el cuidado. En definitiva, es una pedagogía del vínculo, una apuesta por una escuela que enseña y cuida al mismo tiempo.

Lo cierto es que frente a un emergente de esta naturaleza la gramática escolar tradicional suele activar de manera automatizada dispositivos de carácter punitivo o moralizante: la sanción disciplinar, el señalamiento individual, la amonestación o la derivación psicologizante que deposita el "problema" en el alumno considerado disfuncional.

Estas respuestas se inscriben en lógicas de control social que clausuran el diálogo y obturan la posibilidad de comprender los sentidos profundos que las prácticas de consumo tienen para las juventudes contemporáneas.

Para desarmar estas lógicas y edificar un abordaje fundado en la pedagogía del cuidado, es imprescindible interrogar la noción de autoridad que ejercemos dentro del aula. En las últimas décadas, el campo educativo se ha visto interpelado por discursos que postulan una supuesta "crisis de autoridad" o proponen un retorno a modelos autoritarios y verticales de disciplina para restaurar el orden. Frente a estas posiciones, la propuesta teórica de Greco (2022) resulta fundamental para pensar la autoridad docente en clave democrática y emancipadora, no como un atributo personal o una propiedad intrínseca de quien ocupa un cargo, sino como una relación y una construcción histórica, social y relacional. La autoridad no se impone por la fuerza ni se decreta; se habilita y se sostiene en el reconocimiento mutuo. Para la autora, una autoridad democrática en el espacio escolar se configura a partir de una asimetría habilitante. Esto implica asumir que el docente ocupa un lugar de responsabilidad ético-política diferenciado del estudiante –no somos pares, no somos amigos–, pero ese lugar asimétrico no se utiliza para dominar, vigilar o silenciar al sujeto pedagógico, sino para autorizar su palabra, dar lugar a su singularidad y ofrecer marcos simbólicos que permitan su emancipación y crecimiento.

Ejercer una autoridad ligada al cuidado significa estar dispuestos a dejarse afectar por lo que el otro trae al aula, asumiendo la incertidumbre que generan los emergentes sociales. En el caso analizado, los docentes no utilizaron las crónicas de los estudiantes para abrir expedientes disciplinarios ni para emitir juicios de valor moral sobre sus conductas. Al contrario, operaron desde una autoridad que aloja: validaron las producciones textuales en su dimensión subjetiva y tradujeron esa preocupación individual en una interrogación institucional. Los estudiantes se animaron a escribir con ese nivel de crudeza sobre sus excesos porque preexistía en el aula un vínculo sostenido en la confianza y el respeto; percibieron que sus dichos encontrarían un espacio de escucha atenta y no un tribunal punitivo.

La escuela, entendida como lugar de encuentro y filiación, se constituye en comunidad precisamente cuando el mundo adulto propone y sostiene estos vínculos de confianza y autoridad protectora. Siguiendo las discusiones actuales planteadas por Greco, el cuidado no es un acto accesorio de benevolencia o compasión que se añade al enseñar; es una dimensión constitutiva de la autoridad pedagógica. Cuidar es garantizar las condiciones políticas, institucionales y afectivas para que las trayectorias de los y las jóvenes no se quiebren ante las intemperies del mundo social contemporáneo, fuertemente atravesado por lógicas de consumo que mercantilizan sus cuerpos y sus experiencias vitales.

Frente al emergente, la escuela no se encierra: convoca

Cuando surge el emergente la escuela puede tomar distintos caminos: mirar para otro lado, cerrar las puertas y hacer como si nada hubiese sucedido o abrirse al diálogo. En este caso el equipo docente eligió la segunda opción: convocar a las familias. La decisión implicó reconocer que el emergente atraviesa las fronteras de la escuela para interpelar a los hogares y a la comunidad. Esta puerta de entrada de la ESI fue pensada como una oportunidad para fortalecer los vínculos, compartir preocupaciones y buscar formas de construir una mirada común sobre el cuidado. De este modo, incluir a las familias en los diálogos y las reflexiones que se llevan adelante

entre docentes y estudiantes se convierte en una estrategia poderosa para la ampliación de la red de confianza que debiera sostener a los y las estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela.

