

Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias

Ethics and pedagogies of care in schools in Barcelona. Possibilities, questioning and resistance

Paula Estalayo Bielsa*, Fernando Hernández Hernández**,
Paula Lozano Mulet***, Juana María Sancho Gil****

Resumen: Este artículo asume que las relaciones de cuidado que se dan en las prácticas cotidianas de la escuela resultan fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado. Sin olvidar que a la vez pueden funcionar como paliativo frente a las tensiones que confluyen en las instituciones educativas y las desigualdades estructurales que no se abordan desde las medidas políticas. El texto presenta, en la primera parte, una aproximación al pensamiento y las propuestas que sustentan la ética y las pedagogías de los cuidados. En la segunda, a partir de observaciones, entrevistas y grupos de conversación, se exploran diferentes sentidos del cuidado en las relaciones pedagógicas y en la vida de dos escuelas de Barcelona. En la tercera parte se plantea la necesidad de revertir algunas de las lógicas que sustentan las pedagogías de los cuidados, para vincularlas con un sentido crítico y transformador que lleve a resituar las relaciones pedagógicas y sociales desde la periferia al centro y abrirse a construir prácticas pedagógicas democratizadoras.

Palabras clave: reciprocidad, escucha, atención, acogida, cuidados

Abstract: This article assumes that care relationships that occur in the daily practices of the school are fundamental for the integral development of students, but at the same time they can function as a palliative against the tensions that converge in educational institutions and the structural inequalities that are not addressed from the political measures. This text presents an approach to the thought and proposals that support the ethics and pedagogies of care. In the second, based on observations, interviews and conversation groups, different senses of care are explored in pedagogical relationships and in the lives of two schools in Barcelona. The third part explores the need to reverse some of the logics that underpin care pedagogies and link them with a critical and transformative sense. A sense that resituates pedagogical and social relations from the periphery to the centre and builds democratising pedagogical practices.

Key words: reciprocity, listening, attention, reception, care

Recibido: 4 junio 2021 Aceptado: 22 octubre 2021

* Española. Doctoranda en el programa Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina. Correo electrónico: pestalbi19@ub.edu ORCID: 0000-0003-0292-5704.

** Español. Profesor de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina. Correo electrónico: fdohernandez@ub.edu ORCID: 0000-0003-0375-1830

*** Española. Doctoranda en el programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina. Correo electrónico: paulalozanomulet@ub.edu ORCID: 0000-0002-1579-526X.

**** Española. Catedrática emérita. Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina y de la red de excelencia REUNI+D. Correo electrónico: jmsancho@ub.edu ORCID: 0000-0002-2941-561.

Introducción

Las calificaciones de éxito y fracaso escolar están atravesadas por preconceptos y prejuicios en torno al género, la clase y la etnia¹, no solamente porque se expone al alumnado a una cierta predisposición al éxito o fracaso en función de su origen², sino porque las políticas educativas y, en consecuencia, las instituciones escolares, en muchas ocasiones, acaban reproduciendo la desigualdad social que ya opera y sustenta las sociedades neoliberales. Con demasiada frecuencia la cultura escolar representa la norma hegemónica y la cultura dominante. Esto hace que las instituciones escolares estén integradas en estructuras políticas, sociales y económicas hegemónicas (ya sea el patriarcado, el suprematismo blanco, la heteronormatividad, etc.)³. Lo que hace que resulte fundamental no obviar que “la exclusión es parte de la gramática de la escuela”⁴.

El punto de partida de este artículo es que, ante un sistema educativo cada vez más inserto en una lógica neoliberal orientada hacia la utilidad y la clasificación, los cuidados parecen fundamentales y necesarios para el desarrollo integral del alumnado, las relaciones entre el profesorado y la vinculación de las familias y otras entidades. A pesar de que los centros educativos sostienen “una densidad estructural que constriñe a sus agentes -profesores, alumnos, etc.”⁵, esto no es óbice para generar lugares otros que puedan constituirse como “comunidades de cuidado”⁶. Lo que hace que la ética y las pedagogías de los cuidados pueden ser una opción necesaria en las prácticas cotidianas de la escuela. Sin perder de vista que, en ocasiones actúan como paliativo y enmascaramiento de unas desigualdades estructurales que, no solo no se abordan, sino que se perpetúan desde las actuaciones y políticas educativas. Los cuidados en la escuela pueden plantearse como una cierta “reparación” de un daño que la sociedad, a través de la inacción política y ciudadana o de propuestas que no favorecen la horizontalidad y la equidad, no siempre muestra interés en revertir.

Sin embargo, a pesar de estas contradicciones, en un contexto escolar como el de Cataluña⁷ atravesado por la desigualdad, la segregación⁸ y la guetificación, ser -o tratar de ser- una escuela que cuida es ya un acto de resistencia y un posicionamiento ético y político. Por práctica de resistencia entendemos la determinación de una escuela, de un equipo directivo y un claustro docente, por ofrecer al alumnado una Educación con mayúsculas. No una “educación compensatoria”⁹, porque la escuela sola no puede “compensar” la desigualdad y la injusticia, pero sí procurar, en la medida de sus posibilidades, espacios de enseñanza y aprendizaje emocionalmente seguros que fomenten el desarrollo global del estudiante. Espacios

¹ Aina Tarabini, «Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global», *Revista de Sociología de la Educación- RASE* 13, n.º12 (2018): 145-155.

² Jurjo Torres, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialista* (Madrid: Morata, 2017).

³ Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

⁴ Roger Slee, *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* (Madrid: Morata, 2012), 73.

⁵ Mariano Fernández, *La escuela a examen* (Madrid: Pirámide, 1999), 28.

⁶ Tarabini, «Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global», 145-155.

⁷ Las dos comunidades autónomas de España con un efecto redistributivo del gasto educativo más bajo son Cataluña (9,1%) y Madrid (11,3%). Esto se debe, en gran parte, al mayor peso que tiene la red concertada escolar. Xavier Martínez Delorrio, «Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia», en *Desigualtats davant d'un futur incert*, ed. por Ferran Cabo, (Barcelona: Fundació Rafael Campalans, 2019). 43-65.

⁸ Un estudio realizado en el año 2021 por el Gabinete de Estudios Sociales y Opinión Pública constata que, en Cataluña, en los centros públicos, casi el 22% del alumnado de educación infantil es de origen extranjero, mientras que en las escuelas privadas, este porcentaje baja al 12,7%. En primaria, la brecha es aún mayor: 21,3% de menores de origen migrante en la pública frente al 10,7% en la privada. En secundaria, se trata de un 14,9% y un 9%, respectivamente. GESOP, «Breu de dades. La població escolar de P3 a 4t d'ESO» en la web oficial de GESOP, acceso el 10 de septiembre de 2020, <https://gesop.net/es/2020/09/17/breve-de-datos-46-la-poblacion-escolar-de-p3-a-4o-de-la-eso/>.

⁹ Basil Bernstein, Education cannot compensate for society, *New society*, 26, 1970, 344-345. Para mayor profundización de este concepto ver Juana M. Sancho, «No abandonamos, vosotros nos abandonasteis», en la web oficial del diario de la Educación, acceso el 23 de febrero de 2021, <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/02/23/no-abandonamos-vosotros-nos-abandonasteis/>

que no abandonen, una vez más, al alumnado. Si “la segregación escolar no es una anomalía del sistema, (sino) una realidad buscada deliberadamente para legitimar una sociedad injusta”¹⁰ nos preguntamos: ¿Qué posibilita el cuidado en las prácticas cotidianas de escuelas en contextos de vulnerabilidad, fragilidad y desigualdad? ¿Cómo pueden contribuir la ética del cuidado y las pedagogías de los cuidados a construir sociedades más justas? ¿Cómo se despliegan los cuidados como prácticas de resistencia? Con la finalidad de ofrecer algunas respuestas a estas preguntas, el objetivo del presente artículo es indagar sobre cómo se piensan y llevan a cabo pedagogías de los cuidados en dos centros escolares públicos de Cataluña, una escuela primaria y un instituto-escuela¹¹. A su vez, buscamos explorar cómo las prácticas de cuidado se construyen como modos de resistencia frente a un sistema que tiende a estigmatizar y marginar este tipo de centros.

Para responder a estas preguntas este texto comienza con una breve aproximación al pensamiento y las propuestas que sustentan la ética y las pedagogías de los cuidados. En la segunda parte, a partir de las observaciones, las entrevistas y los grupos de conversación en el marco del proyecto MiCreate¹², se exploran diferentes sentidos del cuidado en las relaciones pedagógicas y en la vida de dos escuelas de Barcelona. En la tercera parte se plantea la necesidad de revertir algunas de las lógicas que sustentan las pedagogías de los cuidados, para vincularlas con un sentido crítico y transformador. Una orientación que no elude los límites del cuidado que se manifiestan mediante actitudes y prácticas condescendientes, pater-maternalistas y caritativas y que lleve a situar las relaciones pedagógicas y sociales desde la periferia al centro¹³ y abrirse a construir prácticas pedagógicas democratizadoras que fomenten en sentido de la justicia social. El artículo finaliza con algunas propuestas y preguntas para afrontar las contradicciones que esta práctica puede generar en las sociedades actuales con grandes déficits de justicia social, en las que muchos ciudadanos, especialmente niños, niñas y jóvenes, carecen de la atención y el afecto necesario para desarrollarse y participar de forma digna y responsable en la sociedad.

La ética del cuidado como movimiento que sitúa la subjetividad y los cuerpos en un proceso de relaciones atentas

El concepto dominante del cuidado en la mayor parte de las sociedades se refiere a aquellas actividades que tienen como objetivo proporcionar bienestar físico, psíquico y emocional a las personas¹⁴. Esta visión del cuidado, que está bastante naturalizada, surge en la articulación del género, el parentesco y de la edad. Pero en esta trama se produce una división de las esferas sociales en privadas y públicas y una asignación del trabajo de cuidar, sobre todo, a las mujeres adultas¹⁵. Lo que lleva a caracterizar socialmente el cuidado desde una matriz que diferencia las tareas realizadas por mujeres y hombres, en la que subyace una diferenciación cultural entre lo racional (hombres) y lo emocional (mujeres)¹⁶, a la vez que perpetúa la desigualdad económica y la dependencia de las mujeres. Por ello, la forma actual de organización de los cuidados sigue invisibilizando que

¹⁰ Francisco Javier Murillo, «Segregación Escolar como Opresión», *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º4 (2020): 6.

