



Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: Infancias, familias, representaciones : narrativas de la organización familiar

Autores (en el caso de tesis y directores):

Mariana Lucía Lopresti

Carolina Duek, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Mariana Lucía Lopresti

**INFANCIAS, FAMILIAS, REPRESENTACIONES:
*NARRATIVAS DE LA ORGANIZACIÓN FAMILIAR***

Tesis para optar por el título de
Magíster en Comunicación y Cultura
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Directora: Dra. Carolina Duek

Buenos Aires, febrero de 2022

Resumen

El objetivo principal de esta tesis consiste en describir y analizar cuáles son las representaciones familiares que circulan en la escuela y en los textos literarios destinados a la infancia que ingresan al sistema educativo. Para intentar dar respuesta a estos interrogantes tomamos como punto de partida los discursos producidos por las docentes, el material didáctico y literario con el que trabajan 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.

Esta investigación cuenta con dos grandes núcleos en lo referente a la composición del corpus. Por un lado, el corpus construido a partir de las entrevistas con las docentes y los Diseños Curriculares vigentes y, por el otro, el corpus compuesto por los libros seleccionados de Literatura Infantil y Juvenil. En lo que respecta a las entrevistas, abordamos la población de docentes de salas de 5 del nivel inicial pertenecientes al Distrito Escolar (D.E.) N° 1 de la 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. El objetivo de estas entrevistas estuvo orientado a visibilizar cómo aparecen las conformaciones familiares en el espacio escolar y cómo son abordadas, haciendo hincapié en las relaciones que tienen las docentes con los estudiantes, el material didáctico y literario que utilizan y los espacios de formación y capacitación a los que asisten.

Nuestro segundo corpus está compuesto por doce libros de literatura infantil y juvenil. Sabemos que esta elección deja por fuera muchos textos interesantes que abordan nuestra temática, pero decidimos priorizar los títulos que forman parte de la biblioteca escolar. La incorporación de este tipo de libros se debe a que uno de los ejes de la Ley ESI es destinar financiamiento para capacitar a docentes y para la compra de material literario. En esta línea de inversión, uno de los principales programas que guían la selección y la compra de libros en la escuela es el Plan Nacional de Lectura (Resolución ME N° 1044/2008). Este programa está a cargo del Ministerio de Educación (ME) y brinda capacitaciones a docentes sobre lectura y literatura, pero también provee una gran cantidad de libros –todos ellos de origen nacional– a las escuelas públicas.

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. Respecto de la literatura infantil y juvenil, partimos de preguntarnos de qué forma se representan las familias no tradicionales y cómo se construyen los discursos familiares en los libros de nuestro corpus. Al respecto, creemos que la mayoría de los libros seleccionados tienen un “discurso didáctico” sobre los modelos de familia no tradicionales, ya que suelen remarcar la novedad de una determinada orientación sexual o modelo familiar. También consideramos que las familias homoparentales tienen una incidencia menor en estos libros, dejando entrever que se toleran ciertas pluralidades familiares, pero se invisibilizan otras.

Abstract

The main objective of this thesis is to describe and analyze which are the family representations that circulate in the educational system and children’s literature that enter the school. To try to answer these questions, we analyze the speeches produced by the teachers, the didactic and literary material with which they work, and the current curricular designs, within the framework of the Law of the National Comprehensive Sexual Education Program (Law No. 26,150, better known as ESI Law). From these data, is that we analyze how the school is positioned regarding the variety of family forms and what is the link between families and schools in the 21st century. This research has two corpuses. The first one is built from the interviews with the teachers and the current Curricular Designs, while the second one is made up of the selected books of Children's Literature. As far as the interviews are concerned, we approached the population of kinder garden teachers belonging to the School District N°1 of CABA. The methodological proposal consisted of conducting sixteen interviews with kinder garden teachers, which we accessed through the “snowball technique”, which means, from a close informant.

The objective of these interviews was aimed at making visible how family conformations appear in the school and how they are approached, emphasizing the relationships that teachers have with students, the didactic and literary material they use, and the training and training spaces they attend.

Our second corpus is made up of 12 children's books. We know that this choice leaves out many interesting texts that approach our theme, but we decided to prioritize titles that are part of the school library. The incorporation of this type of book is due to the fact that one of the axes of the ESI Law is to allocate financing to train teachers and to purchase literary material. In this line of investment, one of the main programs that guide the selection and purchase of books at school is the National Reading Plan (Resolution ME N°. 1044/2008). This program is run by the Ministry of Education and provides training to teachers on reading and literature, but also provides a large number of books – all of them of national origin – to public schools.

Within the framework of the above, one of the hypotheses that we propose is that a conservative conception of the family prevails in the school environment and that definition is not random, but, on the contrary, is the product of historical social relationships that take a long time to change. Consequently, we conjecture that children from non-traditional families may not see themselves recognized in the textbooks, in the dynamics, nor in the explanations offered by their teachers. Although social discourses began to adapt to these "new" family compositions, the school is one of the areas where this change may be more difficult to incorporate, due to the place it occupies in the institutional and social structure. Regarding children's literature, we start by asking how non-traditional families are represented and how family discourses are constructed in the books of our corpus. In this regard, we consider that most of the selected books have a "didactic discourse" on non-traditional family models since they tend to highlight the novelty of a certain sexual orientation or family model. We also consider that LGBT families have a lower incidence in these books, suggesting that certain family pluralities are tolerated, but others are made invisible.

Índice

Introducción.....	5
Acerca de los objetivos de esta tesis	5
Descripción de los corpus seleccionados	10
Diseño metodológico	12
Hipótesis	13
Ruta de lectura	14
1. Familias e infancias: Transformaciones familiares a lo largo de la historia	16
1.1 De la familia tipo a la familia atípica contemporánea	16
1.2 Las familias en el sistema educativo argentino	20
1.3 La Ley ESI y el rol de estado	25
2. Familias y escuela: el collage familiar del siglo XXI.....	31
2.1 Algunas consideraciones de nuestro trabajo de campo: marzo-diciembre 2019	31
2.2. Características y emergentes de las familias del Distrito Escolar N° 1	34
2.3. Cambios en las configuraciones familiares	40
2.4. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas del DE N° 1	47
2.5. Cruces e interacciones: la resistencia a la Ley ESI	54
2.6. Género en la escuela: el miedo a lo desconocido	59
2.7. Capacitaciones y jornadas de la Ley de ESI: la importancia del financiamiento	63
3. Familias y Literatura Infantil y Juvenil: “Había una vez”... una familia.....	67
3.1. Tensiones y problemáticas de la Literatura Infantil y Juvenil	67
3.2 Algunas consideraciones sobre la selección y organización del corpus de Literatura Infantil y Juvenil	72
3.3 Collage de diversidades familiares	74
3.4 Familias homoparentales y lecturas con perspectiva de género en la LIJ	80
3.5 Diversas formas de representar la maternidad y paternidad	86
3.6 Cuentos clásicos: nuestro corpus emergente	93
4. Conclusiones.....	102
5. Bibliografía consultada.....	108
Agradecimientos.....	116

Introducción

Acerca de los objetivos de esta tesis

“Érase una mujer, casada con un hombre muy rico, que enfermó, y, presintiendo su próximo fin, llamó a su única hijita y le dijo: "Hija mía, sigue siendo siempre buena y piadosa (...) Y, cerrando los ojos, murió. Al llegar el invierno, el padre de la niña contrajo nuevo matrimonio. La segunda mujer llevó a casa dos hijas, de rostro bello y blanca tez, pero negras y malvadas de corazón. Vinieron entonces días muy duros para la pobrecita huérfana "¿Esta estúpida tiene que estar en la sala con nosotras?" decían las recién llegadas. "Si quiere comer pan, que se lo gane. ¡Fuera, a la cocina!". Allí tenía que pasar el día entero ocupada en duros trabajos. Se levantaba de madrugada, encendía el fuego, preparaba la comida y lavaba la ropa. Y, por añadidura, sus hermanastras la sometían a todas las mortificaciones imaginables; se burlaban de ella, le esparcían, entre la ceniza, los guisantes y las lentejas, para que tuviera que pasarse horas recogiénolas. A la noche, rendida como estaba de tanto trabajar, en vez de acostarse en una cama tenía que hacerlo en las cenizas del hogar. Y como por este motivo iba siempre polvorienta y sucia, la llamaban Cenicienta”

Adaptación de Los Hermanos Grimm, S. XIX

Desde el siglo XIX la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ya retrataba a las familias ensambladas, solo que en aquel entonces no se llamaban así. Las representaciones que circulaban en torno a este vínculo familiar solían ser negativas: es mundialmente famosa la madrastra malvada que no quería a la hija de su nuevo marido y la hacía limpiar y fregar, mientras sus hermanastras envidiosas se burlaban de ella. Si bien en la actualidad existen cuentos menos crueles, aún resulta difícil encontrar historias para niños y niñas¹ que exploren y representen diversas composiciones familiares.

¹ A lo largo de la tesis utilizamos el término niño/niña, niños y niñas de manera aleatoria e indistinta. Si bien sabemos que existen otras formas posibles de ser definidos para representar la diversidad de género, como por ejemplo el uso del @, la x, la e, o el *, sostenemos nuestra elección porque facilita la lectura del trabajo. Entonces, algunas veces se utiliza niño, niña, o niños/as pero refieren al mismo sujeto, es decir, a representar las infancias en general.

Autores relevantes del campo (Barrón 2008; Jelin 1998; Libson, 2009; Torrado, 2005) sostienen que familias hay muchas y de diversas formas y contexturas: ensambladas, con hijos nacidos por las técnicas de reproducción asistida o por adopción, familias homoparentales, con muchos familiares, con pocos, familias que viven juntas, separadas, revueltas, y un sinfín de múltiples conformaciones posibles. El retrato familiar de “mamá, papá e hijos” va mutando a *collages* que incluyen todo tipo de postales: mamá sola, papá con el novio, el perro del novio nuevo de mamá, mi medio hermano y yo...y así podríamos continuar. Sin embargo, una de las recurrencias más persistentes del siglo XX se construyó sobre el ideal de que “todos vivimos en familias heteronormativas y que éstas pueden ser felices”, funcionan con éxito, constituyen lugares de apoyo y nos permiten recargar energías para afrontar las “duras realidades” del mundo. Cecilia Blanco, en su libro *¡Mi familia es de otro mundo!*, alude al emblemático concepto de “familia tipo”:

Primero la dibujamos en el cuaderno, junto a una casita de techo rojo con flores en la puerta. Luego, las publicidades, los viejos álbumes familiares, la frase “para toda la vida”, los dogmas religiosos, nos fueron calando hondo para que, consciente o inconscientemente, sea un modelo a seguir. Pero, ¿qué pasa cuando uno es parte de una familia con otras características? ¿Es un bicho raro? Por supuesto que no. Por eso creo fervientemente que lo que necesitamos como sociedad es poner a todas las familias en el mismo rango de valor y ser comprensivos con viejos y nuevos modelos (Blanco, 2013:10)

En la cita de Cecilia Blanco podemos observar que aún prevalece una fuerte tendencia a considerar que los niños “por naturaleza” pertenecen a sus padres y madres: su marco físico es el hogar y la familia el medio donde se desenvuelven sus relaciones primarias, el estatus social y el conjunto de valores y modos de conducta que el niño acabará adoptando. Pero sabemos que hay otras personas significativas que suelen aparecer en sus relatos, como los hermanos y otros parientes, entre los que se destacan muchas veces, de manera especial, a los abuelos.

Según Lourdes Gaitán, una configuración familiar frecuente en la vida de los niños y niñas es el divorcio o la separación de sus padres. En palabras de la autora, el divorcio representa para los hijos el comienzo de una “doble vida”, en la que tienen que practicar una división emocional y social entre dos núcleos familiares (Gaitán, 2006). Esto también se puede observar en las

cuestiones prácticas de la vida cotidiana: fines de semanas compartidos, dos mochilas para la escuela, útiles en ambas casas, doble cumpleaños y las hazañas de padres, madres y familiares cercanos por cumplir con días y horarios. Pero estos vínculos mixtos también ofrecen oportunidades de relación con las nuevas parejas de ambos lados y con los parientes que pueden añadirse por esa vía, desde nuevos hermanos y hermanastros, hasta tíos, abuelos y primos.

Estas diversas fotografías familiares muestran tan sólo algunas cotidianidades actuales de los niños y niñas. Claro está que no siempre prevalecieron los mismos retratos ya que algunos se fueron modificando con el tiempo. En estrecha relación con este punto, es importante entender que, para los temas de familia, el ejercicio de desnaturalización es muy importante. Desnaturalizar implica, sin más, devolver a los hechos sociales su carácter construido e histórico, alejándolos de la naturalidad y obviedad con que pensamos- asumimos- su existencia (Neufeld, 2010). Desde una perspectiva histórica, se caracteriza a la familia como un concepto inestable, arbitrario, polisémico, sujeto a fuerzas instituyentes y atravesado por una gran cantidad de variables contextuales de época (Libson, 2008). Por lo tanto, la identidad del concepto de familia no se concibe como una pieza con un único significado establecido, sino como un signo abierto a marcas temporales y convergencias impredecibles, con posibilidades permanentes de transformación (D'Azzo, 2016). Pierre Bourdieu (1998) sugiere que es necesario dejar de pensar en la familia como un “dato inmediato de la realidad”, es decir, como una entidad abstracta que sobrevuela a los individuos, antecede a nuestra condición humana y tiene voluntad propia. Por el contrario, para el autor, la familia es producto de orientaciones construidas social y culturalmente, en las cuales participan el Estado y también otras agencias como por ejemplo, la iglesia.