El diseño del dispositivo de intervención exigió al equipo docente precisar conceptualmente desde qué coordenadas teóricas se interrogaría el consumo de alcohol en las adolescencias. Tradicionalmente, las aproximaciones escolares a la problemática de las drogas y las adicciones han estado hegemonizadas por dos grandes paradigmas de corte prohibitivo. Por un lado, el modelo biomédico o de la abstinencia se centra de manera exclusiva en el daño biológico de las sustancias, postulando como única meta institucional aceptable el consumo cero o la abstinencia total; una postura que, en la práctica educativa, tiende a generar discursos basados en la alarma, el miedo y la estigmatización, terminando por alejar a los y las jóvenes del diálogo genuino con el mundo adulto por el temor latente a la sanción. Por otro lado, el modelo del control punitivo opera concibiendo el consumo como una infracción disciplinaria o un desvío moral que atenta de forma directa contra el orden instituido; este enfoque se traduce en la implementación de medidas drásticas que precarizan las trayectorias e inclusiones juveniles dentro del sistema.

Frente a estos modelos institucionales que demuestran su ineficacia en la coyuntura actual, la ESI propone articular sus intervenciones con el enfoque de reducción de riesgos y daños (Touzé, 2010). Este paradigma, desarrollado originalmente en el campo de la salud colectiva y adoptado en los últimos años por los lineamientos curriculares y las políticas socioeducativas nacionales y locales, asume un principio de realidad: reconoce de manera pragmática que los consumos de sustancias existen, forman parte de los rituales de pertenencia e iniciación de amplios sectores de las adolescencias contemporáneas, y que la exigencia abstracta de una abstinencia absoluta muchas veces clausura los canales de comunicación entre las generaciones.

¿Qué aporta específicamente la ESI al abordaje de los consumos en comparación con otras perspectivas? La ESI ofrece una matriz de lectura integral que desplaza la mirada del objeto (la sustancia, el alcohol) para centrarla en el sujeto (el adolescente, sus vínculos, sus emociones, sus derechos). El consumo desmedido no es leído como un acto de delincuencia o enfermedad individual, sino como una práctica social y culturalmente situada que condensa búsquedas de identidad, presiones del

mercado, mandatos de género (asociados muchas veces a la demostración de virilidad o resistencia en los varones) y demandas de aceptación grupal.

Desde la perspectiva de la reducción de daños en el ámbito de la escuela, el objetivo prioritario no es la penalización, sino la minimización de los riesgos y los impactos negativos asociados al consumo excesivo, priorizando la preservación de la vida y la salud integral de los estudiantes. Esto implica desarrollar estrategias educativas que promuevan la autonomía, el autocuidado y la corresponsabilidad grupal: enseñarles a los y las jóvenes la importancia de la hidratación constante con agua entre las ingestas de alcohol, la necesidad de alimentarse adecuadamente de forma previa, el reconocimiento de las señales de alerta físicas propias y ajenas y, fundamentalmente, la desarticulación de la complicidad machista o el abandono grupal en situaciones de vulnerabilidad nocturna (Touzé, 2010). Inscribir la reducción de daños en una pedagogía del cuidado significa comprender que la escuela no puede convalidar el consumo ni mirar para otro lado; debe intervenir proactivamente construyendo condiciones de seguridad simbólica y física. Superar los discursos centrados exclusivamente en el riesgo implica reconocer los cuidados cotidianos que ya suceden en la institución escolar y potenciarlos a través de redes institucionales estables que alojen pedagógicamente las tensiones del tiempo presente.

El primer eje de la estrategia metodológica consistió en desindividualizar el emergente detectado en las crónicas y transformarlo en una interpelación colectiva destinada a la comunidad de familias. Ante la inminencia del inicio de los festejos propios de fin de año, los docentes conformaron un grupo integrado por tutores y tutoras de los cursos de cuarto año y miembros del ECI y del EOE. Luego decidieron en conjunto convocar a las familias de los estudiantes para manifestarles su preocupación por la naturalización del consumo desmedido de alcohol en diversas situaciones grupales.