¹¹ Ambos casos se enmarcan dentro del proyecto MiCreate. Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” (822664 — MiCREATE — H2020-SC6 MIGRATION-2018).

¹² Para más información sobre el estudio consultar la siguiente página web: <http://www.micreate.eu>

¹³ Esther Conesa, «Academia acelerada, *Slow Science* y Ética del cuidado», dir por Ana M. González, *Mujeres en la ciencia contemporánea. La aguja y el camello* (Barcelona: Icaria, 2018), 175-201.

¹⁴ Dolors Comas, «Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco», en *Perspectivas en el estudio del parentesco y la familia*, coord. por Xaver Roigé, (Tenerife: Asociación Canaria de Antropología, 1993). 65-82.

¹⁵ María Silvia Agulló Tomás, *Mujeres, cuidados y bienestar social: el apoyo informal a la infancia ya la vejez* (Instituto de la Mujer: Madrid, 2002).

¹⁶ Comas, «Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco», 65-82.

éstos recaen sobre todo en las mujeres, “desplazando la responsabilidad que pueden tener otros miembros de la familia y el Estado como proveedores y responsables de cuidado”¹⁷.

A partir de esta primera aproximación diferencial a los cuidados Nelson Soto¹⁸, desde su enfoque de la pedagogía del cuidado, propone considerar las referencias al cuidado desde su carácter multifacético. Lo que conlleva relacionarse con una variedad de interpretaciones sobre el valor y el sentido del cuidado y no hay que esperar una definición universal del cuidado debido, sobre todo, a la incapacidad que toda sociedad o colectivo tiene para representar con exactitud las voces, intereses y valores de todos los grupos de personas que se relacionan con los cuidados. En esta línea, Audrey Thompson¹⁹, desde el feminismo negro del cuidado, advierte que, si se quiere evitar que las teorías del cuidado sean esencialistas, no pueden ser modeladas en y por un grupo social para luego aplicarlas a otros. Lo que supone un toque de atención frente a la monopolización de los sentidos de los cuidados por parte de un grupo social, bajo una tendencia o a reflujos de una coyuntura o moda. Pero si la pluralidad de concepciones sobre el cuidado es evidente, también lo es el consenso en reconocer que es la relación entre el cuidador y el receptor del cuidado el elemento clave en torno al cual giran la diversidad de definiciones. A este respecto Noddings²⁰, desde la educación moral, considera que lo que da sentido a los cuidados es que el cuidador y quien es cuidado valoren como mutuamente satisfactoria su relación. Esta preocupación por el acuerdo responde a la necesidad de hacer lo que es “correcto” para el individuo que es cuidado, bajo el prisma de una ética que, como señala Noddings, emplea el razonamiento para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo. En este punto entre las teorías del cuidado cobran una mayor relevancia las que se ofrecen desde la epistemología feminista. El cuidado, o la ética del cuidado, tal como la entendió desde un posicionamiento feminista Carol Gilligan²¹, consiste en cierta actitud con la que las personas se acercan a situaciones moralmente problemáticas y supone prestar atención a los individuos implicados en el cuidado y a las relaciones humanas que se verán afectadas positiva o negativamente por una línea de conducta u otra en los cuidados²². Para favorecer esta actitud de la que habla Gilligan resulta necesario trabajar “los conceptos establecidos” desde “una perspectiva de cuidado de las relaciones entre unos y otros que reconozca la conexión imperativa entre el bienestar de los ciudadanos y la calidad de sus relaciones sociales”²³.

El cuidado requiere pensar cómo estar atento a la singularidad del otro o en una situación concreta, tal como sugiere María Zambrano²⁴ en sus reflexiones sobre la relación entre filosofía y educación. Esta observación nos lleva a lo que apuntan Saitua y Sarasola, en un texto en el presentan el cuidado como una práctica de insumisión, que “el cuidado no representa lo mismo en todos los casos”²⁵, ya que es distinto, emocional y vitalmente, pues no es igual el cuidado de la infancia y de la juventud o el cuidado de una persona anciana, que “nos enfrenta a la finitud de la vida, a la decrepitud y a la muerte. Como diferente es cuidar a una

¹⁷ Luz Elena Patarroyo, «Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados», en Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción, coord. por Iratxe Palacín. (País Vasco: Fundación InteRed, 2018), 42.

¹⁸ Nelson Soto, «Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring», *Villanova Law Review*, n.º 50 (2005): 859-874.

¹⁹ Audrey Thompson, «Not the Color Purple: Black Feminist Lessons for Educational Caring», *Harvard Educational Review*, n.º 68 (1998): 522-526.

²⁰ Nel Noddings, *Educating moral people. A Caring Alternative to Character Education* (Teachers College Press: Londres, 2002).

²¹ Carol Gilligan, *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Londres: Harvard University Press, 1993).

²² Ruth Anna Putnam, «La ética del cuidado», *Revista de Libros*, n.º 14 (1998): 1-4.

²³ Peta Bowden, *Caring. Gender-Sensitive Ethics* (Routledge: Londres, 1997), 168.

²⁴ María Zambrano, *Filosofía y educación. Manuscritos* (Málaga: Fundación María Zambrano, 2007).

²⁵ Aintzane Saitua y Maruja Sarasola, «La insumisión. El cuidado como elección», *Geu Emakumeok*, 17 (1993): 27-29 en Mari Luz Esteban, «Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología», *Quaderns-e*, 22, n.º 2 (2017): 33-48.

persona anciana sana que se vale por sí misma o a otra que depende absolutamente de los demás, contar con recursos materiales y/o humanos o carecer de ambos²⁶.

Una perspectiva del cuidado, que se refleja en la investigación de la segunda parte, lo vincula con la atención. Ruth Putnam²⁷, desde su contribución a la ética de los cuidados, señala que lo que caracteriza el cuidado como una forma particular de la atención es que se guía por una preocupación por el bien de otros, a los que se está atento. Es por eso por lo que una persona que ‘cuida’ es una persona atenta, que se guía en sus juicios a partir de las prioridades que cruzan las relaciones, que hace efectiva una preocupación por el bien de las personas que forman parte en una situación, incluida ella misma. Lo que se conecta con la noción de cuidado de sí de Foucault, que veremos en el siguiente párrafo. Esto implica que para que en las relaciones se inscriba una dimensión de cuidado, se requiere la realización de prácticas atentas. A pesar de la importancia que tiene la atención en la vida moral, Putnam²⁸ argumenta que es solo una condición de la muchas que configuran esta vida moral. Por eso, rescatamos que los cuidados ofrecen un marco que propone reconocer, promover y valorar las relaciones de calidad a través de la atención solidaria, la escucha receptiva y el reconocimiento del otro²⁹.

Finalmente, nuestro acercamiento a los cuidados incluye la noción de Foucault³⁰ de ‘cuidado de sí’. Con ella define una manera de ser, una actitud, unas formas de reflexión vinculadas a la historia de las prácticas de la subjetividad. Este concepto nos interesa porque las relaciones pedagógicas, como prácticas de la subjetividad entre estudiantes y maestros, tienen que ver, como apunta César Lanz³¹ “con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión del educando -y del maestro- con respecto a sí mismo, con respecto a la experiencia que uno tiene de sí mismo”. Pero esta experiencia de sí no sólo tiene que ver con nuestras acciones, con cómo nos comportamos con respecto a nosotros mismos, sino también con respecto a los demás. En este sentido hay que recordar que Foucault sitúa el cuidado en torno a una actitud que se despliega con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo³². Y es que el individuo que cuida de sí mismo, que se preocupa por sí mismo es aquel que es capaz a la vez de cuidar de los otros. Pero para llegar a esa situación es preciso deliberar y razonar sobre lo que uno desea para sí mismo³³. Por eso, el cuidado de sí es algo a lo que siempre estamos obligados quienes queremos educar a los otros y queremos educarnos con los otros. Esta obligación la hemos llevado a la investigación de la que aquí presentamos, a través de la pregunta que nos ha atravesado ¿cuál es ese sí mismo del que debemos ocuparnos para poder ocuparnos de los otros? Esta cuestión fue cobrando sentido en la praxis de los cuidados que se fue desplegando la investigación, en la medida en que, como apunta Foucault³⁴, ocuparse de sí mismo es fundamental no sólo en lo que concierne a la singularidad de los sujetos, sino en lo que concierne a los otros. De aquí que coincidamos con Silvana Vignale³⁵ quien plantea que al ocuparse de sí y al ocuparse de los otros estamos inscribiendo los cuidados

²⁶ Esteban, *op. cit.*, 2017, 34. A partir de Aintzane Saitua y Maruja Sarasola, *op. cit.*, 17 (1993): 27-29.

²⁷ Putnam, «La ética del cuidado», 1-4.

²⁸ Putnam, «La ética del cuidado», 1-4.

²⁹ Noddings, *Educating moral people. A Caring Alternative to Character Education*; Luigina Mortari, «For a pedagogy of care», *Philosophy Study* 8, n.º 6 (2016): 455-463; Sara Motta y Anna Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», *Teaching in Higher Education* 23, n.º 5 (2018): 631-646.

³⁰ Michel Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*, trad. por Ángel Gabilondo (Barcelona: Paidós, 1999).

³¹ César Lanz, «El cuidado de sí y del otro en lo educativo», *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17, n.º 56 (2012):40.

³² Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), 28.

³³ Lanz, «El cuidado de sí y del otro en lo educativo», 40.

³⁴ Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*.