Esta tesis se basa en la definición de la familia como elemento central en las infancias y como parte fundamental de la cultura. En lo que respecta estrictamente a nuestros objetivos, nos proponemos describir, analizar y comparar cómo aparecen las diferentes formas de organización familiar en la vida cotidiana de los niños y niñas. Para ello, nos posicionamos en la escuela y en la literatura infantil y juvenil (LIJ) ya que desde esos espacios ingresamos a los lugares donde los niños actualmente se relacionan.

En relación al primer posicionamiento, elegimos la escuela porque es la institución más significativa debido a la cantidad de horas que los niños pasan en ella y por el peso que tiene su educación. Inscripto en un escenario tecnológico y social tendiente a la inclusión y a la

democratización (Dussel y Quevedo, 2010), el ámbito escolar se vuelve un sitio privilegiado para incentivar la mirada crítica y aportar a la consolidación de sociedades cada vez más democráticas, plurales y respetuosas de la diversidad (Minzi, 2011).

Lejos de dar por sentada la relación entre las familias y la escuela, en nuestro sistema de enseñanza el papel asignado a las familias en la escolarización no fue siempre el mismo. Según muestran los documentos de la época, la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal. En la visión sarmientina, la educación pública no solo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que a través de la intervención de la población infantil se pretendía “socializar” a las generaciones adultas, sus costumbres y hábitos (Carli, 2002).

Avanzado el siglo XX, una vez integrado el niño al sistema de enseñanza oficial, la presencia de las familias en la escuela no era algo esperado. En el proceso de su consolidación, la escuela privilegió un “tipo de familia” sobre otras, a la vez que contribuyó a modelar ciertas expectativas y responsabilidades respecto al cuidado infantil (Amuchástegui, 2000). Cabe remarcar que las prácticas de normalización, si bien se impusieron sobre todos los grupos domésticos, recayeron principalmente sobre aquellas familias que se corrían del modelo “nacional”, es decir, las familias inmigrantes y de los sectores populares, particularmente de las zonas rurales del interior del país (Santillán, 2011).

Ahora bien, ¿cómo se reconfiguró ese sistema en la actualidad? ¿Cómo son las familias que ingresan al sistema educativo actual? Lo que aparece en el siglo XXI es una relación entre escuela y familia difícil de clasificar. Principalmente porque las familias contemporáneas son cada vez más diversas, disímiles y heterogéneas, en relación al modelo de institución familiar tradicional. Actualmente cada vez hay más familias separadas, homoparentales, monoparentales, con hijos adoptados o de matrimonios anteriores, en fin, un largo abanico de modelos de familia que están presentes en la vida cotidiana de una gran parte de los estudiantes del actual sistema educativo (Sánchez Sáinz, 2009).

La legislación se adaptó tardíamente a la pluralidad familiar: en nuestro país, el reconocimiento de la diversidad sexual pasó a formar parte del aparato legal a partir de la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo y la posibilidad de adopción conjunta por parte de una pareja homosexual. En este contexto nos preguntamos, ¿Qué hace la escuela ante la pluralidad de vínculos familiares? ¿Qué tipo de familias aparecen en los diseños curriculares? ¿Cuáles son las

políticas públicas en materia de diversidad familiar y sexual que se llevaron a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos años?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes tomamos como punto de partida los discursos producidos por las docentes, el material didáctico y literario con el que trabajan y los diseños curriculares vigentes, en el marco de la Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150², más conocida como “Ley ESI”). A partir de estos datos 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 relación al segundo posicionamiento, elegimos trabajar la diversidad familiar desde la literatura infantil y juvenil, por dos motivos fundamentales: a) porque la Literatura Infantil y Juvenil siempre estuvo relacionada con la escuela y b) porque los niños suelen construir parte de su visión a través de los libros, las historietas y las series de televisión.

Resulta pertinente aclarar que la literatura pensada para los niños es una literatura especialmente diseñada para ellos como algo que desde el punto de vista histórico necesitó que primero existieran los niños como “idea” en las mentes de los adultos. Junto a la aparición del concepto de infancia surgió la escuela, y con ella, la literatura infantil y juvenil (LIJ). En el texto “*¿Por qué la literatura es también para los niños?*” Marcela Carranza (2009) explica que los pedagogos vieron la necesidad de crear libros que les facilitaran llevar a cabo sus objetivos y así surgió toda una literatura específicamente creada para el niño-alumno, al servicio de los valores, contenidos, normas e identidades legítimas de una época. Como sugiere la escritora: podría decirse que la LIJ comienza a conformarse como un modo de lectura cuyo principal objetivo no es estético, sino formativo (Carranza; 2009: 23). En referencia al segundo motivo, es importante señalar que la visión que los niños tienen es producto de un contacto repetido con simbolizaciones enteramente construidas por el resultado de un aprendizaje social (Zires, 1983). Pero leer no es una mera contemplación ni quietud, y la literatura no es un lugar que da cuenta de las transformaciones sociales (como un espejo) sino que la literatura y la lectura se comportan como impactos, resultados o productos donde la sociedad se manifiesta en un momento histórico determinado (Larralde; 2018: 20).

² Publicada el 24 de octubre de 2006 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

Estas inquietudes tienen sus comienzos en la realización de la tesina de grado³ (2016), en la cual nos propusimos examinar, junto con Maia Shnaidman, las configuraciones familiares en siete libros de Literatura Infantil y Juvenil nacional⁴. En esa investigación nuestro objetivo consistió en describir, analizar y comparar las ampliaciones e innovaciones de las configuraciones familiares en textos literarios infantiles luego de la reforma del Código Civil⁵ (actualmente denominada Ley del Código Civil y Comercial de la Nación) poniendo el acento en las familias homoparentales como nueva realidad jurídica. La pregunta-problema que se nos planteó es si la LIJ llega a incorporar otro modelo familiar que no sea el heteronormativo. Partimos de la hipótesis de que, independientemente de las reformas legales y de la sanción de la Ley de Matrimonio Civil, las familias homoparentales se suelen representar con estereotipos que responden a un modelo de familia tradicional. Si bien existen estos libros, y en ese sentido, el mercado editorial acompañó (aunque no de una manera masiva) la ampliación de derechos y situaciones de hecho, los personajes y las historias de estas familias son representadas y narradas con conceptos y categorías analíticas pertenecientes a un modelo hegemónico de familia. Los hallazgos de la tesina dieron cuenta de que la mayoría de los libros analizados presentaban criterios dicotómicos en relación a las familias conformadas por dos hombres o por dos mujeres, por ejemplo, siempre se buscaba que uno cumpla el rol femenino y otro, el masculino. La vestimenta y los colores de los personajes indicaban que, si bien existen dos mamás o dos papás, alguno de los dos exterioriza características que se adaptan al modelo de familia patriarcal.

Descripción de los corpus seleccionados

Esta investigación propone dos corpus que se consideran de utilidad para justificar la explicación que se presenta en las hipótesis: a) las entrevistas con las docentes y los Diseños Curriculares (DC) vigentes, y b) los libros seleccionados de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

³ Tesina de grado presentada para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de Mariana Lopresti y Maia Shnaidman (2016) “Principales transformaciones de los "nuevos" modelos familiares. Ley, lenguaje y representaciones en la literatura infantil y juvenil”. Tutor: Osvaldo Beker.

⁴ Los libros analizados en esta tesina fueron: ¿Cómo llegué a este mundo?, Anita y sus dos mamás, Mi vestido de lunares, Se me pegaron los fideos, De familia en familia, ¡Mi familia es de otro mundo!, y Mi conejo Mirlo.

⁵ Es interesante destacar que el Código Civil de la República Argentina fue aprobado por el Congreso de la Nación el 25 de septiembre de 1869 mediante la Ley N° 340, entrando en vigencia el 1° de enero de 1871. Y más allá de las innumerables modificaciones, derogaciones y sustituciones el espíritu de esta Ley del siglo XIX estuvo presente hasta el siglo XXI. Luego de 144 años fue derogado en el 2015 por la Ley N° 26.994 (Ley del Código Civil y Comercial de la Nación).

El primer corpus está construido a partir de las entrevistas con las docentes, donde abordamos a la población de docentes de salas de 5 del nivel inicial pertenecientes al Distrito Escolar (D.E.) N°1 de la CABA. Uno de los elementos a definir antes de comenzar la investigación fue el modo en el que nos aproximaríamos a nuestro objeto de estudio. Elegimos, por un lado, realizarla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un terreno propicio para analizar una variedad de configuraciones familiares. Actualmente existen más de 1.150.134 hogares en CABA, según el Censo de 2010 (Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos –INDEC-). Si bien la Jefatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no puso a disposición ningún tipo de información demográfica actualizada, este distrito es interesante para investigar ya que posee algunas características distintivas. En principio, es un distrito amplio, tanto en su extensión territorial (abarca los barrios de Retiro, Recoleta, San Nicolás y una parte de Balvanera), como por la heterogeneidad de la población. A pesar de que muchas de las escuelas se concentran en el barrio de Recoleta, una parte importante de su alumnado proviene del barrio “Carlos Mugica”, también conocido como Barrio 31. Esta característica enriquece el análisis debido a la diversidad poblacional que poseen estas instituciones. Trece de las veintiséis escuelas que existen en el D.E. N° 1 cuentan con salas donde se desarrolla el nivel inicial. En nuestro análisis incluimos solo diez de estas trece escuelas: dos de ellas las excluimos por ser únicamente jardines maternales, mientras que la Escuela Infantil N°12 (más conocida como el Polo Mugica) no la incluimos por haberse inaugurado recién a mediados del 2019⁶, razón por la cual no hemos podido tener acceso. Para una mejor interpretación de las reflexiones de las entrevistadas, fue necesario realizar un abordaje de los materiales documentales. Es así que también analizamos los materiales pedagógicos con los que las docentes trabajan y planifican sus actividades: el Diseño Curricular (DC) y los Manuales de Educación Sexual Integral (ESI), ambos del Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, se tuvieron en cuenta los argumentos de los sectores que, en el debate que se dio en torno a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), se manifestaron en contra de su sanción. Esto nos permitió comprender algunos de los condicionamientos que se ponen en juego a la hora de implementar los contenidos de la Ley ESI.

El segundo corpus está compuesto por doce libros de Literatura Infantil y Juvenil, a saber: *Cuando estamos juntas* (María Wernicke, CalibroscoPIO, 2016); *Crianzas* (Susy Shock, Muchas Nueces, 2016); *Herman@s* (Sabela Losada Cortizas, Da Lúa, 2016); *Secreto de familia* (Isol,

⁶ Esta escuela fue inaugurada el 12 de junio de 2019.

FCE, 2016), *Somos familia* (Elizabeth Ormart, Molinos de Viento, 2016); *Sueños de familia. Hijos concebidos por técnicas de reproducción asistida* (Mariela Casanova, Cien Lunas, 2016); *De familia en familia* (Nesis, José y Szuter Palla, Buenos Aires: Ediciones Iamiqué, 2015); *Donde la ciudad termina* (Ruth Kaufman, Pequeño Editor, 2014); *¡Mi familia es de otro mundo!* (Blanco, Cecilia, Buenos Aires: Ediciones Urano S.A, 2013); *Familias: la mía, la tuya, la de los demás* (Graciela Repún y Elena Hadida, Planeta, 2013); *Papá y yo, a veces* (María Wernicke. CalibroscoPIO, 2013); y *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (Luis María Pescetti, Altea, 2003).

Sabemos que esta elección deja por fuera muchos textos interesantes que abordan nuestra temática, pero decidimos priorizar los títulos que forman parte de la biblioteca escolar de las instituciones analizadas. La incorporación de este tipo de libros se debe a que uno de los ejes de la Ley ESI es destinar financiamiento para capacitar a docentes y para la compra de material literario. En esta línea de inversión, uno de los principales programas que guían la selección y la compra de libros en la escuela es el Plan Nacional de Lectura (Resolución ME N° 1044/2008⁷). Este programa está a cargo del Ministerio de Educación (ME) y brinda capacitaciones a docentes sobre lectura y literatura, pero también provee una gran cantidad de libros –todos ellos de origen nacional– a las escuelas públicas. Al respecto, Marcela Carranza (2009) argumenta que el criterio de lo nacional juega un papel central en las decisiones escolares, es decir, los libros que compra la escuela a través de estos programas de lectura u otra iniciativa, son siempre publicaciones nacionales.

