

Representaciones de la organización familiar en el Nivel Inicial.

Lopresti, Mariana.

Cita:

Lopresti, Mariana (2024). *Representaciones de la organización familiar en el Nivel Inicial*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/19>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/hxy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Representaciones de la organización familiar en el Nivel Inicial

Ponencia escrita por Mariana Lopresti¹

Resumen:

El objetivo principal de esta ponencia consiste en describir y analizar cuáles son las representaciones familiares que circulan en la escuela. Para intentar dar respuesta a estos interrogantes tomamos como punto de partida los discursos producidos por las docentes y los diseños curriculares vigentes, en el marco de la Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150, más conocida como Ley ESI). A partir de estos datos es que analizamos cómo la escuela se posiciona respecto a la variedad de formas familiares y cuál es el vínculo entre las familias y la escuela en el siglo XXI.

En lo que respecta a las entrevistas, abordamos la población de docentes de salas de 5 pertenecientes al Distrito Escolar (D.E.) N°1 de CABA. La propuesta metodológica consistió en realizar dieciséis entrevistas a docentes de nivel inicial, a las que accedimos a través de la técnica de bola de nieve, es decir, desde un informante cercano.

En el marco de lo expuesto, una de las hipótesis que planteamos es que en el ámbito escolar prevalece una concepción conservadora de la familia y que dicha definición no es azarosa, sino que, por el contrario, es producto de relaciones y significados sociales históricos que tardan un largo tiempo en modificarse. En consecuencia, conjeturamos que los niños provenientes de familias no tradicionales posiblemente no se vean reconocidos ni en los libros de texto, ni en las dinámicas, ni en las explicaciones que ofrecen sus docentes. Si bien los discursos sociales comenzaron a adaptarse a estas “nuevas” composiciones familiares, la escuela es uno de los ámbitos donde este cambio puede resultar más difícil de incorporar, por el lugar que ocupa en la estructura institucional y social.

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales. Magíster en Comunicación y Cultura. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación Social con orientación en Educación (FSOC, U.B.A.). Esta ponencia es la versión reducida de un capítulo de la tesis de maestría titulada: “Infancias, familias, representaciones: narrativas de la organización familiar”.

1. Cambios en las configuraciones familiares

¿Qué imágenes tenemos de los grupos familiares del pasado y cuánto han aportado las escuelas para construir esas imágenes? La representación de la familia como “la base de la sociedad” es ordenadora y equilibrada y solamente diferencia roles entre varones y mujeres. Al hablar de familias, los textos escolares procuraron mostrar “la cara más benigna”: familias ejemplares, con integrantes unidos y una vivienda impecable. Dentro de los diversos ejemplos recordamos unos párrafos del libro escolar “Peldaño 3. Estudios Sociales y Ciencias” de los años setenta:

Para que un hogar sea feliz, toda la familia tiene que colaborar. Papá es el jefe del hogar. Él colabora con su trabajo. Es quien trae el dinero a casa para poder comprar todo lo que se necesita. Mamá limpia la casa, atiende a los chicos; a veces, sale a trabajar fuera de casa. (...) La familia tiene comienzo con el casamiento o matrimonio. El casamiento es un compromiso muy importante, por él un hombre y una mujer resuelven y se obligan a vivir juntos, amarse durante toda la vida y formar una familia. Sin la familia no habría pueblos ni naciones. Si los esposos no se aman y se separan, hacen un gran daño a toda la familia, a sus hijos y la sociedad entera” (Equipo Editorial Kapelusz 1978: 2-13).

El texto condensa algunas de las representaciones habituales acerca de las familias de una época: un grupo familiar estable, consagrados por la existencia de Dios, unido por lazos biológicos, y un padre y una madre que se eligen para toda la vida. Esas caracterizaciones, que estos textos escolares postulan como universales, categóricas y esenciales, tienen bastante poco que ver con la historia de las familias argentinas del siglo XX (mucho menos las del siglo XXI). La percepción actual de que las familias son heterogéneas alude, al menos en uno de sus sentidos, a las formas disímiles en que se presentan sus configuraciones, las cuales, además, parecen ser distintas a las del pasado (Siede, 2017). Esta percepción no se restringe de ningún modo a las instituciones destinadas a la infancia, sino que está presente de manera más generalizada en la sociedad. Hoy podemos decir que son numerosas las manifestaciones de los cambios. Con mayor o menor aceptación social, muchas conformaciones familiares se desplazan del modelo nuclear. Padres separados, hogares encabezados por una mujer, convivencia de niños con adultos que no son necesariamente sus padres biológicos o que son de parejas del mismo sexo, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, entre otras configuraciones, son cuestiones que nos hablan de diversas formas de “ser