³⁵ Silvana Vignale, «Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación», *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XVII (2012): 311.

como parte de los análisis foucaultianos. Pero como afirma Pagni³⁶ “no es por el hecho de aprender a cuidar de los otros que estos sujetos establecen sus conexiones con la ética, sino que es justamente porque ellos cuidan de sí mismos” (p. 3). Cuidar de sí conlleva, desde Foucault, un conocimiento de sí que se despliega en el cuidado de los otros. De esta manera los cuidados se configuran a partir de la escucha de sí y de los otros, la atención a sí y a los otros, la reciprocidad que articula el cuidado de sí en el enredo con el cuidado de y con los otros y, en el reconocimiento que se genera en la circulación de los cuidados.

Esbozado el campo de los cuidados por el que transitamos, pasamos a su delimitación en la aproximación que seguimos en la investigación en la que se basa este artículo.

Las pedagogías de los cuidados en el marco de una pedagogía otra

La noción de cuidado en la educación cuenta con una larga historia en la cultura occidental. Para Sócrates constituía la base de la educación al afirmar que lo más conveniente es cuidar a los jóvenes para que puedan crecer de la mejor manera posible³⁷. Según Luigina Mortari, “the term ‘care’ means a way of being that benefits the person who is the object of caring attention”³⁸. En la práctica de la educación, con algunas excepciones “caritativas” o “salvadoras” o que buscaban aminorar las desigualdades sociales y alejar a infantes y jóvenes de ideas y modos de vida considerados inadecuados para proyectos sociales estratificadores³⁹, las propuestas que más han destacado son sobre todo las vinculadas a la llamada Escuela Nueva (Montessori, Freinet, Dewey, etc.). Estas últimas inciden en la relación de los cuidados con las formas de subjetivación en la educación escolar, y constituyen intentos de ofrecer alternativas ante lo que ha prevalecido, que ha sido la discriminación, la clasificación y la disciplinarización de los cuerpos y las mentes⁴⁰. Situado de forma breve el marco de los antecedentes, pasamos a explorar el papel de los cuidados en la educación escolar en épocas recientes, y en particular desde su vinculación con propuestas feministas, críticas, antirracistas y decoloniales.

La ética es un elemento central en el compromiso pedagógico. Esta ética pasa por el reconocimiento de las complejidades de las realidades, experiencias e historias del alumnado y el profesorado. Implica, además, reconocer las prácticas, conocimientos y saberes que traen consigo y una apertura a las diferencias⁴¹. La consecuencia de asumir esta apertura a los cuidados en las relaciones pedagógicas es la creación de unas condiciones de vida del aula y del centro que se abren a otras narrativas del yo, con la finalidad de fomentar la autoconfianza del alumnado y del profesorado para que puedan crear otras concepciones y relatos de sí mismos⁴². Para ello es necesario que encuentren y vivan la escuela como un espacio acogedor y seguro. De esta manera, repensar las relaciones pedagógicas resulta fundamental⁴³.

La pedagogía de los cuidados puede definirse como “aquella que crea las condiciones y posibilita las estrategias, los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los seres humanos aprendan a cuidar movilizados

³⁶ Pedro Pagni, «El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault», *Revista de Educación*, Enero (2012): 3.

³⁷ Mortari, «For a pedagogy of care», 455-463.

³⁸ Mortari, «For a pedagogy of care», 457.

³⁹ Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea* (Madrid: Akal, 1983).

⁴⁰ Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura*; Michel Foucault, *Vigilar y castigar* (Círculo de Lectores: Barcelona, 1999).

⁴¹ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

⁴² Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

⁴³ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646; Soto, «Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring», 859-874.

desde el ejercicio ético”⁴⁴. Concretamente consiste en “tomar conciencia del cuidado que se da y del que se recibe, con una comprensión del pasado y una proyección responsable del futuro; que contemple qué cuidados quiero dar y cómo voy a recibir y agradecer los que reciba. Es que Nells Noddings refiere como ‘la reciprocidad’ en los cuidados dados⁴⁵. Este punto de partida nos lleva a preguntarnos ¿Qué se entiende por cuidado en el ámbito educativo? Oliner y Oliner afirman, en su propuesta de una sociedad de cuidados que éstos se producen cuando alguien asume un interés personal en el bienestar de otro, y cuando el cuidado está ausente es menos probable que los estudiantes se impliquen en su educación⁴⁶.

La visión que recoge la publicación colectiva *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*⁴⁷ nos interesa especialmente porque es la que se refleja en las aproximaciones conceptuales y en las prácticas que aparecen en el estudio que presentamos en la tercera parte de este artículo. Quienes participan en esta la publicación relacionan algunos conceptos y teorías como la pedagogía feminista⁴⁸, el ecofeminismo⁴⁹, el buen vivir⁵⁰ o el marco de los derechos humanos⁵¹ con la pedagogía de los cuidados. En este sentido, todas las aportaciones apuntan a una transformación de las prácticas escolares, la educación y la vida en general⁵².

Todo lo anterior nos lleva a considerar lo que podrían ser unos principios básicos del cuidado conceptualizado como referente para entender, llevar y valorar el lugar del cuidado en la vida del aula y de la escuela⁵³: el cuidado se entiende mejor a través de los ojos y las percepciones del alumnado; se define mejor desde la apreciación del alumnado de que existe “buena voluntad” o intenciones positivas por parte del educador hacia los educandos; los comportamientos ‘afectuosos’ del educador hacia el alumno se interpretan con mayor frecuencia como motivados por la buena voluntad o el cuidado hacia el estudiantado, y aumentan la probabilidad de que éste sienta el cuidado del educador; es más probable que el alumnado reciba el cuidado cuando los educadores muestran empatía, comprensión y capacidad de respuesta⁵⁴.

En resumen, y de acuerdo con Soto⁵⁵, el cuidado auténtico fomenta las relaciones recíprocas entre profesorado y alumnado. Por eso, el ámbito de este cuidado está por encima del papel formal de la educación, pues incluye la aceptación del bagaje cultural y biográfico del alumnado y los valores que engloba esta relación. Las pedagogías de los cuidados permiten una temporalidad diferente y reconocer que hay otros ritmos, más allá del ‘ritmo’ de la normativa de la Administración y del proyecto de centro, de la profesora, y del grupo⁵⁶. Desde la perspectiva del cuidado se espera que el sujeto (docente, estudiante, familiar u otro agente educativo) se sienta incluido en una dinámica de interdependencia que le vincula con la defensa y promoción de la vida.

⁴⁴ Luz Elena Patarroyo, «La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados», en *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*, coord. por Iratxe Palacín, (País Vasco: Fundación InteRed, 2018): 98-108.

⁴⁵ Guillermo Aguado de la Obra, «La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar», en *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*, coord. por Iratxe Palacín, (País Vasco: Fundación InteRed, 2018): 18-34.

⁴⁶ Pearl Oliner y Samuel Oliner, *Toward a caring society* (Londres: Praeger Westport, 1997). En Andrew Shayne «Who Cares? Developing a Pedagogy of Caring in Higher Education» (tesis doctoral, Utah State University, 2005), 13.

⁴⁷ Guillermo Aguado et al., *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*, coord. por Iratxe Palacín (País Vasco: Fundación InteRed, 2018).

⁴⁸ Patarroyo, «La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados», 98-108.

⁴⁹ Iratxe Palacín, «Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados», en *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*, coord. por Iratxe Palacín, (País Vasco: Fundación InteRed, 2018): 64-77.

⁵⁰ Víctor Quilaqueo, «Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados», en *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*, coord. por Iratxe Palacín, (País Vasco: Fundación InteRed, 2018): 80-95.

⁵¹ Patarroyo, «La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados», 98-108.

⁵² Aguado de la Obra, «La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar», 18-34.

⁵³ Jason Teven y James McCroskey, «The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation», *Communication Education* 46, n.º 1 (1997): 1-9.

⁵⁴ Andrew Shayne «Who Cares? Developing a Pedagogy of Caring in Higher Education», 24.

⁵⁵ Soto, «Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring», 859-874.

⁵⁶ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

En esta interdependencia la construcción de la identidad no estará orientada a la autonomía entendida como autosuficiencia o la individualidad como separación, sino a entender que el bienestar propio, como señala Foucault con el cuidado de sí, está fusionado con el bienestar de las otras personas y el de la colectividad⁵⁷. Como sugiere Amaia Pérez Orozco⁵⁸ desde una mirada feminista, el cuidado convierte una vida posible en una vida cierta que es siempre en común. Por eso, un punto de partida fundamental en la perspectiva de los cuidados es el reconocimiento de la interdependencia, tal y como se aprecia en el estudio que presentamos a continuación.

Indagar sobre las pedagogías de los cuidados desde los planes de acogida de dos escuelas de Barcelona

En este apartado llevamos algunas de las referencias a los cuidados señaladas en las páginas anteriores a las situaciones de desigualdad estructural que afectan a muchas escuelas. Este acercamiento nos lleva a preguntarnos qué posibilita, oculta y cuestiona llevar a cabo una pedagogía del cuidado en contextos escolares afectados por situaciones de desigualdad en las que se proyecta una noción de estigma social y escolar que mantiene las condiciones de marginalidad. En la línea de lo apuntado en el cierre de la revisión de la primera parte, consideramos los cuidados como prácticas de resistencia porque cuestionan la subjetividad de la modernidad fomentada por el neoliberalismo que establece un sujeto autónomo, independiente, individualista, que se gobierna a sí mismo. Frente a eso, las escuelas que colaboran en el proyecto MiCreate abogan por una política y práctica del cuidado que permite comprendernos como seres interdependientes, interrelacionados, con una vulnerabilidad constituyente y compartida⁵⁹. Estos fundamentos los ponemos en diálogo con dos centros educativos (una escuela y un instituto escuela) de la ciudad de Barcelona que participan en el mencionado proyecto. Dos escuelas que se enfrentan con la dificultad de ser estigmatizadas como ‘centros de alta complejidad’ debido, entre otras circunstancias, a la segregación escolar existente en la ciudad de Barcelona⁶⁰ y en el sistema educativo como un todo. Al entrar en estas dos instituciones⁶¹ nos planteamos cómo las prácticas de cuidado pueden describirse como modos de resistencia al afrontar y confrontar este estigma y la marginalización en la que se las coloca.