Diseño metodológico

El diseño metodológico consistió en realizar dieciséis entrevistas a docentes de nivel inicial de sala de 5, a las que accedimos a través de la técnica de *bola de nieve*, es decir, desde un informante cercano. El objetivo de estas entrevistas estuvo orientado a indagar cómo aparecen las conformaciones familiares en el espacio escolar y cómo son abordadas, haciendo hincapié en las relaciones que tienen las docentes con los estudiantes, el material didáctico y literario que utilizan y los espacios de formación y capacitación a los que asisten.

⁷ Publicada el 22 de junio de 2008 en el Boletín Oficial de la República Argentina. El Plan Nacional de Lectura se denominó originalmente “Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura”, y fusionó el Plan de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde el 2003.

La estructura preliminar de las entrevistas se basó en una guía orientativa de preguntas. Los ejes temáticos que abordamos fueron: a) La escuela: relación con sus pares, vínculo con los directivos, lazos con las familias, relación con los alumnos y con el grupo en general; b) Ley ESI: si la trabajan, de qué manera lo hacen, con qué ejes de la ley (cuerpo, emociones, género, vínculos familiares y afectivos).; c) Contenidos curriculares: qué diseños y contenidos utilizan para abordar la transversalidad de la Ley ESI (si es que lo hacen), qué contenidos conocen, cómo es el circuito de comunicación escolar entre la planificación docente y los directivos (si, antes de empezar una unidad didáctica, el contenido debe ser revisado por el equipo directivo o si, por el contrario, las docentes tienen autonomía); d) Familias y Escuela: cómo la escuela aborda la temática familiar en general, desde reuniones de familias, notas en el cuaderno de comunicación, carteleras, hasta eventos escolares; e) Literatura y Escuela: si trabajan con material literario, dónde y cómo lo consiguen, quién lo financia, si conocen los libros de nuestro corpus, de qué modo los abordan y de qué manera los trabajan en la sala (si es que lo hacen).

Para abordar el corpus de libros seleccionados recurrimos a los conceptos analíticos que nos brindan los estudios culturales: representaciones, identidades y estereotipos (Chartier, 1989; Eisner, 1998; Hall, 2003; Amossy y Herschberg, 2011). Como explican Ruth Amossy y Anne Herschberg Pierrot (2005) los estereotipos son representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno (2005: 32). Las autoras sostienen que los mismos son fundamentales para vivir en sociedad dado que sin ellos los individuos estarían sumidos en el flujo de la sensación pura y no podrían categorizar, comprender o actuar sobre la realidad. Por este motivo, es necesario detenernos en analizar cuáles son las representaciones que se eligen hacer públicas y cuáles son las que se omiten en materia de diversidad familiar. Tomando en cuenta estas observaciones, nos preguntamos qué tópicos, personajes y géneros privilegian los escritores argentinos para destinar a las infancias; qué elementos de la cultura local resultan recurrentes; y qué procedimientos narratológicos, discursivos y estéticos (en el caso de los libro álbum) se implementan en la construcción de estos relatos familiares.

Hipótesis

En el marco de lo expuesto, esta tesis presenta dos hipótesis, vinculadas respectivamente a cada uno de los corpus seleccionados. La primera hipótesis se refiere al ámbito escolar donde

planteamos que en la escuela 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.

La segunda hipótesis se refiere a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Partimos de preguntarnos de qué forma se representan las familias no tradicionales y cómo se construyen los discursos familiares en los libros de nuestro corpus. Al respecto, creemos que la mayoría de los libros seleccionados tienen un “discurso didáctico” sobre los modelos de familia no tradicionales, ya que suelen remarcar la novedad de una determinada orientación sexual o modelo familiar. También consideramos que las familias homoparentales tienen una incidencia menor en estos libros, y esto podría ser una evidencia de que se toleran ciertas pluralidades familiares, pero se invisibilizan otras.

Ruta de lectura

Esta tesis está dividida en 3 capítulos. En el capítulo I analizaremos las construcciones familiares en la historia, atravesando continuidades, rupturas, innovaciones y persistencias, para llegar a configurar un relato sobre las transformaciones familiares en nuestro país y su relación con las escuelas a lo largo de las décadas. Expondremos los principales lineamientos de una de las leyes más importantes en materia educativa y de diversidad familiar: la Ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), más conocida como Ley ESI (Educación Sexual Integral). Examinaremos los puntos y argumentos más emblemáticos del rechazo de su implementación para vislumbrar así el lugar consolidado que ocupa la familia patriarcal en la sociedad.

En el capítulo II presentaremos el análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a partir de seis ejes que articulan el recorrido propuesto. El primer eje expondrá las características socioeconómicas de las familias del D.E N°1, que permitirá analizar y comparar los diferentes tipos de organización familiar que conviven en el distrito escolar. El segundo eje mostrará la

diversidad de composiciones familiares que se perciben en el alumnado de las escuelas mencionadas. El tercer eje desarrollará cómo las docentes trabajan los contenidos de la ley ESI, prestando particular atención al punto de diversidad familiar que dicha norma jurídica plantea. El cuarto eje se referirá a los cruces e interacciones entre familias, docentes y equipos directivos acerca del tratamiento de la valoración por la diversidad familiar. El quinto eje abarcará los contenidos de la ley ESI en relación al género. Finalmente, el sexto eje presentará datos y cifras acerca del presupuesto que se destina para capacitaciones y jornadas de ESI.

En el capítulo III analizaremos el corpus de libros de configuraciones familiares que están en las escuelas del Distrito Escolar N°1. Abordaremos la materialidad textual del corpus seleccionado, tanto en sus ilustraciones como en sus historias, personajes y recursos estilísticos. El análisis de los libros permitirá indagar las representaciones que circulan en torno al género y a las familias. A su vez, pondremos estas lecturas en diálogo con los testimonios de las docentes, permitiéndonos entender cómo las docentes trabajan con la literatura infantil y juvenil en las salas y de qué forma la utilizan.

Finalmente, en el último apartado esbozaremos nuestras conclusiones y propondremos lineamientos para trabajar y abordar la diversidad familiar en la escuela, procurando sistematizar posibles respuestas a cierta resistencia o complicaciones en su implementación.

1. Familias e infancias: Transformaciones familiares a lo largo de la historia

1.1 De la familia tipo a la familia atípica contemporánea

“No hay modelos familiares “puros”: una pareja que adoptó puede separarse; una familia homoparental puede ser ensamblada; una monoparental puede haber hecho un tratamiento de fertilización...la vida, por suerte, tiene más matices que cualquier esquema teórico”

Cecilia Blanco, 2010

La familia es un producto cultural y su destino se encuentra unido al camino que la sociedad recorre. Las transformaciones que, a través de la historia, tuvo la organización de la familia permiten revisar las conceptualizaciones, fundamentos, preconcepciones y motivaciones ideológicas que fueron modificándose a lo largo del tiempo (Said 1995; Torrado 2005; Libson 2009; Herrera, 2014). En el conjunto de las diferentes definiciones y nociones teóricas que presenta y representa el significante “familia” la mayoría de los autores –con sus matices específicos- coincide que es una institución reguladora y ordenadora de la sociedad.

Dentro de las tradiciones clásicas del parentesco (unión, alianza, vínculo o semejanza entre personas) encontramos dos grandes teorías: a) la antropología estructuralista de Lévi-Strauss (francesa), y b) la corriente estructural funcionalista de Parsons (norteamericana).

En la obra *“Las estructuras elementales del parentesco”* Lévi-Strauss expone los principios básicos del estructuralismo a partir de un análisis sobre los vínculos de alianza. El autor plantea una teoría general de la alianza, centrada en la interpretación estructural de la prohibición del incesto y su correlato de universalidad; y una teoría restringida de la alianza focalizada en el intercambio de mujeres. Esta última no responde al intercambio de una mujer por otros “objetos” sino a un aspecto particular de un conjunto de prestaciones recíprocas entre grupos, donde se reconocen tres elementos: a) una relación de alianza entre un varón y una mujer, b) la relación de descendencia entre padres, madres y sus hijos o hijas, y c) la relación entre hermanos y hermanas. Tal esquema de análisis supone un marco más amplio de indagación que es el que atañe a la distinción entre naturaleza y cultura; una separación que no es del todo nítida. Como sugiere el autor: “la cultura no está ni simplemente yuxtapuesta ni simplemente superpuesta a la vida. En un sentido la sustituye; en otro, la utiliza y la transforma para realizar una síntesis de un nuevo orden” (Lévi-Strauss, 1993: 35).

Por otro lado, Talcott Parsons en *“La estructura social de la familia”* presenta al modelo familiar norteamericano como un sistema conyugal, abierto y multilineal. Conyugal, ya que lo integran solamente familias matrimoniales que se relacionan entre sí, ello implica que un determinado individuo siempre es miembro de dos familias conyugales, esto es, la “familia de orientación” en la que nace y la “familia de procreación”, la que conforma al casarse. Abierto, ya que no hay reglas que prescriban o favorezcan el matrimonio; la elección es personalmente del cónyuge. Y multilineal, porque no hay principios que lleven por sí mismos a la formación de grupos de parentesco más amplios que la familia nuclear (Parsons, 1978).

En las sociedades industriales occidentales la modalidad hegemónica encuentra un equilibrio con el tipo de familia nuclear: se percibe una nítida separación de roles en la familia por la que sólo un miembro, el marido y padre, es el que lleva a cabo la función de sostener económicamente el hogar. Así, para el varón adulto que posee esposa e hijos, se destaca que: “sus funciones familiares y ocupacionales están claramente separadas. Vive y trabaja en diferentes lugares. En su función ocupacional, actúa y es tratado como un individuo responsable; ningún otro miembro de su familia comparte su status en la organización. Es del marido y padre de quien depende el sistema familiar, por ello la separación de funciones es uno de los principales mecanismos para impedir una competencia potencialmente destructora” (Parsons, 1978: 54). Según Shorter (citado en Meler, 2006: 47), experiencias tales como el “amor maternal” o el “amor romántico” (Giddens, 1998), sientan los roles sociales ocupados por varones y mujeres, siendo “la domesticidad y la heteronormatividad las bases de la creencia en la necesidad de un ambiente protegido para la crianza” (Meler, 2006: 47).

Elizabeth Jelin en el libro *“Pan y afectos. La transformación de la familia”* sostiene que la familia es una institución social que otorga significado a tres “necesidades”: a) la sexualidad, b) la procreación y c) la convivencia cotidiana que se expresa en la idea de un hogar y de un techo compartido. Esta unidad predominante está sostenida en un doble proceso: naturalización y normalización. El proceso de naturalización identifica a un tipo de familia particular (el matrimonio monogámico que convive junto a sus hijos) como “natural”, es decir, orientado por principios biologicistas, universales y ahistóricos. Y el proceso de normalización hace que dicho modelo de familia adquiera la nominación de “normal” frente a otros tipos que son considerados desviados. Según la autora, estas tres características, que en el modelo clásico se anclan en la

imagen del matrimonio heterosexual, monogámico, con hijos que conviven bajo un mismo techo, sufren en la actualidad grandes transformaciones (Jelin, 1998).

En el panorama internacional, durante la década del 80 se produjeron demandas significativas en la sociedad, basadas en las reivindicaciones centradas en la desigualdad, la familia, la sexualidad, el trabajo y el derecho al aborto. Estos reclamos coinciden con los estudios feministas anglosajones (Maren Carden, Flora Davis, Benita Roth) que posiciona a este período con la denominada “Segunda Ola Feminista” (1960-1990)⁸. Esta segunda ola feminista también cuestiona la noción de heteronormatividad. Dicho concepto se refiere a tomar a la heterosexualidad como norma universal y factor obligatorio para la institución de lazos amorosos, filiales y de otras uniones. Siguiendo a Laclau, el dispositivo de la heterosexualidad opera como un metalenguaje haciendo válidas y legítimas determinadas prácticas y excluyendo otras en tanto exterior constitutivo (Laclau, 1996). Desmontar entonces la heterosexualidad implica poner en cuestión los presupuestos clásicos del psicoanálisis y la sociología que presenta la antropología; y pensar lo familiar desde un lugar radicalmente diferente.

Dentro de la antropología resulta significativo el aporte de Giddens de “familias que elegimos” porque no sólo refuerza la noción de “relaciones puras” (Giddens, 1998), sino porque pone en cuestión dos características fundamentales en el campo de la antropología del parentesco: a) la pluralidad cultural y b) el reprocesamiento conceptual. La pluralidad cultural implica tomar a la familia como un concepto no ajustado a “la representación cultural dominante” tanto en términos empíricos como teóricos (Donoso, 2002). Y el reprocesamiento conceptual permite hacer más evidente que nociones como el sexo/género y la biología retraducen los conceptos más clásicos de las teorías del parentesco y la familia: la alianza y la filiación (Libson, 2009).