familias” y de situaciones de cambio más que de crisis (Santillán, 2016). Los distintos modos en que se forman las familias dejan en evidencia que los roles son intercambiables y que el lugar tradicionalmente asignado a la mujer no es un imperativo (Siede, 2017). Dentro y fuera de nuestro distrito, un conjunto de factores alejaron a los hogares del modelo tradicional centrado en el varón como único proveedor cuyo salario es suficiente para solventar los gastos cotidianos y su mujer, ama de casa recluida en el hogar. La progresiva incorporación de las mujeres al mercado laboral fue, primero, producto de procesos más amplios de modernización social y ampliación de las oportunidades ocupacionales de las mujeres, y luego tuvo lugar por la desocupación en los jefes varones de hogar. Dicha progresiva incorporación promovió a la vez, y en algunos casos, una reorganización en la distribución de las tareas domésticas y extra-domésticas, es decir, una mayor flexibilización de los roles tradicionales familiares (Ariza y Oliveira, 2002).

En los jardines de infantes, las docentes entrevistadas expresaron que se encuentran a diario con los cambios y variaciones en las familias:

Algunos tienen familias ensambladas, otros tienen familias más chicas, otros son madre soltera. Hay muchos que viven con los tíos o con otros familiares más aparte de la mamá y el papá (Catalina, 26 años).²

Lo que veo es que son muchas madres las que se involucran en las escuelas, padres hay pocos, por ahí los llamas y no tienen ni idea en qué sala están o cuál es la maestra o ni siquiera cuántos años tiene...te dicen, ‘vengo a buscar a Martincito’, ¿y de qué sala?, le preguntas. No sé, ¿y la maestra cómo se llama? Ni idea (Agustina, 30 años).

En general tengo familias ensambladas, pero no por distintas parejas sino entre ellas, tipo la familia del tío, con sus primos, o que viven con la abuela (Marcela, 47 años).

Después hay por adopción, tengo un caso en sala de 4, pero al padre no lo conoce, sólo la madre que ahora actualmente está en pareja...y bueno la madre estaba preocupada porque no sabía si decirle o no, el nene no sabe que es adoptado. Y particularmente me paso este año con uno de los nenes que él pensaba que el papá era el abuelo y nadie se lo aclaraba (Soledad, 32 años).

En esa diversidad, se incluyen familias extensas que reúnen miembros con lazos de parentesco bastante variados como abuelos, tíos y primos de diferentes grados. Entre estos parientes- consanguíneos o afines- suele darse un vínculo de integración que no siempre se expresa en cohabitación de una misma casa, pero sí en el reconocimiento de compromisos mutuos y responsabilidades.

² A los fines de proteger la identidad y la privacidad de las entrevistadas hemos modificado los nombres para que ninguna informante pueda ser identificada.

Estas configuraciones tienen una tradición mucho más extensa que la familia nuclear moderna e incluyen una amplia gama de variaciones en diferentes contextos culturales. Por ejemplo, la composición de “familia ensamblada” - expresión extraña algunos años atrás- se multiplica en los centros urbanos y resulta cada vez una expresión más frecuente. Está compuesta por miembros de dos o más familias que pueden sostener o no lazos con aquellas. Otro ejemplo usual es el de madres o padres separados o viudos, que se unen con otro hombre o mujer que pueden o no tener hijos propios y con los cuales pueden tener nuevos hijos en común. Pero como vimos anteriormente, también pueden ser familias ensambladas con tíos, primos, abuelas, entre otros; como lo afirman los relatos de las docentes de las escuelas:

Muchos padres separados, juntos muy muy pocos. Cuando uno pregunta la rutina de la nena o el nene, que es una de las preguntas que se suele hacer en las entrevistas, te cuentan que trabajan, que viven solas, que no las ayudan, y ahí cuando le preguntas por el padre te cuentan que están separados. Y muchos nenes casi que ni los ven. Viven las madres solas con sus hijos (Catalina, 26 años).

En las escuelas se festeja el Día de la Familia, no de la madre o el padre. Porque ponele, tenemos a Dylan que se hizo cargo la abuela desde los 3 porque la mamá falleció y el padre entró en estado depresivo y estuvo internado en un psiquiátrico (Andrea, 27 años).