La escuela Drassanes⁶² está ubicada en el distrito de Ciutat Vella, en el barrio Gótico. Gran parte del alumnado es de origen migrante o proviene de familias con trayectoria migratoria. A su vez, la mayoría de la población que asiste a la escuela dispone de pocos recursos económicos⁶³. En el año 2017 un nuevo equipo directivo decidió llevar a cabo una transformación paulatina de la línea pedagógica del centro y acompañados por el Máster de Educación y Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, comenzaron a poner en marcha un proyecto de vida de centro donde el lenguaje artístico fuese un motor de crecimiento individual y colectivo. Desde ese momento, cada curso escolar gira en torno a un eje temático

⁵⁷ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

⁵⁸ Amaia Pérez Orozco, «Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida», *Investigaciones Feministas*, n°1 (2010): 29-53. doi.org: 10.5209/rev_INFE.2011.v2.38603

⁵⁹ Judit Butler, *La fuerza de la no violencia* (Barcelona: Paidós, 2020).

⁶⁰ Xavier Bonal y Adrián Zancajo, «Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 4 (2020): 197-218. doi:/10.15366/reice2020.18.4.008

⁶¹ Los nombres de las escuelas aparecen con el consentimiento de los equipos directivos a partir de compartir con ellos la primera versión del artículo que se envió a la revista.

⁶² Web oficial de Escola Drassanes, acceso 23 de junio de 2020, <http://escoladrassanes.cat/>.

⁶³ Según la información proporcionada por el centro, en el curso 2019-2020 la escuela contaba con un 72% de estudiantes con becas comedor. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya subvenciona totalmente o parcialmente el coste del servicio de comedor de aquellas familias en situaciones socioeconómicas desfavorecidas.

(sentarse a pensar, caminos, conexiones, mirar el mundo) que se proyecta mediante estrategias artísticas y que permite a toda la comunidad educativa articular y participar en la propuesta pedagógica.

El instituto-escuela Til·ler, con la que se ha mantenido una relación de acompañamiento desde hace diez años, está situado en el distrito de Sant Andreu (al nordeste de Barcelona), en un barrio que históricamente ha sufrido abandono institucional y se ha mantenido física, simbólica y socialmente aislado del resto de la ciudad de Barcelona. Durante mucho tiempo la escuela había sido estigmatizada al ser considerada como un gueto que acogía, sobre todo, estudiantes de etnia gitana⁶⁴. Para hacer frente a esta situación, en el curso 2017-2018, dentro del Plan de choque que llevó a cabo el Ayuntamiento de Barcelona para acabar con los guetos escolares se inició un proyecto de cambio y renovación pedagógica por el cual pasó a convertirse en un instituto-escuela. Con el cambio se buscó transformar la imagen que la escuela tenía en el barrio, convirtiéndolo en un centro acogedor en lo arquitectónico e inclusivo en la acogida a una población más amplia. Actualmente, el complejo entramado de factores históricos, geográficos y culturales siguen condicionando la realidad social del barrio, así como la del instituto-escuela. Una parte del estudiantado es migrante o de origen migrante, mientras que otra parte es de población gitana⁶⁵. Además, muchas familias se enfrentan a situaciones socioeconómicas complejas.

Las dos instituciones educativas tienen como referente la noción y la práctica de la “acogida”, que se manifiesta en la voluntad de ‘ser una escuela acogedora’. El sentido que dan a esta noción y praxis tiene elementos e intenciones compartidas y también diferenciadas. Aunque somos conscientes de que cada institución acoge, cuida y se enfrenta a diferentes realidades, en este artículo tratamos de establecer relaciones entre los dos centros, destacando las variaciones, matices, tensiones en los que sitúan las concepciones, las prácticas y las dificultades desde las que se despliegan las pedagogías de los cuidados a través de sus visiones sobre la acogida.

Metodología

El artículo se centra en dos estudios de caso con perspectiva etnográfica que forman parte del proyecto europeo MiCreate, cuya finalidad principal es fomentar la cohesión social de niñas, niños y jóvenes migrantes en base a un enfoque inclusivo⁶⁶ y centrado en la infancia.⁶⁷ El trabajo de campo se desarrolló entre abril de 2019 y abril de 2021 (tabla 1).

- Abril 2019 - marzo 2020. El objetivo principal de este periodo fue aproximarse a la comunidad escolar para explorar sus percepciones, opiniones y actitudes en relación con el fenómeno migratorio en las instituciones educativas (concepción de integración/inclusión/acogida, prácticas desarrolladas, tensiones, etc.). Se realizaron entrevistas individuales al profesorado, grupos de conversación con docentes y familias del centro, entrevistas con el equipo directivo y observación participante en diferentes espacios (aulas, patio, entrada y salida de la escuela, etc.). A su vez, se buscaba generar espacios de aprendizaje y reflexión mutua. Para lo que fue indispensable cuidar la relación que se iba generando con los participantes en el estudio. También es importante mencionar que la relación con las dos escuelas iba más allá de MiCreate puesto que, como se ha apuntado, con ambas ya existía una colaboración previa.

⁶⁴ María Jesús Ibáñez «Institutos escuelas para combatir los guetos escolares», en web oficial del periódico, acceso el 4 de abril de 2017, <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20170404/institutos-escuela-combatir-guetos-escolares-5948098>.

⁶⁵ Históricamente el Pueblo Gitano ha sido uno de los colectivos más estigmatizados en España.

⁶⁶ Melanie Nind, *What is inclusive research?* (Londres: Bloomsbury Academic, 2014).

⁶⁷ Emmanuel Mayeza, «Doing Child-Centered Ethnography: Unravelling the Complexities of Reducing the Perceptions of Adult Male Power During Fieldwork», *International Journal of Qualitative Methods* 16, n.º 1 (2017): 1-10.

- Febrero 2020 - marzo 2020. Al tratarse de un proyecto centrado en la infancia, con el propósito de explorar las concepciones y percepciones del estudiantado sobre la acogida, la inclusión y la noción de escuela, se desarrollaron varias sesiones en las que se aplicaron métodos artísticos⁶⁸ (líneas de vida, narración interactiva, cartografías), entrevistas individuales y grupos de conversación.
- Abril 2021. A partir de un primer análisis de la información recogida en el trabajo de campo desarrollado en las dos fases anteriores, se programó un encuentro con el equipo directivo de cada una de las escuelas. La intención principal era generar una reflexión conjunta en torno al concepto de “cuidado” a partir de (a) los discursos que había generado la comunidad educativa en etapas anteriores, (b) algunas referencias de los principales autores y autoras sobre la ética del cuidado y las pedagogías de los cuidados y (c) el plan de acogida los centros (ecosistemas de acogida). Es en esta fase en la que se sitúa el presente artículo.

La tabla 1: Resume las estrategias de recogida de información que se llevaron a cabo:

Tabla 1. Estrategias de información

Métodos	Drassanes	El Til·ler
Grupo de conversación con docentes	1	2
Entrevistas profesorado	6	9
Grupos de conversación con estudiantes	6	4
Entrevistas individuales con el alumnado	32	26
Entrevistas Equipos Directivos	2	2
Grupo de conversación familiares	1	2

Fuente: Elaboración propia.

Las pedagogías de los cuidados como prácticas en la escuela

A lo largo de este apartado exponemos modalidades de cuidado identificadas en las dos instituciones en las que se centra este estudio.

Sobre la transcripción de las entrevistas, especialmente de las realizadas en abril de 2021 que se focalizaron en las concepciones de la acogida y pedagogías de los cuidados, se realizó una tematización que permitió localizar los ámbitos que aparecen en la tabla 2. En ella se manifiesta qué formas adquiere la acogida

⁶⁸ Para mayor información se puede consultar Riera-Retamero, Marina et al., «Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona», *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, nº43 (2021): 167-192.

y el cuidado en la vida de las dos instituciones y cómo afecta a los diferentes sectores de la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes, personal administrativo y de apoyo etc.). También se señalan posibles límites de la acogida y del cuidado reconocidos por el profesorado y el alumnado. La estrategia seguida es similar a la que se plantea en la versión abreviada de la teoría fundamentada que propone Charmaz⁶⁹ quien sigue una orientación construccionista en el análisis de las entrevistas.

Tabla 2. Sentidos del cuidado en las escuelas que participan en la investigación

Cuidado como acogida		Ser una escuela “acogedora”
Cuidado para que la escuela sea un lugar habitable	Cuidado como praxis afectiva y encarnada	Acompañamiento afectivo y emocional. Escucha atenta y receptiva
	Cuidado como reconocimiento	Reconocimiento del otro: como un otro legítimo, de y desde la diferencia, priorizando los saberes que portan consigo los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes párrafos se refieren a lo que las derivaciones que este modo de análisis nos ofrece para dar cuenta de la visión de las dos instituciones estudiadas sobre los cuidados.

Cuidado como acogida

Ambas instituciones cuentan con ‘planes de acogida’ que son fundamentales en su funcionamiento y que especifican cómo entienden la acción de acoger y las actividades que promueven para llevarla a cabo. Un punto de convergencia entre ambas es que la acogida no se limita al alumnado recién llegado, sino que la entienden como una práctica continua que forma parte del día a día de la escuela.

“Para nosotras la acogida es uno de los objetivos que nos marca el PEC⁷⁰: cómo acoger a las personas. Por tanto, hablamos de todos, de todas las personas que en algún momento deciden venir a El Til·ler. Es muy importante porque dentro de esta acogida consideramos, por ejemplo, a los jóvenes universitarios en prácticas, a docentes interinos o sustitutos que vienen, aunque sea por dos días, o a docentes nuevos, personal educativo (de cocina, monitores, trabajadores sociales...), alumnado, sus familias y la red extensa del barrio. Para nosotras la palabra acogida se relaciona con todas las personas de la comunidad educativa, entidades del barrio, como la asociación de vecinos, la biblioteca, el centro cívico... Son referentes para nosotras que forman parte del proyecto, ellos y ellas así lo entienden y establecen una relación única” (Entrevista n° 1, Equipo Directivo de El Til·ler, 13/04/2021).