El equipo docente consideró fundamental que la comunicación con los hogares no se gestionara desde una retórica de la sospecha, la acusación o la alarma institucional, ya que estos discursos suelen generar dinámicas defensivas o de negación por parte de los adultos responsables. Se redactó una convocatoria formal que buscaba instalar un tono de corresponsabilidad, afecto y cuidado mutuo. El texto literal de la convocatoria enviada a los hogares a través de los canales virtuales oficiales fue el siguiente:

> Estimadas familias de cuarto año:
> Nos comunicamos con ustedes desde el equipo docente, tutorías y conducción de la institución con el propósito de invitarles a participar de un espacio de encuentro y diálogo presencial que se llevará a cabo el próximo jueves a las 8:00 hs en el Buffet de la escuela.
> Motiva este encuentro la proximidad de las celebraciones y festejos tradicionales que nuestros y nuestras estudiantes organizan en esta época del año de manera comunitaria. Desde la escuela, entendemos que las adolescencias transitan ritos de pasaje fundamentales para su crecimiento y socialización, y consideramos que el mundo adulto debe acompañar estas instancias de manera proactiva y cercana. Queremos compartir con ustedes las líneas de trabajo que sostenemos en las aulas desde los espacios de Tutoría y Salud y Adolescencia en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), orientadas al cuidado del cuerpo, el respeto por los límites y la prevención de situaciones de riesgo. Nuestro objetivo fundamental es tender puentes sólidos de comunicación entre la escuela y los hogares, para construir de manera conjunta estrategias de cuidado y prevención que garanticen escenarios de goce, alegría y disfrute seguros para todos los chicos y las chicas, libres de riesgos para su salud integral.
> Creemos firmemente que educar y cuidar son tareas compartidas que se fortalecen cuando trabajamos en red. Contamos con su valiosa presencia y participación de escucha atenta.
> Saluda cordialmente,
> Equipo Docente y de Conducción

El encuentro fue concebido como una oportunidad para comunicar las formas de abordaje de los consumos problemáticos en la escuela, ofrecer ciertas estrategias para llevar adelante en los hogares y tender puentes de diálogo y comunicación con la comunidad de familias. Sobre el camino recorrido hasta el momento, se comentó que en los espacios de Tutoría y Salud y Adolescencia, desde primer año, los estudiantes reflexionan sobre el cuidado del cuerpo y abordan los consumos problemáticos en consonancia con los lineamientos curriculares de la ESI. Asimismo, se hizo hincapié en la existencia de espacios de diálogo con diferentes

adultos referentes dentro de la escuela (miembros del EOE, referentes ESI, preceptores, tutores por curso, etc.) así como también en la capacitación que los y las docentes de toda la escuela reciben para poder abordar el tema en las aulas. También se comentaron los encuentros organizados por la institución con especialistas (médicos y psicólogos), quienes desde la perspectiva de la reducción de daños buscaban acercarse al estudiantado con estrategias para evitar situaciones que pudieran poner en riesgo su salud.

La organización del encuentro con las familias fue pensada desde el cuidado y el acompañamiento y no desde la alarma. Se buscó sostener un tono de escucha y de contención, para compartir miradas, inquietudes y estrategias comunes. La premisa principal fue la de no estigmatizar, prohibir o asustar y se instó a las familias a fomentar entre sus hijos e hijas el autocontrol así como también el cuidado de los demás. Del mismo modo, se pidió que trabajaran en las casas el sentido de pertenencia grupal que muchas veces lleva a los y las jóvenes a consumir alcohol u otras sustancias en contra de su propio deseo, solo por el hecho de ser parte.

La convocatoria para la reunión fue masiva. Llegaron decenas de madres y padres preocupados y con la necesidad de conversar con referentes de la escuela. La escucha fue atenta. Hubo quienes criticaron la perspectiva del control de daños y quienes no dudaron en exponer que sus hijos e hijas eran ajenos a esa realidad y por lo tanto estaban exentos del peligro. De todos modos, la escucha fue amable y respetuosa y primó el agradecimiento al saber que sus hijos e hijas pasaban gran parte del tiempo en una institución que aloja y contiene a los jóvenes, sus problemáticas y sus necesidades.