El año pasado tuve dos nenas que eran mellizas, la madre tenía 67 años y las tuvo por inseminación artificial, no hay papá, ella decidió tenerlas sola. Y como era muy grande la mamá era súper sobreprotectora y las nenas re dependiente de ellas (Silvia, 50 años).

Tal como podemos observar, en la vida cotidiana de los niños las familias “tipo” (mamá, papá e hijos) no son las mayoritarias. En palabras de la docente: “muchos padres separados, juntos muy muy pocos”. De hecho, ya no se festeja más el día de la madre o del padre, sino que esas festividades fueron sustituidas por el festejo del día de las familias, incorporando así otros miembros familiares tales como abuelos, tíos, padrinos, entre otros que cumplen un rol fundamental en la vida de los niños. De los extractos se desprende una configuración denominada “familia monoparental”, en la que uno o varios hijos viven solo con uno de sus padres. Un caso tradicional es el de las madres solteras, es decir, aquellas mujeres que asumen solas la crianza de sus hijos, ya sea por abandono del varón progenitor, por decisión acordada, por adopción individual o por formas alternativas de gestión. Las familias monoparentales son ejemplos claros de este corrimiento de la familia “tipo”. También las familias en las que las parejas de padres se separan, pero no vuelven a formar nuevas parejas pueden funcionar

como dos unidades monoparentales, entre las cuales se resuelve la crianza de los hijos, algunas veces de modo cooperativo, otras veces en tensión permanente. (Siede, 2017). En función de los testimonios de las entrevistadas, estas configuraciones parecen ser más tolerables que otras, como por ejemplo la de las familias homoparentales, porque definitivamente la ausencia de uno de los progenitores es mucho menos problemática de incorporar que la configuración familiar compuesta por dos mamás o dos papás. Veamos estos ejemplos en concreto:

Tuvimos una familia de dos mamás, la nena se llamaba Flor. Era muy gracioso porque hablábamos y me decía 'ahí viene mi mamá, hoy viene mi otra mamá' y yo le decía 'Flor, no es tu otra mamá, las dos son tu mamá, hoy viene Rosa y mañana viene Vane'. Una de las dos estuvo embarazada, Vane porque te dabas cuenta de que eran iguales. Los chicos re bien, lo tenían re naturalizado, los padres no tanto, en reuniones de familias a veces las miraban raro, pero eran cosas muy sutiles y la conducción decidió no hacer nada al respecto (Adriana, 35 años).

Las mellizas de sala roja fueron concebidas por tratamiento y con espermatozoides donados. Tenían dos mamás pero que después se terminaron separando. Nos enteramos porque las niñas siguieron la primaria en esa escuela (Ana, 45 años).

Y mirá yo en este distrito he tenido de todo, por ejemplo, parejas homosexuales de padres, de los dos lados, mamá-mamá y papá-papá. Y...con ese tema a veces se les complica un poco a los niños entender, y te dicen 'mi papá se llama Andrea y mi mamá se llama Roxana'...y le decía 'Andrea porque era una chica con pelo corto...después un niño que había sido adoptado por una pareja gay'. Los chicos mucho que no entienden todavía, no se dan cuenta, por ahí los papás te preguntan por la realidad de los compañeros, pero los niños no (Vanessa, 37 años).

Familia homoparental no me tocó en mi sala pero sé que en el jardín hay una en sala de 2 que son dos mamás...y bien, qué se yo, para mí sigue siendo un poco raro. Yo no las trato porque no están en mi sala, pero las veo en la puerta a la salida y te miento si te digo que no me choca un poco (Laura, 48 años).

La familia homoparental está formada por una pareja de hombres o mujeres que asumen la paternidad y maternidad de uno o más niños, ya sea por adopción, porque uno de ellos es progenitor biológico, por inseminación artificial o por otras vías. Parafraseando parte del Artículo 5° de la Ley de ESI, independientemente de la "realidad sociocultural" de la que cada comunidad educativa decida partir para llevarla a cabo, se plantea un hecho concreto: las familias homoparentales ya ingresaron al sistema educativo formal.