⁶⁹ Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (Londres: Sage Publications, 2006).

⁷⁰ Proyecto Educativo de Centro.

“Cabe diferenciar realidad y deseo, pero me gusta pensar que somos una escuela acogedora (...) Esta es una escuela que constantemente acoge y despide⁷¹. Esto conlleva un trabajo constante y sistemático de reajuste de las personas” (Primera entrevista Equipo Directivo de Drassanes, 8/07/2019).

“No solo se refiere a migrantes y personas que vienen a la escuela, sino entender la acogida como un atender y cuidar de todas las personas en todos los momentos. Tanto en la despedida, por parte del que marcha, como del que se queda. Acogida de las personas día a día, sea cuando acogemos por la mañana; cuando acogemos después del recreo; cuando un niño se hace daño y cómo nos posicionamos ante este dolor que tiene; cuando dos se enfadan, cómo acogemos este conflicto, no desde el punto de vista de juez, sino desde el punto de vista de acoger las situaciones que han vivido cada una de las personas” (Entrevista n° 5, Equipo Directivo de Drassanes, 8/04/2021).

Nos encontramos con que la concepción de la acogida en la que ambos centros se sitúan abarca a toda la comunidad educativa, entendida como una red extensa con distintas capas: 1) cuidar a todo el personal trabajador del centro y relacionado con él; 2) tratar de crear vínculos con el tejido asociativo del barrio, poniendo gran esfuerzo en el acercamiento y la creación de puentes de comunicación; 3) el cuidado a las familias del alumnado:

“Cuando estas familias llegan, lo hacen rotas, llenas de dolor y sin recursos. El objetivo principal es la acogida de estas familias, no es el aprendizaje académico” (Entrevista n° 2, Equipo directivo de El Til·ler, 25/09/2019).

“Es la primera escuela en la que estoy en la que se trabaja este sentido de comunidad con las familias. Yo estoy boquiabierto de todo lo que se hace y se intenta para que las familias entren (en la escuela)” (Entrevista n° 4, maestra de Drassanes, 18/12/2019).

“Me gustó la metodología del colegio, es muy interesante; el trato con el profesorado es muy familiar... Además, empecé a participar en actividades del centro, para involucrarme un poco más” (Grupo de conversación n°1, familias de Til·ler, 08/11/2019).

“Los profesores siempre ayudan e intentan acogernos” (Grupo de conversación n° 2, familias de Drassanes, 27/2/20).

En estas frases vemos cómo en la praxis que se lleva a cabo en ambos centros para facilitar y garantizar la acogida, ya se están desplegando formas de cuidado. Podríamos entender que la acogida ya es una práctica de cuidado en sí misma. Como señala Marina Garcés basándose en Fernand Deligny, “la educación es esta práctica de acogida y de construcción de entornos habitables”⁷². De esta manera, la acogida como práctica de cuidado es algo que se da diariamente, para tratar que la escuela sea un espacio seguro afectivamente, un lugar habitable.

Cuidado como praxis afectiva y encarnada

En ambos centros es frecuente que muchos chicos y chicas vivan situaciones personales complejas y duras, ya sea por estar pasando un duelo migratorio y de desarraigo, por contar con condiciones socioeconómicas desfavorables o, en algunas ocasiones, por enfrentar situaciones emocionales intrincadas. Por ello, resulta fundamental que puedan crearse las condiciones en la escuela para que encuentren en ella un espacio en el que

⁷¹ Una realidad con la que se encuentran estos centros es que suelen ser escuelas de “paso”. Una parte del estudiantado de origen migrante llega a España con la intención de establecerse en otros países, con lo cual, no suelen finalizar el curso escolar. También les afecta el fenómeno conocido como “matrícula viva” por el cual les llegan incorporaciones de alumnos en cualquier momento del curso. Además, la plantilla docente no suele ser estable y casi un tercio cambia cada año.

⁷² Marina Garcés, *Escuela de aprendices* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020), 24.

sentirse seguros para poder compartir aquello que están viviendo. Como explica uno de los profesionales de El Til·ler:

“Mi figura se centra más en la atención emocional, pero es una puerta de entrada para otras intervenciones. Normalmente son situaciones de conflicto y malestar general. Un niño o una niña puede venir a la escuela llorando y yo la acompaño. Si hace falta y le parece bien lo acompaño antes de entrar en clase. Puede haber una situación de una pérdida familiar, una muerte... entonces es un caso donde puedo intervenir. No siempre lo hago yo. Por ejemplo, hay figuras como la de la directora o figuras vinculantes que el alumnado busca. Tienen una persona de confianza y un espacio. Ofrecer un espacio de seguridad e intimidad es clave. Ellos quieren que haya vínculo” (Entrevista nº 6, Educador emocional en El Til·ler, 26/11/2019).

De esta manera, se va consiguiendo en el día a día del centro que cada cual encuentre un acompañamiento afectivo, que pasa a ser parte de las relaciones pedagógicas, como una práctica encarnada⁷³. Así, se acaba generando una confianza por la que cada estudiante siente que puede compartir aquello que necesita y buscar ayuda si así lo considera:

“A muchos de ellos el instituto les aporta un entorno afectivo (...). Estábamos en el confinamiento y recibías un email en el que te ponían ‘necesito hablar con alguien, llámame’. En otra escuela los niños no siempre tienen con quien hablar. Aquí te encuentras que el domingo por la tarde te llaman: ‘Hey, ¿qué te pasa?’ ‘Es que estoy muy agobiada’ (Entrevista nº 7, Profesora de la ESO en El Til·ler, 14/12/2020).

Una de las dimensiones que componen este acompañamiento es la escucha atenta, que supone interrumpir las concepciones preestablecidas, los prejuicios y suposiciones previas acerca del alumnado:

“No debemos hablar de este niño como un muñeco con el que nosotros tenemos que actuar. Sino que también él tiene que decir algo con respecto a lo que está viviendo, (...), cómo se siente, qué injusticias vive (...) Y cuando él pueda tranquilizarse, podrá explicar por qué [ha realizado una acción]. Y entenderlo y no juzgarlo ya de entrada por la acción que ha hecho, sino intentar escuchar qué le ha pasado. (...) Dejémosles hablar también. Dejemos que ellos también puedan explicar qué les ha pasado, qué pasa, qué sienten. Es muy importante poder decir, pero no en una situación de juicio” (Entrevista nº 5, Equipo Directivo de Drassanes, 08/04/2021).

Este último aspecto es primordial cuando se trata de desarrollar una pedagogía de los cuidados. La escucha receptiva no implica proyección sino receptividad, requiere que uno cuestione sus prejuicios, expectativas y deseos para dejar espacio al “Otro”. No consiste únicamente en prestar atención a lo que se nos está compartiendo, sino que supone ser conscientes del lugar desde dónde nos está hablando el otro, qué está omitiendo, qué nos está generando y cómo nos está afectando.

Este cuidado como acompañamiento personal y emocional que conlleva la escucha afectiva también es reconocido por el alumnado, como se observa en las siguientes aportaciones:

“La relación con los profes es muy buena, por suerte, porque hay otros centros que... es difícil. Pero aquí es muy buena. Están mucho por tí. Y tienes como un profe para tí solo, que es tu tutor, y eso también me parece

⁷³ El concepto de “práctica encarnada” está vinculado a la idea de corporeidad que, como señalan Carrasco-Segovia y Hernández-Hernández, es “una noción de cuerpo que ya no es concebido como una construcción social que sólo depende de las fuerzas humanas, sino como un territorio experiencial, como una zona de indecisión, indeterminación, de conexiones, movimientos y relaciones”. En Sara Carrasco-Segovia y Fernando Hernández-Hernández, «Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes», *Movimento*, nº 26 (2020): 8. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>

muy bien porque te ayuda en todo, prácticamente. Tengo más confianza y te ayuda más, te conoce más” (Entrevista n° 8, Alumno 3° de ESO de Til·ler, 22/02/2021)

“Siempre les he explicado algunas cosas que me ha costado decirle a otra gente” (Entrevista n° 9, Alumno de la ESO de Til·ler, 22/02/2021)

“Yo me siento muy bien, siento que esto es como mi segunda casa. Y cada vez que tengo algún problema, pues vengo aquí y lo hablo con algún profesor o alguna compañera y me ayudan” (Entrevista n° 12, Alumna de la ESO de Til·ler, 28/01/2021)

“Mi profesora nos ayuda y nos escucha desde el primer día que llegué” (Grupo conversación n° 6, Estudiantes de primaria de Drassanes, 3/3/2020).

A partir de las citas anteriores se puede inferir que el estudiantado toma conciencia de la atención que recibe por parte del profesorado y quienes trabajan en el centro. Lo que supone comprender que las relaciones pedagógicas conllevan una reciprocidad en la que se genera un intercambio y un reconocimiento mutuo por parte de todos los agentes implicados.

“Lo cierto es que no me he sentido tan querido y tan apreciado por los alumnos como aquí. Hace poco tuve una reunión con un compañero diciéndole que tenía dudas y no sabía cuál era mi función aquí. Y me calmó, me dijo ‘aquí venimos a querer a los alumnos y a que nos quieran y luego ya vendrá’. Entonces fue cuando empecé a apreciar que vengo y salgo y los chavales me están saludando por la calle, vienen y me abrazan o me saludan los familiares... Y esto no lo había sentido tanto como aquí. Y desde este momento empecé a disfrutar más, preocupándome por hacer que los alumnos quieran venir y que estén a gusto y tengan confianza en mí” (Grupo conversación. Equipo de docentes primaria de Til·ler, 12/11/2019).

A su vez, esta idea de reciprocidad invita a comprenderse en colectivo y a pensarse de manera relacional. Lo que deriva en que la construcción del sentido de ser no es entendida en términos de individualismo y autosuficiencia, sino percibida y experienciada desde la colectividad⁷⁴.