Muchos cambios han surgido e insinuado nuevos abordajes interpretativos en los modelos familiares. Probablemente el más significativo, como dijimos anteriormente, es el de los feminismos. En el campo de los estudios familiares los primeros aportes feministas irrumpieron en la academia no sólo visibilizando los sesgos de un proyecto pretendidamente neutral sino reivindicando propuestas teóricas y metodológicas con un claro basamento axiológico (Libson, 2009). La familia tradicional es el foco de las críticas del feminismo al erigirse como: “la

⁸ Juan Sisinio Perez Garzón (2012) “Historia del Feminismo”, Susana Gamba (2008) “Feminismo: Historia y Corrientes”, Joan Wallach Scott (1996) “Feminismo e Historia”, entre otros especialistas, destacan la existencia de cuatro olas del feminismo. A saber: 1) Primera Ola del Feminismo: 1789-1850, 2) Segunda Ola del Feminismo: 1850-1960, 3) Tercera Ola del Feminismo: 1960-1990, y 4) Cuarta Ola del Feminismo: 1990-2020.

institución social reproductora por antonomasia de las diversas formas de sujeción de la mujer” (Barrón López, 2008: 79). Los aportes del feminismo dieron curso a propuestas teóricas más sólidas y reales, a partir de una instancia valorativa, y ello fue de la mano de una premisa primigenia: “no sólo develar el oscurantismo sobre realidades familiares existentes - invisibilizadas por el funcionalismo sociológico- sino evaluar las implicancias políticas de tal silenciamiento” (Barrón López, 2008: 81).

Estas diversas formas de organizar los vínculos sociales y afectivos han producido significados polisémicos en torno al concepto de familia. Dicha heterogeneidad se hace visible en las variadas estructuras familiares constituidas a partir de las múltiples formas en que se desarrollan los lazos entre las personas: familias homoparentales, familias con hijos de técnicas de reproducción asistida, otras con madres y padres divorciados o separados, monoparentales, ensambladas, con o sin hijos, multiétnicas, transnacionales, y un sinnúmero de arreglos familiares que reemplazan a la supuesta realidad empírica de “la familia” por la de “las familias” (Diez-Picazo, 1984; Libson, 2009). Todo esto no es menor, ante la evidencia de largos años de invisibilización de diversas realidades, en nuestro caso, las familiares (Said, 1995).

Algunos analistas ven la familia como una institución “en peligro”, y a punto de desaparecer como consecuencia del crecimiento continuado de divorcios, familias monoparentales, recompuestas, hogares solitarios, parejas del mismo sexo, disminución de los recursos demográficos, mientras que otros autores señalan que estos mismos fenómenos son una prueba más de la capacidad de adaptación de la institución familiar a los cambios constantes de la sociedad (Elías, 2011). Estas transformaciones en la sociedad hacen que el modelo de familia tradicional, también denominada familia nuclear, sea cuantitativamente menor en relación a otros períodos de la sociedad. En la actualidad, la familia heterosexual, como modelo único de organización social, constituye más un ideal cultural que una realidad única.

Podríamos preguntarnos entonces: ¿qué es la familia? ¿Cuáles son las características que la definen como tal? ¿Cuál es el rol principal que tiene en la vida de los niños y niñas? Consideramos que no hay una única respuesta sobre qué es una familia, sino debates, marcos teóricos y definiciones flexibles que obligan a instalarnos en una postura ideológica (Meler, 2006). Desde esta perspectiva de análisis, las familias abarcan un conjunto de prácticas negociadas (y negociables) que surgen para cuidar las formas fundamentales de la dependencia de parentesco humana (Butler, 2006), las cuales incluyen (o pueden incluir) relaciones de

nacimiento y crianza de los hijos, relaciones emocionales, amorosas y afectivas, los cuidados primarios, la cotidianidad, el bienestar material, social y simbólico, los vínculos generacionales, la enfermedad y la muerte (Libson, 2009).

Por ello, es que resulta de vital importancia el análisis de los cambios en las configuraciones familiares. Acorde con Susana Torrado, penetrar en el escenario familiar supone adentrarse en el dominio de la subjetividad, en el mundo íntimo de decisiones de los actores, de sus estrategias de acción. El territorio familiar constituye un ámbito privilegiado de observación donde se imbrican las persistencias y los cambios sociales, las tradiciones, los rasgos de continuidad y las innovaciones (Torrado, 2005). En el próximo apartado configuraremos un relato sobre las transformaciones familiares en Argentina y su relación con la escuela a lo largo de las décadas. Nuestra intención no es abarcar la totalidad de estas configuraciones de manera exhaustiva, sino establecer una conexión analítica entre los periodos a analizar.

1.2 Las familias en el sistema educativo argentino

Silvia Calvo, Adriana Serulnicoff e Isabelino (1998) argumentan que las primeras relaciones entre los grupos familiares y el sistema educativo argentino comenzaron a gestarse en el periodo de la conformación de un Estado Nacional, más específicamente, luego de la revolución independentista. El pasaje de un orden institucional colonial a un nuevo régimen institucional afectó sensiblemente el orden familiar. Dentro de los sucesos históricos que modificaron las composiciones familiares, se pueden destacar dos fenómenos sociales que produjeron cambios sustanciales en las familias argentinas: la guerra civil (1814-1880) y las políticas migratorias para “poblar” el país luego de la guerra (1880-1930).

Antes de que se iniciara el ciclo revolucionario, los grupos familiares presentaban rasgos bastantes diferentes según los lugares de residencia y los sectores sociales. Había gran cantidad de hijos en las familias de las elites urbanas y en las familias de las zonas rurales, y menos en la de sectores populares que habitaban alrededor de las ciudades. Por otro lado, el orden legal de las familias era una estructura patriarcal, es decir, regida por la voluntad casi omnímoda del padre, jefe natural del grupo (Siede, 2017). Los cambios en la vida familiar comenzaron a acelerarse a partir de la revolución de independencia. En numerosas familias, el padre y los hijos varones más grandes debieron abandonar el hogar para ir a la guerra y quedaban las mujeres con los hijos más pequeños. En el contexto de guerras civiles argentinas, la escuela cumpliría una función de

reemplazo de la crianza doméstica por una educación civilizatoria. En este enfoque de relación, las escuelas no necesitan a las familias sino que, por el contrario, trabajan a contrapelo de éstas, tratando de mitigar su influencia sobre sus hijos, buscando añadir otra voz en la transmisión de generaciones (Siede; 2017: 29).

Si la guerra suele aumentar la mortalidad por efecto de las luchas, también disminuye la natalidad, precisamente a varones de mujeres. La realización del primer censo en la Argentina en 1895 (durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento) arrojó datos interesantes en función de las transformaciones familiares: “El hecho más sorprendente y significativo respecto de la composición de las familias del interior argentino lo constituye el elevado porcentaje de jefas mujeres que encabezaban distintos tipos de arreglos familiares. En algunas provincias como Corrientes, muy afectada por la guerra del Paraguay, las mujeres jefas de hogar llegaban al 72%, mientras que en Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos, difícilmente alcanzaba el 8% (Moreno; 2004: 177).

Estos resultados llevaron al diplomático Juan Bautista Alberdi a pensar que había que poblar el país. Es así que políticas migratorias cambiarían la composición demográfica pocos años después. El segundo censo, realizado algunas décadas después del primero, más específicamente en 1895, (durante la presidencia de José Evaristo Urriburu), dio cuenta de un mayor índice de masculinidad por la llegada de los grupos inmigrantes europeos. Así, el censo de 1914 (durante la presidencia de Victorino de La Plaza) mostró que había 116 varones por cada 100 mujeres (Torrado; 2003: 101). Pero desde la escuela y el Estado Nacional, les preocupaba algo aún mayor: homogeneizar y otorgar identidad nacional a los hijos de esas grandes masas de inmigrantes, provenientes mayoritariamente de sectores rurales de Italia y España. Las últimas décadas del siglo XIX fueron tiempos de consolidación de un Estado nacional fuerte y estable que, bajo las banderas del orden y el progreso, se delineó la organización institucional. En un vertiginoso proceso de secularización, el Estado nacional le arrebató a la iglesia católica la potestad de registrar nacimientos y muertes, de instituir el lazo matrimonial y de orientar los contenidos de la educación elemental (Cerletti, 2006).

En 1947 se desarrolló el cuarto censo nacional, durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón (1946-1952). Este relevamiento histórico introdujo por primera vez en la historia argentina la consideración de la familia y el hogar como unidades de análisis. Rápidamente se fue imponiendo un modelo de familia representado por las clases medias urbanas, pertenecientes a

las primeras generaciones de argentinos hijos de inmigrantes, que ostentaban con orgullo haber formado parte del conjunto que logró el ascenso social, y que mantenían aspiraciones de mayor bienestar económico, educación y prestigio. Acorde con Isabelino Siede, en estas relaciones entre Estado y sociedad se enmarca un nuevo vínculo entre escuelas y familias, y éste consiste en la idea que la familia tiene que acompañar la tarea de la escuela, en una relación de subordinación, es decir, la escuela da órdenes de cómo la familia tiene que hacer las cosas, y la familia las acata al pie de la letra. Bajo esta nueva forma de relación, las familias de sectores medios en ascenso aceptaban y respetaban los rituales escolares, como moneda de cambio de lo que la escuela ofrecía y efectivamente otorgaba: un pasaje hacia el progreso y hacia el reconocimiento social (Siede; 2017: 39).

En el escenario internacional las transformaciones familiares se fueron complejizando. A mediados del siglo XX la posguerra causó numerosas novedades en las sociedades europeas y norteamericanas. Como suele ocurrir, el periodo bélico redujo los nacimientos e incrementó los decesos. No obstante, los años posteriores registraron un crecimiento demográfico muy significativo. Los niños y niñas nacidos a comienzos de la década del cincuenta motivaron cambios en la crianza doméstica. Se trataba de padres que evaluaban críticamente su propia formación, aquella que los había preparado para la guerra. Ahora buscaban reorientar la educación de sus hijos con métodos más afectuosos y respetuosos.

En suma, buena parte de las familias de los años cincuenta y sesenta criaban a sus hijos según parámetros innovadores, con cierto desapego hacia el legado de las generaciones anteriores y con una actitud de búsqueda que generaba algunas incertidumbres (Cerletti, 2006). En ese contexto de cambios, se puede vislumbrar una renovada relación entre escuelas y familias: aquella que recupera la tradición que concibe a la familia como agente principal de educación de sus hijos, pero evalúa que carece de los conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse como tal, entonces la escuela se vuelve la institución que mejora y asiste técnicamente a la educación de las familias. Es decir, la escuela les brinda su apoyo ofreciendo orientaciones específicas y ocupándose de aquello que la familia no está en condiciones de llevar adelante por sí sola (Siede; 2017: 42).

Teniendo en cuenta estos cambios en la configuración de las familias, desde la década del ochenta se dio un proceso acelerado de renovación de la legislación familiar; fundamentalmente a partir del inicio de la transición de la democracia (ocurrido el 10 de diciembre de 1983) durante la

presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989), período donde resurge la participación política, electoral e institucional; luego del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983).

En Argentina en 1985 se sancionó la Ley N° 23.264⁹ que consagró la igualdad ante la ley de hijos extramatrimoniales y el ejercicio conjunto de la patria potestad. Esta norma jurídica estableció una tensión con los sectores conservadores, quienes querían resguardar para “el padre de familia” la potestad única sobre los hijos, no obstante, la legislación estableció igualdad de derechos para el padre y la madre. Dos años después, en 1987, el Congreso de la Nación sancionó la Ley N° 23.515¹⁰, conocida como la “Ley de Divorcio Vincular”, estableciendo modificaciones en el Título I de la Sesión Segunda del Libro Primero del Código Civil (Derechos Personales en las Relaciones de Familia, Del Matrimonio, Régimen Legal Aplicable al Matrimonio).

La Ley procuró dar respuestas a numerosas situaciones familiares que se habían ocurrido de hecho durante décadas a partir de un “impedimento”, que no se condecía con las dinámicas de la época. Y, en 1997 se proclamó la Ley N° 24.779¹¹, incorporándose un régimen de adopción en el Título IV de la Sesión Segunda del Libro Primero del Código Civil (De la Adopción). Esta nueva legislación cambió los requisitos y la forma de adoptar, permitiendo la adopción a adultos solteros, viudos, casados o divorciados mayores de 30 años y con dieciocho años o más de diferencia con la persona a quien adoptaban.

En concordancia con esta nueva arquitectura jurídica nacional, posteriormente comenzaron a surgir nuevas iniciativas parlamentarias, que produjeron transformaciones significativas. En 2002, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se sancionó la Ley N° 1004¹², conocida como la “Ley de Unión Civil”. Este acto legislativo consagró a la CABA en la primera jurisdicción territorial de América Latina en legalizar la unión civil entre personas del mismo sexo.

Tras varias acciones de amparo que, desde 2007, se presentaron en el Poder Judicial reclamando la inconstitucionalidad de los artículos del Código Civil que impedían el matrimonio de parejas del mismo sexo, el Congreso de la Nación resolvió esa problemática y, en 2010, se aprobó la Ley N° 26.618¹³, reconocida como la “La Ley de Matrimonio Igualitario”. De esta forma, Argentina

⁹ Fue publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 23 de octubre de 1985.