Sin embargo, en los fragmentos mencionados, algunas docentes fomentan las diferencias como valores negativos y no como valores positivos, reales y enriquecedores. Cuando las docentes nos hablan de los cambios en las familias, suelen pensar en las transformaciones como decisiones individuales, aisladas

de otros procesos. El corrimiento de algunas familias del modelo nuclear es producto de una serie de transformaciones que involucran procesos sociales más amplios³. No obstante, eso no significa que, a nivel social, y en eventos de la vida cotidiana como es la relación con las instituciones escolares, se produzca y concrete el reconocimiento y la legitimación de los diversos tipos de familia. En ocasiones, cuando se insiste en aludir a las “familias bien constituidas” y se las piensa desde el parámetro de la familia nuclear, con asentir a los cambios no alcanza. La pregunta por introducir es: ¿existe en todo caso un modelo “normal” de familia?

Pero para desnaturalizar estas cuestiones resulta importante incluir en las planificaciones y materiales didácticos los múltiples tipos de estructuras familiares existentes en las aulas, para poder así, identificar y representar a todas por igual. De los extractos analizados, podemos observar que las configuraciones familiares que aparecen y emergen en la escuela no están acompañadas de políticas de formación docente. Es decir, lo que falta son herramientas para que las docentes puedan sistematizar y abordar dichas configuraciones, porque ante la heterogeneidad de estructuras familiares, no puede seguir habiendo formación homogénea en las escuelas. (Sánchez Sáinz; 2009: 27).

Veamos una experiencia significativa que, si bien no es representativa de nuestros casos analizados, visibiliza una de las dimensiones que venimos trabajando:

Una vez me tocó que vino un tío travesti a buscar a un nene. Y en el cuaderno decía: ‘en el día de la fecha la tía Estela irá a retirar a Facundo al colegio’...pero cuando le pedí el DNI decía Juan Carlos y ese momento dudé si darle al nene o no. igual estaba claro que era él porque estaba igual, más allá de que estaba de mujer, se re notaba que era un hombre. o sea, la foto del DNI re coincidía con lo que yo estaba viendo pero en su momento la pensé. aparte no era un ‘trava’ de Palermo todo operado...cayó un hombre con pollera y con las piernas peludas (risas). Uno se hace la deconstruida pero cuando te pasan estas situaciones en el momento las dudas (Estela, 41 años).

³ En el 2010 La Ley de Matrimonio Igualitario aprobó las uniones entre personas del mismo sexo. Esta mención permitió que muchos hogares homoparentales empezaran procesos de adopción o a concebir niños/as mediante técnicas de reproducción asistida, entre otros tratamientos de fertilidad.

Esas figuras alternativas suelen encontrar el recelo o la reprobación del personal escolar, que cuestiona su derecho o su capacidad de funcionar como familia, por sus rasgos atípicos. Más aún, en las sociedades contemporáneas se despliegan nuevas y diversas formas de expresión de la masculinidad y la feminidad, y conviven con voces que incluso impugnan esa dualidad. (Siede, 2017). En el ejemplo narrado, la escuela es percibida como un ámbito exento de herramientas de abordaje ante la aparición de estas posibles situaciones. La docente, ante la confusión de quien tenía delante y la no concordancia del nombre que figuraba en el D.N.I, decidió otorgarle el niño a su tío. En ese sentido se podría decir que resolvió de manera correcta la situación, pero luego dice que “uno se hace la deconstruida, pero cuando te pasan estas cosas en el momento la dudas”. Es decir, asume una incomodidad ante la experiencia vivida, y lejos de vivenciarla como algo natural, reconoce que le genera “rareza”. Este extrañamiento que la docente dice sentir se debe a la falta de abordaje y herramientas ante configuraciones familiares no convencionales.

Notemos este ejemplo con las expresiones señaladas por el cuerpo docente:

A nosotras se nos genera un problema con el tema del registro de asistencia porque no lo cambiaron y siguen poniendo mamá y papá. Lo que se nos planteó a nosotras a principio de año es cómo completamos la ficha de datos con aquellos familiares que están a cargo pero que no son ni la mamá ni en papá. No sabemos bien dónde ubicarlo y así nos ha pasado siempre. Por ejemplo, yo en mi sala tengo un nene que el papá falleció y estaba familiar a cargo la mamá y en la columna del padre resulta que pusieron a una tía, y en general tíos/primos/abuelas siempre figuran en personas autorizadas, entonces buscábamos a la tía en personas autorizadas y resulta que la mamá la había puesto en la columna del padre (Cecilia, 35 años).