Cuidado como reconocimiento

Tal y como nos recuerdan Motta y Bennett,⁷⁵ Paulo Freire desarrolla una filosofía pedagógica comprometida con las comunidades marginadas. El reconocimiento de las historias, realidades y experiencias de estos colectivos es un elemento central en las pedagogías de los cuidados. Por ello, el cuidado no se limita solamente a que unos muestren y compartan sus problemáticas, su vulnerabilidad, y otros estén en disposición de escucha atenta y acompañamiento afectivo, sino que pasa por crear una comunidad de aula y escuela⁷⁶. Una comunidad en la que lo biográfico, lo personal y lo experiencial sean tenidos en cuenta y sean considerados como lugares y espacios de aprendizaje. Como sostiene una docente de Til·ler:

“(…) que puedan darse cuenta de la importancia que tienen simplemente por el hecho de que los escuchas o de que les tienes en cuenta. Que nosotros creemos en sus posibilidades, que no les machacamos por lo que son, sino que intentamos utilizar esto para darles un empujón para que puedan cambiar su contexto (...). Yo creo que lo importante es el auto-reconocimiento, pero teniendo en cuenta de dónde vienen, que no sea un impedimento. No anularlos, no tratarlos dando a entender que como su manera, su cultura, su colectivo es diferente tienen que normalizarse. No. Como formas parte de eso, utilizarlo para seguir adelante y toda esa energía que pueda

⁷⁴ Patarroyo, «Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados», 40-49.

⁷⁵ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

⁷⁶ bell hooks, *Enseñando a transgredir* (Madrid: Capitán Swing, 2021).

servir para que puedas ser lo que quieras en la vida. Potenciar las cosas positivas, toda su capacidad, le damos importancia y se valora mucho” (Entrevista n° 13, Profesora de Til·ler, 29/01/21)

De esta manera, se da mayor importancia al estudiante como persona, a lo que es, que a lo que sabe (referido a aquellos conocimientos que el currículum escolar considera que deben adquirirse). Esto responde a que en los proyectos educativos de ambos centros, se parte de la idea de que si cada alumno no está bien emocional y personalmente, no puede tener las condiciones para aprender. Este reconocimiento responde a una necesidad del estudiantado:

“Yo creo que es ese refuerzo positivo, que ellos se sientan vistos, reconocidos. Cuando los miras y les escuchas, lo agradecen un montón. Es simplemente la necesidad de sentirse visto, que alguien que no es él sabe que existe” (Grupo discusión n° 2. Equipo de docentes de secundaria de El Til·ler, 12/11/2019).

Para que este reconocimiento pueda darse es fundamental cuestionar los prejuicios y expectativas para dejar espacio al Otro y, como señala Maturana, reconocer en el otro a un legítimo otro⁷⁷.

“La autoridad te la dan los alumnos a través del vínculo (...) para mí la autoridad viene de esta aceptación incondicional del Otro. O sea, yo te quiero así (...). Yo seré una autoridad cuando yo me lo haya ganado a través de que yo te reconozca tal y como eres (...). Entonces tú me darás la autoridad y me comenzarás a escuchar. Y yo ya te habré escuchado antes” (Entrevista n° 5, Equipo Directivo de Drassanes, 08/04/2021).

Esta idea de que cada cual sea reconocido se relaciona con la ‘pedagogía de la acogida’ de Marina Garcés⁷⁸ o la ‘pedagogía comprometida’ de bell hooks quien, al reflexionar sobre su experiencia en la escuela recuerda: “mis maestras se cercioraban de ‘conocernos’⁷⁹. Ambas autoras señalan que cada estudiante tiene que ser visto desde sus especificidades y particularidades. De este modo, el conocimiento individualizado y el reconocimiento del otro son elementos fundamentales para poder considerar los cuidados en las relaciones pedagógicas. Lo que implica valorar a quienes están presentes en el aula y sus sentidos de ser, reconociendo sus diferencias para crear comunidad a partir y a través de ellas. Si cada estudiante se siente parte de la escuela y la considera como una comunidad en la que su cultura de origen es valorada, probablemente tendrá mayor implicación, pues podrá sentirse bienvenido y seguro, con capacidad para aportar y contribuir a la vida del aula y de la escuela:

“A mi tutor le encanta el flamenco y es algo que compartimos mucho porque él también toca la guitarra un poco, y eso es algo con lo que interactuamos con mi cultura; gracias a mi cultura yo he aprendido unos términos que le puedo enseñar a otra gente, y eso me gusta mucho” (Entrevista n° 8, Alumno de la ESO de Til·ler, 22/02/2021).

En las pedagogías de los cuidados se reconocen los saberes del Otro y se asume que no hay una única experiencia y modo de pensamiento, sino que existen multiplicidad de visiones y saberes que reclaman ser reconocidos. Este reconocimiento supone, como sostiene bell hooks, tener presente que “todos llevamos al aula conocimiento experiencial (...) si la experiencia aparece como un modo de conocer que coexiste de forma no jerárquica con otras formas de conocer, entonces se reduce la posibilidad de que pueda utilizarse para

⁷⁷ Humberto Maturana, *«Emociones y Lenguaje en Educación y Política»* (Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992).

⁷⁸ Garcés, *Escuela de aprendices*.

⁷⁹ *Ibíd.*, 26.

silenciar a otros”⁸⁰. De este modo, el cuidado como reconocimiento puede contribuir a crear las condiciones de posibilidad para que el estudiantado pueda generar nuevas narrativas de sí, transformar su autoconcepción y su autorrelato, ya que a menudo esta población estudiantil se ha enfrentado a experiencias de reconocimiento inadecuado⁸¹. Como sostiene la orientadora de El Til·ler:

“La libertad de decidir es la que intentamos cuidar, que podáis decir y daros todas las herramientas y toda la información y todo lo que está a nuestro alcance como educadores y como profesores y como personas, para que tengáis la libertad de decidir en cada momento las cosas que queréis hacer (...). Que los relatos del pasado están y son trozos de tela o son retales que sirven para seguir construyendo, pero que no son definitivos, que nosotros podemos escoger otras telas, que podemos escoger otro tipo de aguja y que podemos escoger colores e hilo. Y que construir una narración sobre sí mismo, sobre su presente, partiendo de lo que son, de lo que han sido, de dónde vienen, y a dónde quieren llegar. Y yo creo que eso es algo en lo que como educadores nos corresponde acompañarlos” (Entrevista n° 14, Orientadora y profesora de la ESO en El Til·ler, 11/12/2020).

Siguiendo con esta idea, también un profesor de Til·er compartía en el grupo de conversación cómo el peso del estigma puede condicionar la idea que el alumnado tiene de sí mismo, por lo que es importante el trabajo enfocado a posibilitar otras concepciones del yo:

“Yo creo que es una identidad que ellos llevan dentro, y son plenamente conocedores, y es un estigma porque ellos lo han verbalizado: el colegio de los pringados. Ellos saben que esto es un colegio un poco gueto dentro del barrio. Aquí, ellos saben que es un cole de máxima complejidad, etc., y cuesta mucho sacarse esto de encima. Es como un peso que llevan y que muchas veces hacen cosas increíbles, les salen súper bien y es como... Nuestro trabajo es un poco que se den cuenta de que las habilidades humanas son iguales para todos. No es que seas más tonto por haber nacido en este barrio. Pero es algo que lo llevan dentro, el hecho de que han nacido o vivas aquí, de que esto es un cole para gente tal... Y es un problema. Porque ya los predispone a un cierto sentido del éxito, y a una meta limitada. Cuando podría ser mucho más” (Grupo de conversación. Equipo de docentes secundaria de Til·ler, 13/11/2019).

Se busca crear así las condiciones para el reconocimiento de las cualidades de cada estudiante y desarrollar su capacidad de acción y elección. Así, desde una apertura a las diferencias y la alteridad se fomentan nuevas relaciones con los demás y consigo mismo, abriendo otras posibilidades de ser.

Implicaciones del cuidado

En ambos centros desarrollar una pedagogía de los cuidados implica enfrentarse a las contingencias estructurales y a las realidades determinantes. Esto supone que situar el cuidado como eje de la vida de la escuela se convierte en una práctica de resistencia por varias razones. Por un lado, la lógica neoliberal niega las condiciones previas y las desigualdades estructurales van transmitiendo la idea de que los problemas de los sujetos se deben a ellos mismos. Se instaura así la creencia de que tanto el éxito como el fracaso son una cuestión de actitud personal y de esfuerzo. En cambio, las experiencias del alumnado nunca son reducibles a historias biográficas individuales. De ahí la necesidad dialogar con sus historias desde la interrelación e interdependencia de una serie de categorías como son la racialidad, el género, las condiciones socioeconómicas, la edad, que llevan a que la vulnerabilidad sea distribuida de manera diferencial

⁸⁰ *Ibíd*, 106.

⁸¹ Motta y Bennett, «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education», 631-646.

geopolíticamente⁸². Por otro lado, el neoliberalismo también construye la idea de individuo como sujeto autónomo que se gobierna a sí mismo y que no asume por ello responsabilidades colectivas⁸³. Adoptar una perspectiva de los cuidados en la escuela subvierte ambas ideas. En lugar de pensarnos como seres autónomos, nos invita a comprendernos como agentes en relación, interdependientes y centrados en el Otro⁸⁴, lo que lleva a entender el cuidado como una característica de quienes se consideran seres ‘cuidables’ por naturaleza⁸⁵.

Esta consideración hace que buena parte del personal de ambos centros se encuentre trabajando en estos lugares por un posicionamiento sociopolítico:

“Aquí puedes ser un factor mucho más decisivo para los alumnos, aquí puedes marcar una diferencia en la sociedad” (Grupo de conversación. Equipo de docentes primaria de Til·ler, 12/11/20219).

“Los maestros que vienen a este centro tienen una conciencia social muy alta” (Primera entrevista Equipo Directivo de Drassanes, 8/07/2019).