¹⁰ Fue publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 12 de junio de 1987.

¹¹ Fue publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 01 de abril de 1997.

¹² Fue publicada en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 15 de mayo de 2003.

¹³ Fue publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 22 de julio de 2010.

se convirtió en el primer país de América Latina y el décimo a nivel mundial en legalizar la unión de personas del mismo sexo. Desde el 1° de agosto de 2015, la Ley N° 26.994¹⁴ -que presenta el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación- admite el divorcio por voluntad de una sola de las partes, aunque impone que el pedido sea acompañado por una propuesta sobre las consecuencias del divorcio: la distribución de los bienes, el cuidado de los hijos y los alimentos. Este marco jurídico también reconoce derechos y obligaciones a quienes viven en unión convivencial, antes llamados “concubinos”.

Dicha enunciación de novedades legislativas, que es solo una parte del conjunto, muestra los cambios que afectaron el orden doméstico y, además, propician el reconocimiento de nuevas y variadas formas de configuración familiar. Nos resulta pertinente destacar que entendemos el derecho como un producto social, y aquellas modificaciones que empezaron a aparecer en 1985 terminaron concluyendo treinta años después (en el 2015) en la necesidad vital e imperiosa de una transformación del plexo legislativo integral y angular, que ya no daba cuenta de las realidades sino que las letras de las leyes hablaban de otra época, otro país, otra sociedad, y fundamentalmente, las leyes estaban escritas para “otra familia”.

Por ello es que este nuevo Código Civil y Comercial de la Nación reemplazó al Código Civil de 1869 (redactado por Dalmacio Velez Sarsfield) y al Código de Comercio de 1862 (redactado por Eduardo Acevedo y Velez Sarsfield). Es decir, que luego de 145 años (un siglo y medio) se substituyó la principal norma jurídica que reglamenta las relaciones de familia. No obstante, hasta la reforma del antiguo Código Civil y la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, la matriz heteronormativa se presentaba como la única posibilidad válida en términos jurídicos.

¿Qué pasa entonces cuando estas “nuevas” composiciones familiares ingresan al sistema educativo ya amparadas por leyes y derechos?

Para intentar dar cuenta de esto, en el próximo apartado expondremos los principales lineamientos de una de las leyes más importantes en materia de diversidad familiar: la Ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), más conocida como Ley ESI (Educación Sexual Integral). Ley ESI, desde su surgimiento, y en especial desde su resistencia, resulta de vital importancia a la hora de comprender los entramados y las disputas entre el Estado y la Iglesia en torno a quién corresponde dar a conocer los contenidos de educación sexual y

¹⁴ Fue publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 08 de octubre de 2014.

familiar. A continuación, nos detendremos a examinar los puntos y argumentos más emblemáticos del rechazo de su implementación para vislumbrar así el lugar “sagrado” que ocupa la familia patriarcal en la sociedad, para luego analizar cómo se incorpora esta temática en la escuela desde nuestros informantes clave.

1.3 La Ley ESI y el rol de estado

Un aspecto importante en materia educativa y de diversidad familiar es la sanción en octubre de 2006 de la Ley N° 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), más conocida como Ley ESI (Educación Sexual Integral). A partir de la existencia de esta Ley -de sólo 11 artículos-, el Estado nacional buscó garantizar que la enseñanza desarticulada, que se daba sólo en algunas escuelas y según la voluntad de cada docente y directivo, pase a ser una política pública promovida en todo el territorio nacional.

En el Artículo 1° la Ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, y el abordaje de los contenidos de la Ley debe comprender los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Uno de los puntos fuertes que plantea esta ley es la integralidad. Esto implica la transversalidad de los contenidos a lo largo de distintas materias y su inclusión en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior. La propuesta de trabajo transversal representa una modalidad que irrumpe en las estructuras organizacionales de la escuela (por lo común, organizadas a partir de la labor sobre áreas o materias), lo cual demanda una tarea compartida con colegas ya que requiere articular las distintas relaciones que se establecen entre los contenidos curriculares con los contenidos de la ESI. Dicha transversalidad posibilita acompañar la implementación de los lineamientos incluyendo múltiples miradas sobre la temática.

De esta manera, el tema empieza a estar en la agenda y esa misma transversalidad implica un gran desafío: que no haya una materia sobre educación sexual o solamente una jornada aislada, sino que, a partir de las capacitaciones a docentes, los contenidos sugeridos y la compra de material por parte del Ministerio de Educación de la Nación, se pueda abordar una concepción amplia de la sexualidad y de la diversidad. En relación a la implementación del Programa

Nacional de Educación Sexual Integral¹⁵, resaltamos la creación de espacios de formación para las familias o responsables de los niños. con tres objetivos puntuales: a) ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes, b) promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas, y c) vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

No obstante, muchas veces las familias y/o responsables de los niños no están del todo de acuerdo con los contenidos curriculares que el Programa de Educación Sexual Integral promueve. En este sentido, es interesante mencionar el Artículo 5° de la Ley ya que establecería una “zona gris” en los criterios institucionales de la implementación de las acciones al señalar que: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Si bien el eje de diversidad que plantea la ley, se vincula con dar a conocer diversos modos de vida, configuraciones familiares, prácticas de crianza, orientaciones sexuales, e identidades de género, estas formulaciones otorgan la independencia para que cada institución escolar considere necesario y significativo para esa comunidad educativa. Se trata entonces de uno de los puntos de mayor controversia ya que cada escuela podrá incluir o enfatizar los contenidos a un “ideario institucional”. Es decir, se promueve a las instituciones a seleccionar contenidos que la ley establece como obligatorios a nivel nacional. Obligación que supone el desplazamiento de la educación sexual como asunto privado (de las familias) al del ámbito público (las escuelas).

En estrecha relación con este punto, se vuelve necesario contextualizar la emergencia de esta norma jurídica ya que la misma surgió como resultado de un proceso de discusión y debate que se desarrolló progresivamente con la participación de cada uno de los sectores involucrados en esta cuestión. Los diversos actores que protagonizaron la palabra pública en los meses anteriores a la sanción de la ley (desde enero hasta septiembre de 2006) organizaron sus discursos en relación a

¹⁵ Se destaca que cada jurisdicción del país procurará impulsar seis acciones: a) la difusión de los objetivos en los distintos niveles del sistema educativo, b) el diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios, c) el diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional, d) el seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas, e) los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua, y f) la inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

los contenidos obligatorios en las escuelas y fueron pocas las repercusiones que se dieron por fuera del ámbito propiamente educativo. La deliberación principal entre las diferentes posiciones estuvo concentrada en la tensión entre “los derechos del educando” y “los alcances y los límites de la institución familiar”.

Luego de sancionada la ley, y aún sin conseguir su efectiva implementación, el debate salió de la agenda pública, apareciendo esporádicamente y de manera subordinada a otros procesos sociales que tomaron protagonismo casi diez años después: la sanción en julio de 2015 de la Ley N° 26.618¹⁶ (Matrimonio Civil) y otras acciones que –bajo la consigna “Ni una menos”– fueron ampliando las demandas y reclamos diversificando procesos de identificación y fortaleciendo el reconocimiento público del movimiento de mujeres. Esto generó el terreno necesario para una mayor visibilización de la “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito”, que derivó en el tratamiento parlamentario del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018, y que finalmente logró la aprobación en el Senado de la Nación en diciembre de 2020. El movimiento contrario a la Ley ESI, que se posicionó en la escena pública y mediática, fue impulsado fundamentalmente por un conjunto de organizaciones cuyo ideario se enmarca en la iglesia católica y en las iglesias evangélicas. En este apartado, no nos proponemos un estudio del universo cristiano ni evangélico, que excede las hipótesis y los objetivos de nuestro trabajo, sino plantear un ejercicio de presentación e inserción de dichos actores en las tramas de relaciones en las que surgieron y se desenvuelven con el propósito de comprender las condiciones de emergencia de sus discursos y acciones.

En este contexto de controversia y disputa, podemos destacar cuatro grandes opositores a la Ley ESI: a) los actores del mundo evangélico, b) las Organización No Gubernamentales -ONG´s- católicas, c) el Papa Francisco, y d) la organización civil denominada “Con mis hijos no”. Estas cuatro posturas plantean la tensión existente entre la ampliación de derechos y la conservación del denominado “orden establecido”, que se distinguen a continuación en un cuadro ilustrativo:

¹⁶ La ley N° 26.618 fue publicada el 22 de julio de 2015 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

Principales Características	Instituciones Evangélicas	Organizaciones No Gubernamentales Católicas	El Papa Francisco y la Conferencia Episcopal Argentina	Organización Civil “Con mis hijos no”
Integrantes	En la República Argentina existen dos instituciones referentes del universo evangélico: la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina (ACIERA) y la Federación Argentina de Iglesias Evangélicas (FAIE).	Las organizaciones laicas que integran el movimiento “Pro Vida” están conformadas por un conjunto de asociaciones, entre las que prevalecen: “Asociación Más Vida” (Raúl Magnasco), “Unidad ProVida” (Romina Ayala) y “Amar en Acción” (Verónica Rea).	El Papa Francisco es el actual Santo Padre de la Iglesia Católica Apostólica Romana. Al mismo tiempo es el Jefe de Estado y soberano de la Ciudad del Vaticano. La Conferencia Episcopal Argentina (CEA) es la máxima institución representativa de la Iglesia Católica en la Argentina. Está conformada por una Comisión Permanente de todos los Obispos del país y ejerce funciones durante un trienio (2021-2024).	La asociación civil “Con mis hijos no” es la organización más representativa de la Red Federal de Familias, creada en el 2010 en el contexto de la sanción de la Ley N° 26.618 (Matrimonio Civil). Existen alrededor de 150 organizaciones que se autodefinen “Pro Vida” y desplegaron diversas proclamaciones: “Somos Pro Familia (matrimonio hombre y mujer), “No a la ideología de género” y “No al adoctrinamiento escolar”.
Fundamentos	Las posturas de la ACIERA y de la FAIE afirman sus principios de no acuerdo con la ideología de género ya que la misma atenta contra el orden establecido.	Las organizaciones “Pro Vida” se movilizaron hasta el Congreso y en las principales ciudades del interior para repudiar la ley ESI. Los lemas que guiaron la campaña fueron: <i>“El Estado quiere corromper la inocencia de nuestros hijos”,</i> y <i>“Quieren imponer con violencia una ideología destructiva contra nuestras familias”</i> . Bajo esta nominación auto imputada, estos actores sostienen una agenda común centrada en la defensa de un orden sexual conservador basado en la heterosexualidad, el matrimonio, la monogamia y la reproducción.	En la “Exhortación Apostólica Postsinodal” de 2016, un documento destinado al conjunto de la comunidad católica, Francisco se refiere a un amplio abanico de temas relacionados con la familia y la educación de los hijos. En el documento hay dos planteos clave. En primer lugar, la idea de que existe un orden de lo natural, es decir de lo creado por Dios que tiene un valor intrínseco. En segundo lugar, Francisco postula la necesidad de reafirmar el papel educativo y formador de la familia – y de la Escuela Católica– y señala el desafío que supone el	La consigna <i>Con Mis Hijos No Te Metas</i> apareció como reacción de los sectores católicos y evangélicos ante el proyecto de reforma educativa (ESI) que apuntaba a fomentar la igualdad de género y garantizar el derecho a la diversidad sexual. Hay tres lemas clave que condensan el posicionamiento de estos actores: -Somos Pro vida y Pro familia (matrimonio hombre y mujer). -No a la ideología de género en la Argentina y en el

			avance de una “ <i>ideología de género</i> ” que “ <i>niega la diferencia y la reciprocidad natural de hombre y de mujer</i> ”.	mundo. -No al adoctrinamiento escolar.
Palabras Claves	- No a la Ideología de género.	-No a la Ideología de género. -Familia heteronormativa.	- Orden natural. - Dios. - Familia. - Matrimonio. - Educación.	- Matrimonio: hombre y mujer. - No al adoctrinamiento escolar.

De los datos extraídos del cuadro, podemos inferir seis argumentos clave que impactan fuertemente en la resistencia a la Ley ESI: a) no respetaría los derechos individuales, b) atentaría contra la autonomía institucional, c) obligaría a abordar un tema de estudio solo desde una perspectiva, d) representaría una visión ideológica y totalitaria, e) negaría la naturaleza de la diferencia sexual, y) no resguardaría la inocencia de la niñez.

Pero, si avanzamos un poco más en el análisis, el hecho de que estas contradicciones no aparezcan tan evidentes es porque están contenidas en un punto de mayor intensidad significativa: la familia. Desde estas cuatro perspectivas la familia es entendida como “un bien social” y el debilitamiento de la misma atenta contra la continuidad de la sociedad en su conjunto. Así, la familia es un sinónimo de matrimonio entre varones y mujeres y aparece como el lugar primordial donde se articula toda la cadena de sentidos que define la posición conservadora. En palabras del Papa Francisco en el Documento dedicado a la familia *Amoris-Laetitia* (Sobre el Amor en la Familia): “Nadie puede pensar que debilitar a la familia como sociedad natural fundada en el matrimonio es algo que favorece a la sociedad”¹⁷.