El paradigma heteronormativo, junto con la noción de familia a-histórica, tiene una fuerte incidencia en la comunicación interna institucional y en las personas encargadas de entrevistar a estas familias, incluyendo profesionales de la educación: docentes, equipos directivos, supervisores, entre otros. Tal como vimos previamente, según los relatos de las docentes, la familia tipo (mamá, papá e hijos) cada vez existe menos y otras son las configuraciones que ocupan su lugar: familias ensambladas, monoparentales, homoparentales, y un sinfín de posibles configuraciones. En el ejemplo citado como en el formulario online del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se da por sentado un único tipo de familia: aquel constituido por un hombre y una mujer. Incluso, al tener acceso al formulario de ingreso de los jardines se observa una columna de datos

para la “madre” y otra para el “padre”. Todo parece indicar que el sistema educativo sigue insistiendo en reforzar la idea de que la familia nuclear heterosexual es el único modelo de familia, o, al menos, el mayoritario.

En relación con todas las citas de las docentes y con el análisis realizado, podemos decir que el listado precedente de configuraciones familiares está muy lejos de reunir todas las variantes posibles y no pretende ser exhaustivo, pero permite ver que las familias se caracterizan más por lo que hacen que por sus partes y funciones estables e inmovibles. Es propio de las familias sostener funciones tales como los cuidados mutuos, la cohabitación, la unidad económica y la socialización de los nuevos miembros. Las estructuras familiares son cada vez más flexibles e inestables, lo cual no necesariamente significa que sean peores que antes o que hayan perdido algo valioso, sino que cumplen sus funciones de otro modo y su dinámica interna ya no se desenvuelve de manera homogénea y previsible sino en una amplia gama de opciones que atraviesan toda la escala social (Siede, 2017). No debemos entonces considerar que la educación en respeto a la diferencia y a la diversidad sea algo que debe hacerse sólo por el bienestar de las personas pertenecientes a minorías. El sistema educativo no puede permitir la existencia de estos niveles de exclusión, de violencia y de desigualdad.

1.2 La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas del DE N°1

La fuerza que adquirió en la República Argentina durante los últimos años el movimiento de mujeres y de las sexualidades disidentes es evidente en los medios de comunicación, en la bibliografía existente y en las redes sociales. Tal como mencionamos anteriormente, la reforma de la Ley N°26.618 de Matrimonio Civil, conocida como Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley N°26.743 de Identidad de Género (2012) y la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral – ESI- (2006) resultan marcas legales de una época y forman parte de una nueva arquitectura jurídica vinculada con la conformación familiar. Estamos en un tiempo en el cual el activismo sexual se arraigó en grandes sectores de la academia, de la militancia política y partidaria, de las organizaciones sociales, de las escuelas, y en una pronunciada incorporación dentro de la agenda mediática y política. La escuela no queda al margen de estas batallas culturales. Como institución social, sigue siendo el espacio privilegiado para la socialización

de las infancias y en la que las mayorías acceden a los bienes culturales. Pero como toda institución, el sistema educativo no puede ser analizado como un dispositivo panóptico que configura las identidades de los estudiantes a partir de ciertas operaciones comunes, sino que demanda un análisis de las formas y contenidos de la escolarización desde una perspectiva localizada en un tiempo y espacio determinado (Carli; 2006:34).

En lo que respecta a la Ley de Educación Sexual Integral, la ESI es un derecho de los sujetos y una obligación del Estado, y es importante que se puedan generar las condiciones institucionales que favorezcan su desarrollo sistemático. Esta ley propone la implementación de contenidos específicos y enfoques didácticos, pero no se agota allí: las prácticas cotidianas, el modo de vincularnos en la escuela, la regulación de los espacios institucionales, entre otras, también son un camino donde hacer ESI se vuelve ineludible.

Más allá del marco jurídico, veamos qué dicen las docentes cuando les preguntamos si trabajan con contenidos de la Ley ESI y de qué manera los articulan:

Trabajo mucho con el cuerpo. El cuerpo en sí, el movimiento del cuerpo, los niveles y cómo expresarse. Este año me pasó de que sentían mucha curiosidad y se miraban las partes íntimas entre ellos, en los baños, debajo de las mesas, se metían dos nenas juntas, me decían 'tal me mostró esto o me mostró lo otro'. Hablé muchas veces con ellos y lo que hago es remarcarles que el cuerpo de ellos es uno solo y que lo tienen que respetar (Vanesa, 37 años).