Se da así una comprensión de las desigualdades estructurales debidas a la racialización, el género o la clase social que conforman un sistema que actúa desde la violencia real y simbólica y que reclama a un compromiso docente crítico frente a las diversas formas de dominación. Lo que les lleva a tener en cuenta los contextos y realidades particulares del alumnado, considerando sus condiciones previas y actuales de existencia y los factores estructurales que les afectan:

“Quizá si estuvieran en otro lugar, algunos ya habrían abandonado (...). Tienen muchas dificultades y entonces también tenemos mucha manga ancha (...). Nos adaptamos mucho a todo lo que les está pasando. Pero hay otra parte que es que se crea un gueto. Es como que a veces ya está bien que sea un gueto, porque si están aquí no están en otra parte. Y es muy triste esto, pero a veces da la sensación de que dan muchos recursos porque así si ellos están aquí, los demás institutos están como más tranquilos. No es segregación programada, pero a nadie le interesa resolverlo, yo creo. Todo el mundo dice que sí, pero la realidad es que no sé si les interesa mucho” (Entrevista nº 7, Tutora y profesora de la ESO de Til·ler, 14/12/2020).

De este modo, el profesorado atiende a la precariedad diferencial del sistema social y educativo, que está siendo perpetuada porque, precisamente, ese sistema se basa en esta desigualdad y exclusión estructural. Pero se resiste a aceptar este orden, pues aceptarlo y resignarse sería asumir que el estudiantado seguirá siendo colocado en los márgenes y en la exclusión. Esto hace que el profesorado se implique para resistir y transformar esta configuración del sistema a través de la práctica del cuidado, que posibilita como punto de partida, que la escuela sea un lugar para el alumnado donde sí recibe el cuidado que el sistema les niega.

Pese a que en ambas instituciones las pedagogías de los cuidados se erigen como espacios de acogida y resistencia en los que se da un acompañamiento emocional y personal al alumnado, las familias y docentes, éstas no se despliegan sin tensiones y contradicciones. A pesar de todas las posibilidades que abre adoptar una ética y pedagogía de los cuidados en la escuela, nos encontramos con una serie de límites y problemáticas que no pueden ser cubiertas solo por el cuidado. Estos desafíos, a su vez, son percibidos por la comunidad educativa. En primer lugar, se localiza en la tensión entre el sujeto curricular y el sujeto biográfico. En ambos casos, existe una inquietud por parte de los equipos directivos y docentes por el ‘nivel’ académico del estudiantado:

⁸² Judith Butler, *Vida Precaria* (Barcelona: Paidós, 2007).

⁸³ Judith Butler, *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad* (Madrid: Amorrortu Ediciones, 2009).

⁸⁴ Kathleen Lynch y Judy Walsh, «Amor, cuidado y solidaridad: Qué es mercantilizable y qué no». En *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*, ed. por Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons, (Madrid: Ediciones Morata, 2014), 59-81.

⁸⁵ Ana de Miguel, *Ética para Celia. Contra la doble verdad* (Barcelona: Penguin Random House, 2021).

“Tenemos también la mirada de que tenemos que conseguir que el máximo de gente posible que quiera estudiar pueda hacerlo. Lo que no puede pasar es que por haber estado en Til·ler no puedas hacer bachillerato. Y yo creo que eso ahora mismo está pasando. (...) Entonces, es muy importante conjugar estas dos visiones para conseguir que todos vayan adelante, pero además conseguir que estos otros lleguen” (Entrevista n° 7, Profesora de la ESO de Til·ler, 14/12/2020).

Esta preocupación porque el nivel curricular no se corresponda con el que debería según el curso académico también se extiende entre el estudiantado:

Estudiante 1. “Yo sé que estamos muy atrasados, lo sé. (...) Es que no hacemos cosas de 4° de la ESO, hacemos cosas de 2° de la ESO”.

Estudiante 2: “Pero esto no viene de ahora, sino que es el problema del colegio en general. No es de 1° de la ESO, es de antes. Desde el principio. Y parece que no saben arreglar eso, no saben”.

Estudiante 3: “Es que queremos ir más rápido pero no podemos. Si me explicas algo de 4° de la ESO, seguro que no lo entiendo”.

(Grupo de conversación n° 3, Estudiantes de la ESO de Til·ler, 13/11/2020)

Aunque el conjunto de estudiantes que fueron entrevistados o que participaron en los grupos de conversación manifestaron que se sentían apoyados, ayudados y valorados por sus profesores, eran conscientes de que su nivel académico no llegaba al que correspondía según el curso en el que se encontraban. Lo que plantea el desafío de que las relaciones pedagógicas de cuidado, que les posibilita un acompañamiento y reconocimiento, y que el instituto o la escuela sea un lugar significativo se acompañe de la valoración (personal y social), también suponga lograr mejores resultados académicos.

Otros de los límites del cuidado se relacionan con las inercias que impregnan las pedagogías del cuidado (condescendencia, estigmatización, ocultación de conflictos, etc.), pudiéndose encontrar tales aspectos en las actitudes asumidas por la persona que se posiciona en el lugar del que cuida. En ocasiones el cuidado no tiene lugar desde una posición en la que la persona que cuida se sitúa en el marco de una relación orientada por la reciprocidad, como se ha señalado, sino que se produce desde una actitud paternalista o condescendiente.

“Dentro de esta sensibilidad social (de profesorado que asiste a la escuela) hay muchas tendencias: paternalista casi misionero, otros están más para empoderar esta población para que sean agentes de cambio” (Primera entrevista Equipo Directivo de Drassanes, 8/07/2019).

Cuando esto tiene lugar, ya no se estaría actuando desde la ética del cuidado, sino desde la pena o la lástima, que no necesariamente pasa por el reconocimiento de la capacidad de autoría de los sujetos, ni por la solidaridad:⁸⁶

“No es una perspectiva de “pobrecitos”. Contra esta mirada luchamos muchísimo porque las personas no pueden tener dignidad si sienten que se les trata con pena. (...) No actuar desde el “te voy a ayudar porque me das pena”, sino porque creo en ti, porque pienso que puedes aprender” (Entrevista n° 1, Equipo Directivo de Til·ler, 13/04/2021).

⁸⁶ Michalinos Zembylas, «The “crisis of pity” and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion», *Educational Studies* 49, n.º 6 (2013): 504–521. doi: 10.1080/00131946.2013.844148.

Por último, como hemos argumentado anteriormente, sin una intención y acción firmes para transformar las condiciones sociales y educativas estructurales, el cuidado puede acabar funcionando como una forma de acallar la conciencia social, como una acción caritativa, que enmascara la falta de justicia y equidad. En este contexto, elegir poner el cuidado en el centro de las relaciones pedagógicas es un posicionamiento político e implica un acto de resistencia. Pero de manera simultánea parece necesario intentar la difícil tarea de cambiar las bases de la desigualdad, o de lo contrario, se podría estar favoreciendo la invisibilización u ocultación de las problemáticas sociales en las que se inscriben los cuidados.

Conclusiones

Los dos casos de estudio presentados, la escuela Drassanes y el instituto-escuela El Til·ler, en su proyecto pedagógico asumen unas relaciones basadas en la ética y las pedagogías de cuidado. En estas relaciones el cuidado adquiere cuatro expresiones: como acogida, como praxis afectiva y encarnada (vinculado a un acompañamiento afectivo y emocional, escucha atenta y receptiva) y como reconocimiento. Estos cuatro ejes, que constituyen uno de los hallazgos de la investigación, nos permite ahora presentar una serie de líneas para seguir pensando sobre el lugar de los cuidados, con la finalidad de contribuir a unas relaciones pedagógicas que sirvan de contrapunto a las desigualdades sociales, y como perspectiva para repensar el papel social de la escuela en un contexto neoliberal. Las hemos organizado en aportaciones, tensiones

Aportaciones

Llevar los cuidados en el centro de las escuelas ya supone un movimiento de alteración del orden neoliberal que favorece precisamente el individualismo y el descuido de las personas, perpetuando desigualdades y situando en los márgenes a ciertos sujetos que se ven atravesados por condiciones de género, etnia y clase social. Pues educar desde y para el cuidado supone perturbar las lógicas hegemónicas sobre el éxito y el fracaso escolar y social⁸⁷

A través de la configuración de los cuidados en el entorno escolar, el estudiantado puede construir otros relatos de sí mismos, cambiar su autopercepción y abrirse así a condiciones de posibilidad para ser y devenir como sujetos con posibilidades de escribir su propia historia. De esta manera, a través de otras narrativas del yo pueden interrumpir la narrativa hegemónica que les coloca en un lugar de exclusión y marginalidad.

La ética y las pedagogías de los cuidados se vuelven así de gran importancia, ya que pueden favorecer la capacidad de autoría y ampliar las posibilidades de ser y contribuir a la justicia social. Las dos instituciones del estudio abogan por contribuir a una comunidad de seres interdependientes, emocional y relacionalmente comprometidos⁸⁸ con un “nosotros” que posibilite una acción común⁸⁹. Una acción que propicie la creación de entornos en los que todos y cada uno de los participantes puedan encontrar su lugar para aprender y desarrollar todas sus potencialidades y devenir sujetos activos y responsables con ellos mismos, el Otro y el mundo que nos rodea emancipadora.

Las relaciones de cuidado en la institución educativa permiten construir un lugar de seguridad, responsabilidad y apoyo y configurar un espacio de referencia para el alumnado. Un lugar habitable donde reciben un acompañamiento afectivo y encarnado y un reconocimiento de lo que son y pueden llegar a ser.

⁸⁷ Mortari, «For a pedagogy of care», 455-463.

⁸⁸ Kathleen Lynch y Judy Walsh, «Amor, cuidado y solidaridad: Qué es mercantilizable y qué no». En *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*, ed. por Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons, (Madrid: Ediciones Morata, 2014), 59-81.

⁸⁹ Byung-Chul Han, *En el enjambre* (Barcelona: Pensamiento Herder, 2016).

Esto significa reconocerlos como legítimos otros, con sus particularidades y complejidades, teniendo en cuenta los contextos y situaciones de vida que les atraviesan. Lo que pasa por aceptar las diferencias de cada estudiante y no querer “corregirlas” para lograr su adhesión a una norma homogeneizadora, sino valorar sus aportaciones y ampliar las experiencias y conocimiento de todas las personas implicadas.