Ese día quienes asistieron a la reunión salieron de la escuela con algunas tareas para el hogar. En primer lugar se les pidió que pudieran comunicar todo lo conversado en ese encuentro con quienes por diversos motivos no habían participado. La idea era que todos y todas estuvieran al tanto de lo que en ese espacio se había conversado. Además, se les pidió que buscaran estrategias para colaborar con la premisa del goce sin riesgos, una idea que se trabaja con insistencia desde las aulas, sobre todo en los cursos superiores. En este sentido se le sugirió a las familias apelar al diálogo con los jóvenes a partir de preguntas disparadoras (¿sabés lo que hace el alcohol en el cuerpo?; ¿qué podés hacer si tomaste de más y te sentís mal?; etc.), suministrar

información y no dar "sermones" o frases directivas que podrían ser mal recibidas por los y las jóvenes; demostrar empatía e interés por las actividades de sus hijos e hijas (especialmente en este momento puntual por los preparativos del festejo que los convoca); tratar de escuchar sin penalizar con el objetivo de que ante el riesgo puedan recurrir a un adulto en busca de ayuda; escuchar antes de emitir opiniones para no obturar la posibilidad de diálogo.

Algunos días después de la reunión llegaron las primeras repercusiones. En diferentes espacios los chicos y las chicas de cuarto año que participaron de la murga contaron que la presencia de las familias había sido absoluta durante el evento. No solo madres y padres, sino también tíos, abuelas y hermanos mayores y menores habían acompañado a la caravana de jóvenes. Si bien había habido consumo de alcohol también las familias se habían organizado para que hubiera puestos de hidratación y para controlar que quienes estaban bebiendo no lo hicieran en exceso. Además, en las "previas" muchas familias estuvieron presentes controlando que comieran adecuadamente y que no hubiera consumo de otras sustancias que pudieran interaccionar con el alcohol. Por supuesto que hubo excesos y jóvenes que tuvieron que ser asistidos pero fueron casos muy aislados. La mayoría refirió haber pasado un momento muy grato con sus compañeros y compañeras en un marco donde los adultos y las adultas presentes estaban ahí para cuidarlos y contenerlos.

En este contexto y dados los primeros resultados, el encuentro se consolidó como un espacio de diálogo genuino, donde escuela y familias pudieron reconocerse como aliadas en la tarea de acompañar los rituales de pasaje que cada vez son más complejos de dimensionar para los adultos, fortaleciendo el compromiso compartido en el cuidado integral de los adolescentes. Por su parte la escuela, con el equipo docente que gestionó el encuentro, decidió institucionalizar la experiencia y convertirla en un instrumento más de acercamiento a las familias para profundizar en la necesidad de pensar formas saludables de transitar las celebraciones que implican estos ritos de pasaje. La articulación escuela-familia se volvió una herramienta poderosa: reconocer que el cuidado es una tarea compartida, una red que se teje entre la escuela y la comunidad. La convocatoria se pensó y gestionó como una invitación a conversar, a construir colectivamente modos de acompañar a los y las jóvenes.

En ese intercambio aparecieron preguntas, temores y también acuerdos, todos atravesados por una convicción común: educar no es solo enseñar contenidos, sino sostener la vida en común, habilitar espacios donde los vínculos puedan pensarse y vivirse libremente.

Para el equipo docente, esta experiencia reafirmó la necesidad de leer entre líneas, de escuchar más allá de lo dicho, de entender que enseñar también es cuidar. Lo que sucedió no se limitó a resolver un episodio puntual, sino que abrió un camino de trabajo conjunto. El trabajo en red –entre colegas, con los equipos de orientación, con las familias– se volvió una forma de sostener a los estudiantes, pero también de sostenernos entre adultos, reconociendo que la tarea docente se fortalece cuando se comparte.

El lugar de los adultos

Tal vez lo que esta experiencia nos devuelve es la pregunta por el lugar de los adultos frente a las juventudes. No se trata solo de estar presentes, sino de cómo estar: con qué gestos, con qué palabras, con qué capacidad de escucha y de acompañamiento. Los jóvenes nos interpelan con sus modos de habitar el mundo, sus búsquedas, sus silencios y sus maneras de decir. Frente a eso, el desafío adulto no es controlar ni sancionar, sino sostener la pregunta abierta, ofrecer un marco que combine la confianza con el cuidado, y la libertad con la responsabilidad.