A partir de esta remisión directa de la familia a la filiación es posible comprender cómo una determinada concepción de la estructura familiar (matrimonio hombre-mujer e hijos) funciona articulando coherentemente una posición ideológica más allá de las diferencias argumentativas. La idea de familia cumple un rol porque reúne ese conjunto de conceptos y lo remite a lo que en este discurso se presenta como una forma “natural y evidente de la familia”. Esta es una operación de abstracción que niega las condiciones históricas por las cuales la familia no siempre asume la misma forma ni cumple la misma función en la sociedad. Para que la familia se

¹⁷ Papa Francisco (2016). Exhortación Apostólica Postsinodal *Amoris Laetitia* (Sobre el Amor en la Familia). Librería Editrice Vaticana. Vaticano.

constituya como la base desde donde se reclaman los “derechos individuales”, los “derechos de filiación” y el “respeto a los valores y creencias”, todas estas premisas tienen que concebirse como parte de un “orden natural” y un “valor intrínseco” donde la familia debe ser percibida y vivida como que existe por fuera de la historia.

El carácter ideológico de esta operación de naturalización sobre la familia se replica entonces en toda la serie de sentidos asociados a ella: a) la libertad: es la libertad individual de los padres para decidir sobre sus hijos, b) los derechos: se reducen a la patria potestad, c) la autonomía: remite al derecho de las instituciones para eludir los contenidos una ley, d) la pluralidad: es el recurso para reemplazar la referencia a lo público, y e) el Estado: no es un estado de derecho, sino el garante natural de valores intrínsecos (Collazo, Pulleiro, 2019). En definitiva, la familia es representada siendo siempre la misma (en el tiempo y para todas las clases) y como una realidad natural (biológica), sagrada (deseada y bendecida por Dios), eterna (siempre existió y siempre existirá), moral (una vida pura, normal y respetable) y pedagógica (en ella se aprenden las reglas de la verdadera convivencia, el amor de los padres hacia sus hijos, el respeto y el temor de los hijos hacia sus padres y el amor fraternal).

En este contexto puede sostenerse que los actores que rechazan la Ley ESI, en su discurso y en términos ideológicos, son coherentes al defender a la familia como un ámbito natural de competencia exclusiva sobre la educación de los hijos, idea fuertemente enfatizada por el Papa Francisco cuando afirma la necesidad de consolidar el papel educativo y formador de la familia.

Por ello, resulta de vital importancia analizar cómo las instituciones educativas abordan los diversos modelos familiares y formas de crianza, más allá de la configuración heteronormativa. En el próximo capítulo analizaremos las configuraciones familiares del Distrito Escolar N° 1 y los impactos de la ley ESI desde la palabra de los actores clave a fin de comprender su implementación, resistencia y negociación.

2. Familias y escuela: el collage familiar del siglo XXI

2.1 Algunas consideraciones de nuestro trabajo de campo: marzo-diciembre 2019

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”

Paulo Freire, 1970

En el presente capítulo analizaremos los resultados obtenidos en nuestro trabajo de campo. El análisis tendrá como finalidad realizar una integración teórica y metodológica con el recorrido previo que desarrollaremos en función de diversos ejes. Si bien ya mencionamos el diseño de las entrevistas que fueron realizadas a docentes de nivel inicial de sala de 5 en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del Distrito Escolar (DE) N° 1, caben agregar algunas precisiones más. Como se mencionó en la introducción, la Jefatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no puso a disposición ningún tipo de información demográfica actualizada, pero sabemos por nuestro trabajo de campo que este distrito posee algunas características distintivas. Es un distrito amplio, tanto en su extensión territorial (abarca los barrios de Retiro, Recoleta, San Nicolás y una parte de Balvanera), como por la heterogeneidad de la población¹⁸. A pesar de que muchas de las escuelas se concentran en el barrio de Recoleta, una parte importante de su alumnado proviene del barrio “Carlos Mugica”, también conocido como Barrio 31 o villa 31.

Con las características mencionadas (escuelas públicas de nivel inicial del DE N° 1) encontramos trece instituciones. Nos pusimos en contacto con todas pero, por los diversos motivos ya mencionados¹⁹, acordamos trabajar en diez de ellas. Las escuelas en las que realizamos la investigación son: el Jardín Infantil Integrado (JII) 1 “América Latina”, el Jardín Infantil Integrado (JII) A “El jardín de las artes”, el Jardín Infantil Común (JIC) 4 “Cinco esquinas”, el Jardín Infantil Integrado (JII) 2 “Del Libertador”, el Jardín Infantil Nucleado (JIN) C²⁰, el Jardín Infantil Integrado (JII) 13 “El jardín de las artes”, la Escuela Infantil N° 5 “Banderitas”, el Jardín Infantil Común (JIC) 3 “Rayuela”, el Jardín Infantil Común (JIC) 9 “Adolfo Van Gelderen”, y por último la Escuela Infantil (EI) N° 7 “El jardín del Jacarandá”.

¹⁸ Información disponible en: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=104764>

¹⁹ En nuestro análisis incluimos diez de estas trece escuelas: dos de ellas las excluimos por ser únicamente jardines maternos, mientras que la Escuela Infantil N°12 (más conocida como el Polo Mugica) se inauguró a mediados del 2019 cuando ya estaba iniciado nuestro trabajo de campo, razón por la cual no hemos podido tener acceso.

²⁰ El JIN C está compuesto por tres escuelas: Escuela N° 1 Juan José Castelli, Escuela N° 18 Dr. Rafael Herrera Vegas y Escuela N° 21 Ángel Gallardo.

Si bien todas están ubicadas en el DE N° 1, en las últimas tres, la población que concurre es de clase media, mientras que en las otras siete escuelas suelen concurrir mayoritariamente estudiantes de barrios de emergencia. Esta situación se genera porque el distrito escolar N° 1 está próximo al Barrio 31 (conocido también como Villa 31 o Barrio Carlos Mugica), y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires otorga vacantes en las escuelas que quedan cercanas a sus hogares (aunque no siempre puede garantizar cupos cercanos a sus domicilios de residencia). El barrio 31 está repartido entre la Comuna 1 (donde se ubica toda la zona de Retiro) y la Comuna 2 (donde se ubica la zona de Recoleta). Según el censo de 2010, este asentamiento informal tenía 100 manzanas y había 7.950 hogares. Para ese entonces, poseía 27.000 habitantes. Actualmente es la villa de emergencia más grande en cuanto a territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una de las mayores en cuanto a población, contándose 40.059 habitantes hasta el 2018²¹. Aspectos tales como la precariedad laboral, ausencia de sistemas de salud, y pobreza construyen un barrio vulnerable que aglomera a gran parte de la población del lugar. Dichas características hacen que sea un distrito escolar donde coexisten familias y realidades socioeconómicas muy diversas entre sí. A su vez, las escuelas de nivel inicial son también muy distintas al interior de las mismas. Los JIC (Jardín Infantil Común) son de jornada simple, mientras que los JII (Jardín Infantil Integrado), los JIN (Jardín Infantil Nucleado) y las EI (Escuelas Infantiles) son de jornada completa. Estas diferencias generan alternancias dentro de las dinámicas de cada sala ya que en las escuelas de jornada completa los niños desayunan, almuerzan, meriendan y duermen la siesta dentro de la institución, mientras que los de jornada simple sólo participan de las actividades pedagógicas sin tener comedor ni hora de descanso. En estas diez escuelas entrevistamos individualmente a las docentes y les explicamos los alcances de la investigación y los objetivos. Como mencionamos al inicio, sólo entrevistamos a las docentes de nivel inicial de sala de cinco dándonos un total de 16 docentes porque muchas de ellas trabajan doble jornada y son la misma para ambos turnos, tanto el de la mañana como el de la tarde. De las escuelas relevadas en el distrito, no hay ningún varón titular o suplente de las salas que analizamos, por ello, las entrevistadas son todas mujeres entre 25 y 55 años de edad. Esto responde a la historia de la docencia en nivel inicial en relación con la disparidad de género y la (prácticamente) ausencia de varones a cargo de salas.

²¹ Dirección General de Estadística y Censos (2010), Resultado del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas en la Ciudad de Buenos Aires.

La recepción de la investigación en todas las instituciones fue buena y cálida. Me desempeñé cotidianamente como capacitadora del Programa INTEC²² de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que brinda el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y es por eso que tuve mayor facilidad para acercarme a las escuelas del distrito escolar. En algunas de ellas desarrollé actividades laborales y en otras pude vincularme por recomendación. Los directivos conocen el Programa INTEC que se desprende del Plan Sarmiento²³ y se viene desarrollando desde el 2009 en todas las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las docentes se mostraron predispuestas en las entrevistas y compartieron anécdotas, experiencias, planificaciones, fotografías de carteleros, audiovisuales con los que trabajan en la sala, libros, manuales y todo el material didáctico que utilizan para la preparación del contenido.

Para una mejor interpretación del corpus, sistematizamos los Diseños Curriculares y los datos obtenidos de las entrevistas mediante el análisis de seis ejes temáticos que organizan el contenido brindado por nuestras informantes. El primer eje expone las características socioeconómicas de las familias del D.E N°1, que permite analizar y comparar los diferentes tipos de organización familiar que conviven en el distrito escolar. El segundo eje muestra la diversidad de composiciones familiares que se perciben en el alumnado de las escuelas mencionadas. El tercer eje desarrolla cómo las docentes trabajan los contenidos de la ley ESI, prestando particular atención al punto de la diversidad familiar que dicha norma jurídica plantea. El cuarto eje se refiere a los cruces e interacciones entre familias, docentes y equipos directivos acerca del tratamiento de la valoración por la diversidad familiar. El quinto eje abarca los contenidos de la ley ESI en relación al género. Por último, el sexto eje presenta datos y cifras acerca del presupuesto que se destina para capacitaciones y jornadas de ESI. De este modo presentamos un complejo y completo panorama en el que se incluyen las observaciones y los resultados de las entrevistas, articuladas con bibliografía pertinente para abordar estas cuestiones.

A continuación desarrollaremos la descripción, el estudio, el análisis y la interpretación de los seis ejes temáticos que se consagran a partir del corpus de las entrevistas realizadas a las docentes de las escuelas.

²² El Programa INTEC, depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y tiene como objetivo potenciar el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles educativos.

²³ El Plan Sarmiento, depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y tiene por objetivo garantizar y promover la educación digital en el marco de la innovación pedagógica, impulsando el acceso a las tecnologías digitales mediante la entrega de equipamiento y, promoviendo en los alumnos el desarrollo de competencias necesarias para su integración a la sociedad digital.

2.2. Características y emergentes de las familias del Distrito Escolar N° 1

En la actualidad, la relación entre las familias y la escuela se presenta como un tema ineludible para quienes se interesen por la educación. Esta relación se puede evidenciar en los diálogos con docentes y directivos, en las descripciones de los profesionales vinculados a los gabinetes psicopedagógicos y en la profusión de documentos y publicaciones provenientes tanto de ámbitos académicos como de organismos gubernamentales y no gubernamentales (Santillán, 2016). Como punto de partida, relevamos, entonces, que en las últimas décadas el papel de las familias en la escolarización constituye uno de los temas más recurrentes en los relatos de los docentes. Pero ¿qué familias son las que reciben las instituciones educativas? Las configuraciones familiares de los estudiantes, al igual que nuestras propias familias, mutan. Al respecto, los jardines de infantes y las instituciones sociales que se encargan de las infancias, no están exentas de dichas transformaciones.

El nivel inicial tiene sus características, producto de la historia de su surgimiento y expansión²⁴ (Ponce, 2006). En cuanto al trato con las familias, los jardines de infantes presentan ciertas particularidades, propias de la franja etaria de los niños. Por empezar, necesitan un contacto fluido y permanente con ellas, ya que los niños, al ser tan pequeños, son más dependientes de un adulto responsable y eso hace que inevitablemente requieran de otros tipos de cuidado.

De allí que la presencia de las familias en los jardines necesite ser mucho más fluida y respecto a cómo se representan estas mismas relaciones en otros niveles de enseñanza. Un espacio importante son las salidas y los ingresos a la escuela ya que implica que las docentes, referentes clave en la vida de los niños, mantengan contactos fluidos con sus familiares. Pero, ¿Quiénes son los chicos que reciben las instituciones educativas? ¿Cómo son sus familias?

A raíz de las observaciones en las instituciones y del análisis de las entrevistas realizadas, sistematizamos los datos e identificamos dos perfiles diferentes de escuelas que se componen de distintos tipos de población y de vínculos comunitarios. Decidimos nombrar estas dos tipologías como “La escuela pública tradicional” y “La escuela pública social”. Categorías que, por supuesto, pueden discutirse y que son abiertas, pero a los fines de esta investigación, nos sirven para comprender e interpretar las características poblacionales del distrito escolar N° 1.