De este modo, los cuidados posibilitan la creación de una comunidad escolar que reconozca y valore las diferencias ha de ir acompañada de un proceso de transformación, a través de los cuidados, donde se producen desplazamientos en las relaciones entre estudiantes y entre el profesorado-estudiantado⁹⁰. Lo que puede conseguirse, entre otras acciones, desarrollando unas prácticas y relaciones pedagógicas basadas en la escucha, la atención, la reciprocidad y el reconocimiento de todos y entre todos.

Limitaciones y tensiones

Pero las aportaciones de las pedagogías de los cuidados no eluden una serie de limitaciones y tensiones. En primer lugar, porque debido a unas condiciones socioeconómicas y políticas que no favorecen la igualdad de oportunidades, las escuelas, por sí solas, no tienen la capacidad de cambiar las situaciones de aprendizaje del estudiantado que, por lo general, debido a múltiples y complejas causas, no posee unos conocimientos escolares de acuerdo con su grupo de edad.

Esta situación repercute en sus autopercepciones, afecta a las expectativas de los docentes y refuerza el estigma en el que es colocada la escuela que acoge a una cantidad considerable de este tipo de alumnado al que la sociedad desatiende; a menudo sin contar con los recursos necesarios. De aquí la necesidad de generar políticas y acciones que permitan que en una escuela acogedora y que cuida también se consigan resultados académicos percibidos como “buenos” por la comunidad educativa.

En segundo lugar, la práctica del cuidado no puede transformar por sí sola las condiciones estructurales, por lo que resulta necesario abordar la problemática de la desigualdad socioeconómica, cultural y de género de raíz a través de cambios en las políticas y en las relaciones socioeconómicas. Algo que va mucho más allá de las posibilidades de los centros de enseñanza. De lo contrario, el cuidado puede acabar asumiendo un papel que mitiga y haga más llevadero un daño social, pero que no lo afronte y resuelva, sino que actúe como coartada para acallar las conciencias. Si bien es cierto que no ha de ser la escuela la que pueda ni deba resolver por sí sola esta problemática, lo que sí puede es elegir cuidar, haciendo visibles las injusticias de un sistema económico y social generador de desigualdades. Como afirma Tarabini:

“La escuela como institución social debe actuar como espacio de protección y garantía de derechos para toda la infancia y la juventud y eso implica garantizar igualdad de condiciones para que todos los centros y todas las familias puedan ejercer su función educativa. Una igualdad de condiciones que pasa por políticas de redistribución, reconocimiento y cuidado entre y dentro de los centros educativos y que si bien no depende solo de escuelas y docentes a título individual, les necesita como sus principales aliados”⁹¹.

Finalmente, aunque hoy en día las pedagogías del cuidado tienen, en muchos casos un propósito de resistencia resulta primordial seguir reflexionando en torno al desarrollo de las pedagogías de los cuidados en los centros escolares, especialmente aquellos que acogen y cuidan dentro de unas condiciones de desigualdad que generan marginación y perpetúan el statu quo. Las pedagogías del cuidado necesitan articularse de la mano de otras acciones que acompañen la transformación socioeducativa. A pesar de las complejidades y tensiones expuestas, destacamos la importancia de adoptar una pedagogía de los cuidados, que acaba convirtiéndose en una política de los cuidados, en los centros escolares para resistir a las relaciones descuidadas y subjetividades

⁹⁰ Ibíd.

⁹¹ Ibíd.

individualistas que impone el neoliberalismo, para crear pedagogías habilitadoras para el estudiantado que fomenten la democratización y la dignidad, y para contribuir a que nuestras sociedades avancen de manera socialmente justa.

Agradecimientos

A todas las personas que en cada una de las escuelas nos han regalado su tiempo, pareceres y experiencias.

Referencias bibliográficas

- Aguado de la Obra, Guillermo. «La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar». En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Coordinado por Iratxe Palacín, 18-34. País Vasco: Fundación InteRed, 2018.
- Agulló, María. *Mujeres, cuidados y bienestar social: el apoyo informal a la infancia ya la vejez*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2002.
- Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián. «Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 4 (2020): 197–218. doi:/10.15366/reice2020.18.4.008
- Bowden, Peta. *Caring. Gender-Sensitive Ethics*. Londres: Routledge, 1997.
- Butler, Judith. *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Madrid: Amorrortu Ediciones, 2009.
- Butler, Judith. *La fuerza de la no violencia*. Barcelona: Paidós, 2020.
- Butler, Judith. *Vida Precaria*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Carrasco-Segovia, Sara y Hernández-Hernández, Fernando. «Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes». *Movimiento*, n.º 26 (2020): 1-14. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londres: Sage Publications, 2006.
- Comas, Dolores. «Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco». En *Perspectivas en el estudio del parentesco y la familia*. Coordinado por Xaver Roigé, 65-88. Tenerife: Asociación Canaria de Antropología, 1993.
- Conesa, Esther. «Academia acelerada, Slow Science y Ética del cuidado». En *Mujeres en la ciencia contemporánea. La aguja y el camello*. Dirigido por Ana M. González, 175-201. Barcelona: Icaria, 2018.
- de Miguel, Ana. *Ética para Celia. Contra la doble verdad*. Barcelona: Penguin Random House, 2021.
- Esteban, Mari Luz. «Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología». *Quaderns-e*, 22, n.º 2 (2017): 33-48.
- Fernández, Mariano. *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide, 1999.
- Michel Foucault. *Estética, ética y hermenéutica*. Traducido por Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999.
- Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Garcés, Marina. *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.
- GESOP, «Breu de dades. La població escolar de P3 a 4t d'ESO», 46 (sep. 2020), <https://gesop.net/es/2020/09/17/breve-de-datos-46-la-poblacion-escolar-de-p3-a-4o-de-la-eso/>
- Gilligan, Carol. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Londres: Harvard University Press, 1993.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Han, Byung-Chul. *En el enjambre*. Barcelona: Pensamiento Herder, 2016.

- hooks, bell. *Enseñando a transgredir*. Madrid: Capitán Swing, 2021.
- Lanz, César. «El cuidado de sí y del otro en lo educativo». *Utopía y Praxis Latinoamericana* 17, n.º 56 (2012): 39-46.
- Lerena, Carlos. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*. Madrid: Akal, 1983.
- Lynch, Kathleen y Walsh, Judy. «Amor, cuidado y solidaridad: Qué es mercantilizable y qué no». En *Igualdad afectiva. Amor, cuidados e injusticia*. Editado por Kathleen Lynch, John Baker y Maureen Lyons. Madrid: Ediciones Morata, 2014.
- Martínez, Xavier. «Desigualdad, segregación escolar y socialdemocracia». En *Desigualtats davant d'un futur incert*. Editado por Ferran Cabo, 43-65. Barcelona: Fundació Rafael Campalans, 2019.
- Maturana, Humberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.
- Mayeza, Emmanuel. «Doing Child-Centered Ethnography: Unravelling the Complexities of Reducing the Perceptions of Adult Male Power During Fieldwork». *International Journal of Qualitative Methods* 16, n.º 1 (2017): 1-10.
- Mortari, Luigina. «For a pedagogy of care». *Philosophy Study* 8, n.º 6 (2016): 455-463.
- Motta, Sara y Bennett, Anna. «Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education». *Teaching in Higher Education* 23, n.º 5 (2018): 631-646.
- Murillo, Francisco Javier. «Segregación Escolar como Opresión». *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 4 (2020): 5-8.
- Nind, Melanie. *What is inclusive research?* Londres: Bloomsbury Academic, 2014.
- Noddings, Nel. *Educating moral people. A Caring Alternative to Character Education*. Londres: Teachers College Press, 2002.
- Pagni, Pedro. «El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault». *Revista de Educación*, Enero (2012): 1-14.
- Palacín, Iratxe. «Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados». En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Coordinado por Iratxe Palacín, 64-77. País Vasco: Fundación InteRed, 2018.
- Patarroyo, Luz Elena. «Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados». En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Coordinado por Iratxe Palacín, 40-49. País Vasco: Fundación InteRed, 2018.
- Patarroyo, Luz Elena. «La realidad escolar y la Pedagogía de los cuidados». En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Coordinado por Iratxe Palacín, 98-108. País Vasco: Fundación InteRed, 2018.
- Pérez Orozco, Amaia. «Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida». *Investigaciones Feministas*, n.º 1 (2010): 29-53. doi.org: 10.5209/rev_INFE.2011.v2.38603
- Putnam, Ruth Anna. «La ética del cuidado». *Revista de Libros*, n.º 14 (1998): 1-4.
- Quilaqueo, Víctor. «Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados». En *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Coordinado por Iratxe Palacín, 80-95. País Vasco: Fundación InteRed, 2018.
- Riera-Retamero, Marina, Hernández-Hernández, Fernando, de Riba-Mayoral Silvia, Lozano-Mulet, Paula y Estalayo-Bielsa, Paula. «Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona». *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n.º 43 (2021): 167-192.
- Shayne, Andrew. «Who Cares? Developing a Pedagogy of Caring in Higher Education». Tesis doctoral. Utah State University, 2005.
- Slee, Roger. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.
- Soto, Nelson. «Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring». *Villanova Law Review* 50, n.º 4 (2005): 859-874.

- Tarabini, Aina. «¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global». *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13, n.º 12 (2018): 145-155. doi: 10.7203/RASE.13.2.17135
- Thompson, Audrey. «Not the Color Purple: Black Feminist Lessons for Educational Caring». *Harvard Educational Review*, n.º 68 (1998): 522-526.
- Torres, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.
- Teven, Jason y McCroskey, James. «The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation». *Communication Education*, 46:1 (1997): 1-9.
- Vignale, Silvana. «Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación». *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* XVII (2012): 307-324.
- Zambrano, María. *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Fundación María Zambrano, 2007.
- Zembylas, Michalinos. «The “crisis of pity” and the radicalization of solidarity: Toward critical pedagogies of compassion». *Educational Studies* 49, n.º 6 (2013): 504–521. doi: 10.1080/00131946.2013.844148