Me parece que está todo bien con la ESI, pero también tiene un trasfondo político que no va. Porque, por ejemplo, depende de la provincia que vos te vayas la ESI trabaja distintos temas. En Tierra del Fuego la ley te habla del embarazo y de la genitalidad (que para mí es una locura y el hecho de porqué los varones tienen pene y las mujeres vagina, son temas que debería tocar la familia) (Silvia, 50 años).

En la sala con la ESI lo que vos trabajas es más que nada el respeto, las emociones, el cuidado del cuerpo, lo privado o lo público, pero no te vas más de ahí, la diversidad de gustos, los juegos, pero no lo genital, eso es más de las familias (Agustina, 30 años).

A nivel curricular, las docentes entrevistadas mencionan que trabajan contenidos como las emociones, la higiene, el cuidado del cuerpo y las partes públicas y privadas del mismo. De los fragmentos extraídos, podemos deducir que hay una dificultad al trabajar en asuntos más esenciales como cuestiones de género o de diversidad familiar. La mayoría sostiene que estos contenidos son superficiales e incluso algunas argumentan que no es la escuela la que debería ocuparse de esos temas. No obstante, otras opinan que la implementación de la Ley ESI se

da en forma despareja, es decir, que los contenidos varían según la provincia. Del análisis se desprende que las docentes hacen una distinción entre los aspectos genitales de la sexualidad y las emociones, cuando uno de los pilares de la ESI es trabajar la sexualidad de manera integral y transversal en todos los aspectos en la vida del niño y de la niña. Entender la sexualidad de un modo amplio e integral es un objetivo que hoy tienen las escuelas en el marco de la legislación vigente. En este escenario, detengámonos en este testimonio manifestado oportunamente por una docente:

Nivel inicial trabaja con la ESI de manera implícita, o sea, está durante todo el año, pero lo que te pide el equipo directivo es que vos lo planifiques. Antes una lo hacía casi que, de manera involuntaria, porque vos al hablarle a los chicos del respeto por el propio cuerpo y por el cuerpo del otro, lo hacías (Andrea, 37 años).

Para pensar en la implementación de la ESI es necesario tener en cuenta las distintas modalidades de abordaje que se proponen desde el diseño de la curricula: lo oculto, lo nulo y lo explícito. Tal como argumenta la docente, la escuela educa sexualmente desde los contenidos que explicita, lo que está implícito y lo que silencia. Según las propias palabras del diseño curricular, se habla de “curricula oculta” cuando se refiere al conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela. Se habla de “curricula nulo” cuando se refiere a la ausencia de contenidos, aquellas historias que no se cuentan, aquellos personajes y cuerpos que no aparecen en la escuela dejan huella en las y los sujetos. Y, por último, se habla de “curricula explícita” cuando la propuesta oficial es escrita y explícita en los programas; que comprende las planificaciones, los materiales que se usan en clase, los libros de texto y los objetivos concretos que se plantean al planificar (Jackson, 1998). En el ejemplo citado previamente, la docente argumenta que siempre trabaja con temas vinculados a la ESI de manera indirecta, pero lo que ahora exigen los equipos de conducción es que haya una planificación escrita y una comunicación más institucional y enmarcada con los contenidos que se van a trabajar.

En relación con el Diseño Curricular, existen muchos materiales para trabajar la diversidad sexual en las aulas, pero hay dos manuales importantes que están en circulación en las instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Uno es Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas, (Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires,

2010) y el otro es Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150, (Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008). En el 2019 también se sumó una Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la Educación Sexual Integral, (Ministerio de Educación e Innovación, Buenos Aires, 2019). Las docentes conocen estos manuales ya que asintieron cuando les preguntamos por ellos:

Llegó del Ministerio de Nación un cuadernillo con los lineamientos curriculares. Lo usé para planificar, no con los chicos (Cecilia, 37 años).

Siempre viene material de Nación. Nosotras recibimos libros y diseños curriculares con el sello del Ministerio de Educación de Nación (Catalina, 26 años).

Los lineamientos están en internet y también los tengo en la sala. Son unos cuadernillos que mandó Nación y la secretaria los dejó en la sala de 5 (Silvia, 50 años).