Escuchar, hablar, intervenir: tres acciones que, lejos de ser simples, constituyen el corazón mismo de la tarea docente. Escuchar para reconocer lo que se juega en cada palabra o en cada gesto; hablar para ofrecer sentidos posibles, sin clausurar los ajenos; intervenir no desde la urgencia del control, sino desde la ética del cuidado y la construcción de la confianza. En esa trama cotidiana, se define una práctica profundamente política: la de acompañar a otros y otras en el proceso de volverse quienes son. La docencia, en última instancia, es eso: una práctica de lectura, de escucha y de conexión; una tarea que se renueva en cada encuentro, que se vuelve significativa cuando se deja afectar por lo que sucede y cuando transforma esa afectación en una oportunidad pedagógica. En esa búsqueda compartida reside la esencia del

trabajo docente: una forma de cuidar enseñando, y de enseñar cuidando. Y es en el aula, caja de resonancia, donde el mundo ingresa con todas sus tensiones, sus contradicciones y sus riesgos.

Conclusiones

Pensar el trabajo docente desde la experiencia vivida permite recuperar algo de su densidad, de su carácter artesanal y colectivo. No se trata solo de enseñar contenidos ni de cumplir prescripciones, sino de habitar un espacio donde se ponen en juego la palabra, la escucha, los cuerpos y los vínculos. En ese territorio, el aula se revela como una caja de resonancia: todo lo que sucede en el mundo –las tensiones sociales, los conflictos, los deseos, los miedos– encuentra allí un eco particular, una posibilidad de ser nombrado, interpretado, acompañado. Lo que emerge en el aula, muchas veces de forma inesperada, interpela a las y los docentes a construir respuestas que no están escritas en ningún manual, sino que deben ser elaboradas en tiempo real, con sensibilidad, reflexión y trabajo compartido.

El análisis de esta experiencia nos recordó que el trabajo docente es, ante todo, una práctica de lectura. Leer no solo los textos, sino los gestos, los silencios, los modos de estar y de decir de los y las estudiantes. Leer los contextos, las señales que a veces pasan inadvertidas, las necesidades que se expresan de maneras diversas. En ese sentido, la anticipación a una situación de riesgo –como la que dio origen a este relato– no surge de la sospecha, sino de la atención pedagógica: una forma de cuidado que se apoya en la escucha y en la confianza. Cuando un grupo de docentes percibe que algo puede poner en juego la integridad o el bienestar de sus alumnos y decide actuar antes de que el daño ocurra, está ejerciendo una de las dimensiones más profundas del acto de enseñar.

El modo en que esa anticipación se traduce en acción es siempre singular, pero lo que la sostiene es una convicción: la escuela no se desentiende, convoca. Frente al emergente, la institución se vuelve espacio de encuentro. Convocar a las familias no como receptoras de un problema, sino como parte activa de la respuesta, fue una decisión política y pedagógica. Ese gesto permitió que el cuidado se pensara como

una tarea compartida, una trama de responsabilidad mutua entre escuela, familias y comunidad. En esa articulación se encarna una de las puertas de entrada más potentes de la ESI: la que entiende los vínculos como espacios de aprendizaje y de corresponsabilidad.

Para el equipo docente, esta experiencia dejó aprendizajes que trascienden el episodio concreto. Reafirmó la importancia de trabajar en red, de sostener el diálogo permanente con los equipos de orientación, de apoyarse en los colegas, de construir acuerdos institucionales que fortalezcan las intervenciones. El cuidado no se improvisa: se piensa, se planifica, se discute. Es una tarea ética y política que se despliega en lo cotidiano. Por eso, cada vez que una escuela abre un espacio para hablar de lo que preocupa, de lo que duele o de lo que inquieta, está también enseñando otra forma de habitar lo común.

En este sentido, la ESI se confirma como una herramienta pedagógica que excede la enseñanza de contenidos específicos. La ESI se vuelve una práctica situada, que atraviesa los modos de acompañar. Permite revisar las formas en que se construyen los vínculos, las relaciones de poder, las experiencias de consumo, los modos de cuidar el cuerpo y el deseo. Desde esta perspectiva, la ESI no se "aplica", sino que se encarna en las prácticas, se teje en cada decisión pedagógica, en cada conversación, en cada silencio que se decide alojar en lugar de ignorar. Es una pedagogía del cuidado que reconoce que enseñar también implica proteger, orientar y contener.