²⁴ La Ley N° 27.045 manifiesta la ampliación de la obligatoriedad en el nivel inicial, que comprende a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los últimos dos años (sala de 4 y de 5). La Ley N° 27.045 fue publicada el 07 de enero de 2015 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

La *escuela pública tradicional* la definimos de ese modo porque los alumnos asistentes poseen un nivel socioeconómico de clase media. En general las madres y los padres son profesionales, y la mayoría de estas instituciones son de media jornada. Y la *escuela pública social* la definimos así porque los alumnos asistentes desayunan, almuerzan, meriendan y duermen la siesta, permaneciendo gran parte del día ya que las instituciones son de jornada completa. La mayoría de las familias que asisten a la *escuela pública social* son del Barrio 31 (Villa 31). Este tipo de características hace que las familias presenten dinámicas y realidades disímiles que las que asisten, participan y conviven en la *escuela pública tradicional*. Ambos conjuntos de escuelas son diferentes porque en el universo construido poseen dinámicas, situaciones y composiciones familiares muy diversas entre sí. Para poder explicar esta tipología señalada, recurrimos a algunos extractos de las docentes entrevistadas en la *escuela pública social*:

Lo que tenés en esta escuela es que casi la mitad de la matrícula es de la villa 31 y después tenés otros que son de la zona. Cuando por ahí tenés la matrícula completa de la villa 31 es diferente el ambiente que se genera. Y es más, ¿cómo te puedo explicar? Con más carencia social respecto a la comida, al descanso. Tenés otras problemáticas familiares más bravas, por ejemplo, de papás presos, de papás que los mataron, o padres que roban, o nenes que viven con la abuela porque la mamá los abandonó, entonces no sabes bien quién se hace cargo, o lo cuidan los hermanos que también son menores de edad. (Melisa, 25 años).²⁵

Cuando la matrícula se llena con chicos de la villa 31 tenés nenes que no comen...y te das cuenta cómo el hambre te acorta oportunidades porque Jere no es un chico que es diferente a los demás, pero por ahí no tiene la misma nutrición que los otros, entonces no tiene los mismos estímulos. De la alimentación se tendría que ocupar la familia, pero muchas veces es la escuela quien ocupa ese lugar (Agustina, 30 años).

Cada escuela es muy diferente porque es un distrito grande, entonces es muy distinto, porque ponele en la Escuela Infantil 5 la comunidad es plenamente de la villa y en el JIC 3 es más gente de la zona, entonces eso marca una diferencia

²⁵ A los fines de proteger la identidad y la privacidad de las entrevistadas hemos modificado los nombres para que ninguna informante pueda ser identificada.

quieras o no... es una diferencia cultural. Muchas veces cuando trabajaba en la Infantil 5, la mayoría de las maestras me decían, 'este pibe no se sabe sentar a comer', y yo pensaba, ¿vos sabes cómo come este pibe en su casa? ¿Le preguntaste alguna vez si tiene cubiertos, si tiene una silla en su casa en dónde sentarse? (Andrea, 27).

A mi particularmente me pasó que había un nene que no comía, llegaba el momento de la merienda y se guardaba todo en la mochila y un día casi se desmayó y preguntándole me dijo que se guardaba todo en la mochila porque su mamá no comía y él le quería llevar comida. Desde ese momento acordamos hacerle una vianda para llevarle a la mama pero que en la escuela él coma (Valentina, 29).

Existen distintas situaciones cotidianas dentro de la escuela en las cuales la diversidad social entre las familias se hace muy palpable. Las referencias a esta diversidad de ningún modo se ajustan a qué miembros componen dichas familias sino a aspectos más amplios, que suelen tomar como referencia el origen cultural y social de los grupos domésticos. En este sentido, las docentes hacen diferencias entre las escuelas donde la matrícula se llena con población del Barrio 31 (Villa 31) y las escuelas que tienen esa matrícula compartida. En este tipo de instituciones se presentan situaciones más adversas, donde las docentes tienen que resolver primero emergentes prioritarios como el alimento o situaciones familiares complejas y luego pasar a lo pedagógico. Tal es el caso de la informante que cuenta del nene que no quería comer en la escuela porque le quería llevar el alimento a su mamá o de la entrevistada que categoriza como "bravas" a ciertas problemáticas familiares que se corren de la norma, como por ejemplo miembros de la familia presos, robos o niños a cargo de sus abuelos y abuelas por padres ausentes. Al respecto, Pablo Gentili, argumenta que a pesar de los avances en la expansión de los sistemas educativos y de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos, asistimos a un proceso de "universalización sin derechos", donde el acceso a la escuela se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivo el derecho a la educación (Gentili, 1998). Analicemos algunos fragmentos de las docentes entrevistadas que se permiten explicar *la escuela pública tradicional*:

Es una comunidad tranquila, la mayoría son todos padres profesionales que traen a sus hijos unas horas a la escuela a jugar (Johana, 32 años).

La particularidad de esta escuela es que las familias son de clase media, el cincuenta por ciento de la población tiene convenio con el Ministerio de Educación de Nación, entonces tenemos una gran población de profesionales. Y son familias muy demandantes con cosas que quieren, y que a veces son cosas que ellos imponen, porque sienten que son dueños de la escuela, entonces por ejemplo, son familias que nunca cumplen los horarios de entrada, vienen cuando quieren, y es muy difícil conseguir que lo puedan revertir (Cecilia, 37 años).

Todos son profesionales y participan mucho de las jornadas, de los actos. Participan con ideas, con plata de la cooperadora o arreglando cosas de la escuela. Son familias que están presentes tanto en la escuela como en la crianza de sus hijos (Silvia, 50 años).

En este tipo de fragmentos encontramos como recurrencia una escuela que no presenta emergentes o situaciones de vulnerabilidad, sino más bien un espacio donde predomina cierto equilibrio entre la comunidad escolar y la comunidad familiar. Las docentes categorizan a la comunidad familiar como “tranquila”, de clase media y mayoritariamente profesionales. Destacan también la participación de las familias aportando dinero a la cooperadora e involucrándose con aspectos de la escuela y la crianza de sus hijos en general.

Desde sus orígenes, en el siglo XIX, la escuela pública era un espacio institucional de prestigio y privilegio ¿Qué sucedió con la escuela pública desde finales del siglo XIX a principios del siglo XXI? ¿Por qué la escuela pública se transformó en el devenir histórico? Sandra Carli en *“Notas para pensar la infancia”* argumenta que las crisis neoliberales produjeron diferentes tipos de infancias. La autora sitúa a los años 90 en la Argentina como una década de estabilidad democrática y al mismo tiempo de aumento exponencial de la pobreza. Desde una perspectiva social de la infancia podemos decir que este ciclo histórico muestra tendencias progresivas y regresivas: por un lado, se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia y, por otro lado, el conocimiento acumulado no derivó en un mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y en ese sentido éstos perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de sus derechos (Carli; 2006: 20).

Esa década, a partir de la asunción anticipada en julio de 1989 de Carlos Menem como presidente de la nación, había comenzado con promesas de estabilidad monetaria, recomposición salarial y aumento de la producción, pero terminaría con un cuadro recesivo alarmante. Según Sandra Carli, la llegada del siglo XXI demostró, a través de los datos difundidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos²⁶, las profundas fragilidades de la realidad argentina: en octubre de 2001 el 55,6% de los menores de 18 años eran pobres y prácticamente el 60% de los pobres eran menores de 24 años; cifras que destacaban que la Argentina como sociedad había resquebrajado las bases más elementales para la efectiva vigencia de un compromiso social democrático. Esta notoria transformación del tejido social es lo que permite comprender las nuevas figuras de la infancia argentina, figuras que condensan transformaciones globales y locales y encarnan la nueva estructura social del país (Carli, 2006).

Adriana Puiggrós (2011) también analiza el sistema educativo y sostiene que la lógica capitalista que empieza a gestarse en la década del 70 se consolida con las medidas neoliberales de la década de los 90 mediante una fuerte ola de privatizaciones. Según Puiggrós, estas decisiones políticas incrementaron fuertemente la marginalidad, estigmatización, vulnerabilidad social, exclusión, desigualdad y precarización, y la escuela no quedó fuera de ello ya que dejó de ser concebida como un bien social y pasa a considerarse como un elemento más del mercado (Puiggrós, 2011: 38). En estrecha relación con este punto, Pablo Gentili considera que el fenómeno de escolarización actual está marcado por una dinámica de *exclusión excluyente*: proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998: 10).

Lo analizado hasta aquí nos permite ver que los fuertes procesos de crisis que atravesó la sociedad argentina consolidaron un modelo de acumulación que profundizó críticamente las desigualdades sociales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Achilli, 2000). Producto de ello, amplios sectores de la población se encontraron viviendo en situaciones de extrema pobreza, y muchos otros vieron deteriorarse sus condiciones de vida drásticamente.

²⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2002). *Informe de la Pobreza y de la Indigencia*. INDEC. Buenos Aires.

Por cierto, las condiciones socioeconómicas de la población tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar y en lo que sucede con la escolarización (Achilli, 2010). Diversas situaciones como las largas jornadas laborales de los padres, la ausencia de algún cónyuge por el traslado hacia mejores oportunidades de trabajo, la falta de útiles escolares, entre muchas otras, se relacionan con dichos procesos de fragmentación y desigualdad social (Santillán, 2016). En nuestro trabajo de campo esto se puso en evidencia cuando las docentes respondieron que primero se encargan de interiorizarse en la dinámica familiar de los niños y luego pasan a ocuparse de aspectos pedagógicos, pero antes de eso prevalece como prioridad el suministro de alimentos y el bienestar del niño en general. Entonces, no podemos desatender que en algunos contextos, las interacciones entre las familias y las escuelas se juegan en un escenario permeado por un conjunto de iniciativas ligadas a la asistencia social (Santillán, 2016).

Lo importante para destacar es la cadena de asociación que se produce, por un lado, entre la condición de clase, y por el otro, entre los hábitos y costumbres que se les adjudica a cada sector social (Neufeld, 2010). Junto con el aprendizaje de los contenidos curriculares, estas situaciones de violencia y marginación también forman parte de la vida cotidiana en los jardines de infantes. Los fragmentos extraídos de las citas de las docentes entrevistadas ponen en evidencia la existencia de grupos familiares que, por diversos motivos, llevan adelante la crianza de los hijos en simultáneo con actividades que se corren de las trayectorias esperadas. Nos referimos a la experiencia concreta de muchos hombres y mujeres que mantienen ocupaciones como la venta ambulante o que tienen algún miembro de la familia preso, o simplemente son jefes de hogar de familias numerosas (Santillán, 2016). Tal como lo sugirió Pierre Bourdieu, cuando algunas agencias prescriben formas adecuadas (y universales) de ser familias, el problema está dado en que, tal como suele suceder, se omite que para que esto sea posible, antes es necesario que se cumplan algunas condiciones (materiales) que nada tienen de universal (Bourdieu, 1998). Al respecto, en un número significativo de manuales que circulan sobre las “buenas prácticas” de crianza se pautan modos “correctos” de vida familiar que mantienen intactas valoraciones y parámetros dominantes, y que desoyen de lleno las condiciones de vida materiales de un número importante de familias (Santillán, 2016).

Hasta aquí analizamos diversas tendencias y emergentes de las familias que componen la población del DE N° 1. Esto nos permitió obtener un panorama de cómo llegamos a estas dos maneras posibles (aunque dinámicas y no rígidas) de organizar diferentes configuraciones

escolares del distrito: *escuela pública tradicional* y *escuela pública social*. Es decir, ya no hablamos de un modelo de escuela pública sino de diferentes escuelas públicas, que se fueron desarrollando y consolidando fundamentalmente por las consecuencias de las crisis y tensiones de la historia argentina. Estas características evidencian que la escuela es un producto de la planificación estatal, familiar y subjetiva de quienes la habitan.

2.3. 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).

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 específicas. 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. O Renata que un día en la sala hablando de familiaridades, dijo ‘Mi familia es re chiquita, solo somos mi mama y yo’ y yo le dije que no importaba la cantidad, que igual era una familia. Y me dijo que el gato también formaba parte de la familia y que tiene un papá que vive en Francia, pero no sé porque la mamá nunca me lo mencionó (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 mama era híper 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 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 amplios²⁷. 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).

²⁷ Ya mencionamos que 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 sinnúmero 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 inconvencionales. 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.

2.4. 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.

A partir de la sanción de dicha ley, la educación sexual exige de una enseñanza sistemática para todos los niveles obligatorios y todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y privada y en todas las carreras de formación docente dependientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta inclusión de la educación sexual integral reafirma la responsabilidad del Estado en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y en la generación de condiciones para igualar el acceso a la información y el conocimiento.

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:

Tratamos de trabajarlo desde principio de año, lo básico desde las normas de higiene y se va enriqueciendo, bueno, nosotras en particular lo vamos enriqueciendo desde lecturas de cuentos para que ellos puedan razonarlo y también a través de cortos que vemos en internet (Gabriela, 35 años).