En el nivel inicial se trabajan siete temáticas de la ley: a) la educación social, afectiva y moral de los niños, b) el desarrollo de la autoestima para la construcción de la identidad, c) la valoración y el respeto por la diversidad, d) el valor de la amistad y de la solidaridad, e) la aceptación de límites, pautas y normas, f) el respeto por la propia intimidad y la de los otros, y g) el cuidado de uno mismo y de los demás (Manual de Educación Sexual en la formación docente de nivel inicial; 2009). No obstante, nosotros nos detendremos a analizar la valoración por el respeto y por la diversidad, más detenidamente: la diversidad familiar.

El eje temático que abarca la valoración por el respeto y por la diversidad reconoce que los niños y niñas ya vislumbran diferencias sexuales entre varones y mujeres. A su vez, formulan constantes preguntas acerca de cómo nacen y se gestan los bebés. También preguntan por las familias de sus amigos y amigas, cómo están conformadas, con quienes viven, entre otras. Nos resulta pertinente remarcar que desde la propia política educativa se plantea la complejidad de tener una respuesta específica en estas temáticas puesto que el mismo manual expone “que es ciertamente difícil dar una única contestación a estas preguntas, ya que cada familia sostiene ideas y explicaciones diferentes” (Manual de Educación Sexual en la formación docente de nivel inicial; 2009: 21). A continuación, veamos algunos fragmentos que cuentan cómo las docentes trabajan los contenidos de la ESI en vinculación con las familias:

Para el día de la familia hacemos dibujos. Y ahí se ve de todo: una nena dibujó a sus dos mamás y a sus hermanas, otra a su abuela, y después muchos dibujan a sus referentes o a quiénes más pasan tiempo con ellos, tíos, abuelos, hermano mayor, y ellos solos te van contando el dibujo. Antes era el clásico mamá y papá y ahora como que es más amplio, pero lo interesante es que lo representan desde lo que ellos sienten. A veces mediante los dibujos me voy enterando de otras personas en su familia que para los chicos son re importante pero que en las entrevistas con la madre, el padre o el familiar a cargo ni te los nombran (Vanesa, 37 años).

Este año trabajé mucho el tema de la muerte porque hubo muchos casos de padres o madres muertos. De hecho, hice un proyecto de perfumes y los chicos le pusieron de nombre “Aromas del cielo” porque decían que lo único que llegaba al cielo era el aroma. Te imaginarás cómo lloré con ese proyecto, pero salieron unas cosas impresionantes por parte del grupo y me parecía que era algo que había que trabajar (Johana, 32 años).

Trabajé el tema de la maternidad más que nada porque cuando se jugaba con muñecas en el rincón de la casita todas las nenas decían que para que haya un bebé tiene que haber una mamá y un papá. Entonces yo les decía que no siempre va a haber una mamá y un papá, pero era complicada la charla, porque las nenas aludían al tema de “hacer bebés” propiamente dicho, y yo no me quería meter con las técnicas de reproducción que hay ahora o con la gambeta y el óvulo (Adriana, 35 años).

Me pasó una vez en la sala que haciendo una actividad pedí fotos de cuando los chicos eran bebés. Y me llegó una notita en el cuaderno de la mamá que decía que Fernando era adoptado y que había estado con ella a partir de los 3 años y que no tenía fotos de bebé. Yo me quería matar, porque sabía lo de Fernando pero se me pasó por alto. Y a partir de la nota tuve que cambiar la actividad porque no lo quería dejar afuera, pero me sentí re mal por no haberme dado cuenta (Andrea, 27 años).

En el 2005 me tocó una familia con dos mamás. Pero no lo trabajé en la sala porque en ese momento no había tanta ESI, y ahora más que nada ellos se dan cuenta solos de sus realidades familiares y te las cuentan con naturalidad (Marcela, 47 años).

Las docentes trabajan de manera diversa contenidos vinculados a las familias y a la pluralidad que hay en ellas. Particularmente, la currícula obligatoria de nivel inicial propone abordar las distintas formas de organización familiar y el respeto por los modos de vida diferentes a los propios (Manual de Educación Sexual en la formación docente de nivel inicial; 2009). Sin embargo, algunas docentes, parten de pensar ciertas actividades sin contemplar la diversidad de configuraciones existentes en la sala. Un ejemplo claro es el testimonio de la docente que pidió fotos de bebés y no tuvo en cuenta que un niño de su grupo había sido adoptado a la edad de tres años. O mismo, la docente que no quiso tocar el tema de la maternidad para no hablar de otras formas de concepción posible. En función de los testimonios recolectados, estas situaciones suceden porque muchas veces se parte de pensar ciertas actividades a partir del paradigma de familia tradicional (modelo histórico institucional).