A lo largo de esta experiencia, el equipo docente descubrió que el trabajo de enseñar es inseparable del trabajo de cuidar. Cuidar como compromiso con la construcción de condiciones que hagan posible el aprendizaje y el bienestar de todos. Cuidar es mirar con atención, generar confianza, anticipar lo que puede dañar. Desde esta mirada, el cuidado no es algo "extra" al trabajo docente, sino su núcleo más profundo. Enseñar implica abrir espacios donde cada estudiante pueda ser escuchado, reconocido y acompañado en su trayectoria.

Tal vez lo que esta experiencia devuelve es la pregunta por el lugar de los adultos frente a las juventudes. Un lugar que no puede reducirse al control ni a la distancia, sino que debe construirse desde la presencia y la responsabilidad compartida. Los adultos de la escuela son, o deberían ser, quienes habilitan la palabra, quienes escuchan sin juzgar, quienes se atreven a intervenir cuando algo duele o preocupa.

Escuchar, hablar e intervenir son acciones pedagógicas y éticas a la vez. Su dificultad reside precisamente en que no hay fórmulas: cada contexto, cada grupo, cada historia reclama un modo particular de actuar.

En definitiva, esta experiencia nos invita a pensar el trabajo docente como una práctica de cuidado y de interpretación. Cuidado porque implica sostener a otros; interpretación porque demanda leer los signos del presente y transformarlos en sentido pedagógico. El aula, en este marco, se revela como un lugar donde el mundo se hace audible: sus conflictos, sus promesas, sus contradicciones. En esa caja de resonancia, los docentes intentamos que lo que suena disonante encuentre alguna forma de armonía, no perfecta, pero posible.

Asimismo, el modo en que la escuela procesa estas irrupciones define su posicionamiento ético-político frente a la comunidad. Ante la complejidad de las problemáticas sociales, la institución escolar no puede replegarse sobre sí misma ni desentenderse de lo que acontece en sus fronteras; debe constituirse en un espacio abierto de encuentro, interpelación y convocatoria comunitaria. Incluir a las familias como aliadas fundamentales y corresponsables de la trama protectora, representó una decisión metodológica clave. A pesar de las inevitables resistencias teóricas y tensiones que suscita la implementación de paradigmas alternativos como la reducción de daños, la perseverancia de la escuela en sostener los lineamientos éticos de la ESI permitió transformar el conflicto conceptual en una plataforma de acuerdos colectivos en favor del bienestar integral.

En definitiva, esta sistematización deja un aprendizaje pedagógico definitivo para el campo de la formación y el ejercicio profesional docente: el trabajo de enseñar es estructuralmente indisociable del trabajo de cuidar. El cuidado no constituye un elemento accesorio, una tarea puramente asistencial o una carga curricular extra, aplicable únicamente en situaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica; se erige como el núcleo duro y la condición de posibilidad de cualquier encuentro pedagógico democrático. Cuidar en la escuela secundaria contemporánea implica ejercer una autoridad asimétrica habilitante, capaz de generar marcos de confianza y seguridad simbólica para que la palabra circule, los saberes se transmitan críticamente y las trayectorias vitales de los y las jóvenes encuentren un espacio hospitalario donde volverse pensables. El aula continuará siendo atravesada por las

disonancias del mundo exterior; la tarea ineludible de la docencia comunitaria consistirá en seguir abordando colectivamente, entre educadores, familias y estudiantes, las tramas de la experiencia humana común.

Referencias

Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S. y Lañín, V. (2020). *Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://aulainfod.infd.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puerta s_de_entrada.pdf

Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas." En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19 -26). Novedades Educativas.

Greco, M. B. (2022), L*a autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente.* Homo Sapiens.

Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado*. Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo. https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/50170/pensar-la-escuela-desde -la-pedagogia-

Touzé, G. (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas. Un enfoque educativo.* Troquel.

Recepción: 14/11/2025
Aceptación: 20/08/2026