Según Robles (2014) la familia nuclear heterosexual generalmente se presenta como el único modelo en libros de texto, material didáctico y discursos del profesorado. Esa imagen de la familia nuclear, que pobló los textos escolares y las representaciones docentes durante varias décadas, caducó en los años recientes debido a que múltiples formas de organización familiar cobraron mayor visibilidad en este último tiempo. No obstante, aún resulta difícil incorporar en las planificaciones o en la cotidianeidad de la escuela representaciones de los diversos tipos de familias. Los extractos de las entrevistas nos muestran que la incorporación de la ley ESI promueve el fomento de diversas formas de organización familiar al interior de la escuela y que las docentes, en mayor o menor medida, con sus errores y dificultades, tienen intención de abordar esta diversidad, pero aún les cuesta.

Reflexiones finales

Tal como distinguimos en el transcurso de esta ponencia, la noción de familia se ha ampliado porque puede ser reinterpretada según las vivencias y experiencias de cada uno de los sujetos que integre ese grupo familiar, pero también, por los cambios en la legislación que, si bien tarde, acompañaron las diversas dinámicas existentes. No obstante, la variabilidad de las formas de vida familiar no anula que, en el imaginario social, y en el de las instituciones educativas, sigan funcionando representaciones idealizadas acerca de cómo deben ser, y comportarse, las familias.

En función de lo observado y del análisis que realizamos en las escuelas del Distrito Escolar N°1, podemos concluir que aún persiste una concepción conservadora de la familia en las escuelas. Dicha definición no es singular ni azarosa, sino por el contrario, es producto de relaciones y significaciones sociales históricas que toman tiempo en modificarse. Si bien los discursos sobre las diversas configuraciones familiares forman parte del lenguaje corriente de docentes y directivos en espacios escolares, el problema suele estar, fundamentalmente, en los frágiles parámetros que se toman en cuenta para las clasificaciones entre las familias; ya que, más allá de que estas alusiones pueden reunir varios elementos, una y otra vez vuelven sobre el hecho de tomar como parámetro a la familia nuclear (Santillán, 2016). Consideramos que, si bien la sociedad comenzó a adaptarse a estas “nuevas” composiciones familiares, la

escuela es uno de los lugares donde ese cambio puede resultar difícil de incorporar por el lugar que ocupa en la estructura productiva y educativa.

Es en este contexto, variable y heterogéneo, que nos resultó relevante analizar cómo las instituciones educativas promueven o restringen diversos modelos familiares y formas de crianza, incorporando o excluyendo el tratamiento de la temática. Las estructuras familiares son cada vez más flexibles e inestables, lo cual no necesariamente significa que sean peores que antes o que hayan perdido algo valioso, sino que cumplen sus funciones de otro modo y su dinámica ya no se desenvuelve de manera homogénea y previsible sino en una amplia gama de opciones que atraviesa toda la escala social (Siede, 2017). Pero en la escuela, pareciera ser que resulta difícil la incorporación de otros modelos familiares. Así sea por falta de capacitación y/o materiales didácticos o por resistencia por parte de los equipos directivos y familias.

Bibliografía consultada

- ARIZA, M. y Orlandina de O. (2002): “Acerca de las familias y los hogares: estructura dinámica”, en Catalina Wainerman (comp.): Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLI, S. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Carli, S. (comp.), Buenos Aires: Paidós.
- GAITÁN, Lourdes (2006) Sociología de la infancia. Madrid: Editorial Síntesis.
- MORGADE, Graciela. (comp.) (2011), Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa, Buenos Aires, La Crujía.
- ROBLES, Claudio. y otros (2014), “La construcción social de la familia en hogares homoparentales. Perspectivas sobre la dinámica de sus relaciones”, en I Jornadas de Investigación Interdepartamental, Universidad Nacional de La Matanza.
- SANCHÉZ SÁINZ, Mercedes (2009) Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Editorial Catarata, España, Madrid.
- SANTILLÁN, Laura y Cerletti Laura (2011): Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. Laura Santillán y Laura Cerletti. Boletín de Antropología y Educación pp. 7-16. Año 2 - Nº03. Diciembre, 2011 ISSN 1853-6549.
- SANTILLÁN, Laura (2016): Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.
- SIEDE, Isabelino (2017) “Familias y escuela: una alianza bajo sospecha” en Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja, Buenos Aires: Paidós.