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 la colaboración, la amistad, 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 explícita, 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.º 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. Después llegaron algunos libros y una biblioteca del Plan Nacional de Lectura, pero hace rato que no llegaba nada (Cecilia, 37 años).

Siempre viene material de Nación. Nosotras recibimos libros y diseños curriculares con el sello del Ministerio de Educación de Nación. Y el Ministerio de la Ciudad te comparte los lineamientos de la ley que están online y los descargas y los trabajas como querés (Catalina, 26 años).

Los lineamientos están en internet y también los tengo en la sala. Son unos cuadernillos que mandó Nación y la secretaría 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, también formulan constantes preguntas acerca del origen de la vida y de la muerte, les interesa saber cómo nacen los bebés y cómo se gestan. 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:

Hasta ahora lo que yo trabajé en la sala en relación a familias es la diversidad cultural. Este año me tocaron muchas familias venezolanas y ellos tienen el día de la independencia me parece que es el 7 o el 8 de julio, entonces yo me acuerdo que una vez una familia me había contado en la puerta de la escuela todo el acontecimiento histórico, y yo lo tome y le conté a los chicos que ellos también tienen su día de festejo. Decidí incluir ambos días de la independencia en la planificación y en el acto escolar conté ambas historias, porque había muchísimas familias venezolanas y me daba cosa no decir nada, sentía que no los estaba representando (Ana, 45 años).

En relación a esta problemática, el Manual de Educación Sexual del Ministerio de Nación dice que es importante incluir en los diferentes sectores de la sala materiales didácticos (libros, cuentos, láminas, fotografías, imágenes, juegos y juguetes, casetes de música y videos) que sean representativos de diversas culturas, etnias y familias, privilegiando las propias de los niños del grupo. Supone prestar atención a que los contenidos, la terminología y las ilustraciones no sean discriminatorios y que no se presente un modelo único de joven ni de familias ni de orientación sexual ni de estatus ni de cultura. En el ejemplo citado vemos cómo la docente incorpora las diferencias de las nuevas familias y decide trabajar en el acto del 9 de julio la fecha de la independencia de la República Bolivariana de Venezuela.

Distingamos estos ejemplos de las docentes en relación con los vínculos familiares:

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.

En el próximo apartado analizamos nuestro cuarto eje temático que se relaciona con las resistencias de ciertos contenidos de la Ley ESI por parte de las familias y los equipos de conducción.

2.5. Cruces e interacciones: la resistencia a la Ley ESI

La inclusión de la educación sexual en las escuelas exige que se encuadre en un marco formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos y, desde ese marco, se brinde información y escenarios formativos, de modo que no quede librada a las creencias personales de los educadores sobre el tema. Sin embargo, esta ley surge como producto de un proceso de discusión y debate entre “los derechos del educando” y los alcances y los límites de la “institución familiar”. Durante el 2018 y 2019 aumentaron las consultas a equipos directivos y docentes sobre una supuesta “imposición de la ideología de género” por parte de la Ley ESI. Asimismo, comenzaron a llegar amparos y notas en las que diferentes familias expresan “no autorizar” a que en la escuela se trabaje con la Ley ESI. Pero ¿quiénes son estas voces que se quieren imponer? Las convocatorias mediáticas provienen de la asociación civil “Con Mis Hijos no te metas”, organización sustentada en ideologías religiosas (principalmente cristianas) que, desde hace más de una década en distintos países de América Latina, se opone a las políticas educativas vinculadas a los derechos sexuales. En todos los países de la región la estrategia fue similar: generar confusión, homogeneizar a todas las familias, y distorsionar la información sosteniendo el supuesto respaldo de convenciones internacionales –que paradójicamente contradicen sus planteos- (por ejemplo: la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes²⁸). Algunos slogans de sus campañas fueron: “La ESI genera promiscuidad” y “Nos roban a nuestros hijos”. En síntesis, construyen un registro en el cual pareciera que toda la culpa de la sociedad recae en un enemigo común, lo que ellos llaman negativamente “ideología de género”, concepto creado por el Vaticano en la década de los 90 y revitalizado recientemente como contraofensiva a

²⁸ La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y fue ratificada por la República Argentina mediante la Ley N° 23.849. La Ley N° 23.849 fue publicada el 22 de octubre de 1990 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

la creciente aceptación de las demandas de los feminismos (*Herramientas para interpretar y actuar frente a los cuestionamientos hacia la ESI en las escuelas*. Noviembre de 2018).²⁹ Los debates fueron mediatizados y llegaron a muchos sectores de la sociedad, incluyendo a la comunidad educativa.

Las familias del DE N° 1 no fueron la excepción. Veamos algunos ejemplos donde algunas familias se oponen a la educación sexual en las escuelas:

La educación sexual al principio era algo nuevo para las familias. Venían como con miedo, preguntaban qué se iba a trabajar. Una vez me acuerdo que me vinieron a plantear que el nene dijo en la casa que había visto imágenes de gente desnuda, y le mostré a la madre que era un libro de imágenes del cuerpo humano infantil para diferenciar las partes privadas y las públicas (Catalina, 26 años).

El año pasado vinieron unas talleristas a dar una charla de monstruos, que era el tema que estábamos trabajando en la sala. Y vinieron todas con los pañuelos verdes porque ese día había una movida re importante en el Congreso por el tema del aborto. Y los chicos me preguntaron por los pañuelos... a mí me daba re cosa no hablarlo con ellos, pero no para explicarles o para que tomen una postura, sino para contarles lo que estaba pasando afuera. Y simplemente les dije que había dos posiciones distintas y que cada pañuelo representaba una opinión para cada grupo. No les expliqué profundamente, solo les dije que uno tiene que ver con una decisión y otro con otra. Obviamente el comentario llegó a una madre y a los dos días tenía una fila de familias quejándose en la escuela. Tuve que tener una reunión y explicarles lo que había sucedido y que era lo que yo les había contado. Desde ese día no me metí más con esos temas (Soledad, 32 años). Las familias creen que uno le va a decir a los chicos lo que tienen que hacer. Tienen la idea de que algunas cosas la tienen que enseñar las familias y que la escuela no está para eso (Andrea, 27 años).

Revisando el cuaderno de comunicaciones encontré una nota que decía: 'No autorizo a mi hijo a presenciar clases o exposiciones ni a recibir material sobre educación sexual'. Llevé el tema a la conducción y me dijeron que lo iban a

²⁹ Material de cátedra de Políticas e Instituciones Educativas (UBA) a cargo de Myriam Feldfeber

delegar con la supervisora y ahí quedó todo. Obvio que yo no volví a hacer ninguna jornada de ESI (Ceclia, 37 años).

Tal como podemos observar, se presenta una fuerte resistencia por parte de las familias en lo que respecta a la educación sexual integral. También se identifica temor y confusión al no saber exactamente qué es ni cómo se trabaja. Muchas familias no saben cuáles son los contenidos que se van a tratar y se presentan en las escuelas de forma presencial o mandan notas en el cuaderno de comunicaciones pidiendo explicaciones o simplemente avisando que no quieren que su hijo o hija presencie esas clases, charlas o debates. Tampoco tienen bien en claro las herramientas didácticas y pedagógicas con las cuales las docentes abordan dichas temáticas y, ante la duda o la confusión, se manifiestan diciendo no acordar con esta política educativa. Lo interesante de los relatos del cuerpo de docentes es que los reclamos impactan de manera directa en ellas, es decir, según nuestras informantes, los equipos de conducción, o mismo la supervisión del distrito, parece no querer involucrarse. Cuando estos reclamos llegan hasta dichas autoridades se nota un desligamiento del asunto, tal como lo expresa la docente cuando llevó el tema a la conducción y le dijeron que lo iban a elevar a la supervisión y “ahí quedó todo”.

A pesar de esta incomodidad, hay que tener en cuenta que todos los contenidos que se enseñan en la escuela son consensuados en los ámbitos propios del Ministerio de Educación de la Nación y del Consejo Federal de Educación. El conjunto de contenidos curriculares que se enseñan en la escuela, propios de cualquier disciplina como lengua, matemática, y ciencias, no están sujetos a la deliberación de las familias, lo mismo ocurre con los lineamientos curriculares de la ESI. El Artículo 1° de la ley ESI establece la enseñanza de la educación sexual integral en todas las escuelas del país, otorgando al ámbito educativo la función pedagógica de trabajar sobre los contenidos mínimos obligatorios. Y el Artículo 2° señala que sobre los contenidos, no es preciso acordar, ya que refiere a una responsabilidad que tiene la escuela.

Analizando este estado de situación, resulta necesario que todas las escuelas puedan establecer una comunicación fluida para informar a las familias de qué se trata la Ley ESI y cómo la van a implementar. También debería haber formación docente continua que permita garantizar la implementación de la ESI en la dirección en la que la misma fue concebida.

En estrecha relación con este punto, los equipos de supervisores y directivos tienen a su cargo funciones claves dentro del sistema educativo para impulsar, orientar y acompañar los procesos

de implementación institucional de la Ley ESI. Acorde con los manuales del Ministerio de Educación de la Nación, el equipo directivo debe trabajar en la inclusión de la ESI en el Proyecto Escuela (PE), coordinar el trabajo del equipo de referentes de ESI de la institución y promover la inclusión transversal e institucional de la educación sexual; teniendo en cuenta el enfoque integral que considere contenidos de las distintas dimensiones de la ESI: psicológica, biológica, jurídica, sociocultural, salud y ética.

El equipo de docentes también tiene sus responsabilidades, tales como: incluir en las planificaciones los contenidos de ESI según el *Diseño Curricular* pertinente al nivel, diseñar y desarrollar estrategias didácticas para la implementación de los contenidos, buscar materiales de apoyo para llevarlas a cabo, identificar los intereses y las necesidades de los alumnos y las alumnas en vinculación a temáticas de ESI para incluirlos en sus planificaciones y construir lazos de confianza con las familias y explicitar los contenidos de ESI que se abordarán. En lo que respecta a temáticas vinculadas con la diversidad familiar, encontramos que, a pesar de que la ESI contempla en su currículo oficial el trabajo sobre la noción de familia y sus transformaciones a lo largo de la historia, la transmisión de los contenidos encuentra limitaciones institucionales concretas. Los límites se asocian a la escasa jerarquía que ocupa la educación sexual integral dentro de los proyectos escolares, el “silencio sistemático” dentro del ámbito educativo y la resistencia y prejuicios de los directivos (Morgade, 2011).

Notemos cómo estas limitaciones se ven plasmadas en los equipos de conducción, según el relato de las docentes de las escuelas:

Los directivos le temen a los contenidos de la ESI. Más que nada por el tema de las familias. Ya que si hay algo que no les gusta, las familias se van a quejar a dirección (Melisa, 25 años).

Me piden que trabaje la ESI pero hasta cierto punto. Cuando me quise meter con cuestiones más de género y esas cosas no tengo tanta aceptación, me dicen ‘prefiero que eso no’. Un día quise leer el cuento de dos príncipes que se enamoran y no me lo aceptaron. Entonces les leí un cuento más suave, que era de un pingüino que se vestía de rosa, que toca temáticas más del juego y eso. Pero la línea del equipo directivo avala trabajar la igualdad de género, pero no la

identidad de género. Y me dicen 'pero si vos no tenes ningún nene que se sienta nena'. Por ahí sí y no lo saben o no te lo dicen por miedo (Andrea, 27 años).

A veces pasa que también hay resistencia por parte del equipo directivo y creo que no quieren que abordemos ciertas temáticas por miedo a cómo van a reaccionar las familias, porque las quejas van a dirección y tienen que responder ellas (Ana, 45 años).

El eje de diversidad familiar se trabaja poco. Por lo que veo, parece que nivel inicial le tiene miedo al trabajo con familias. Por ahí en sala de 5 está bueno trabajar con esto de qué es la familia, más que nada por un tema de no estar acostumbrada a tener no sé, o dos mamás o dos papás. Pero el equipo directivo te dice que si no tenés familias homoparentales en la sala, no lo trabajes, ni lo toques al tema (Vanesa, 37 años).

De los fragmentos extraídos podemos observar que los equipos de conducción no tienen problema o incomodidad ante temáticas de igualdad de derechos entre varones y mujeres, pero cuando las docentes quieren trabajar lo que es la identidad de género, las conducciones les sugieren que, si no tienen a ningún niño que se sienta niña o a alguna niña que se sienta niño, prefieren que con esos contenidos mejor no se metan. Ante este panorama, las docentes comentan que siempre es mejor abordar estos temas de antemano porque en el devenir de las charlas en la sala es que surgen los emergentes, y no a la inversa.

También en estos relatos observamos cierto temor por parte de las conducciones al trabajar con temas vinculados a la composición de familias homoparentales y la homosexualidad en general. Estos temores se complejizan aún más si se tiene en cuenta que en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, 24.228 hogares de todo el país, incluidos los territorios de Tierra del Fuego, la Antártida e Islas del Atlántico Sur, se declaran conformados por parejas del mismo sexo. Del total de las 24 mil familias, 5.079 indica tener hijas e hijos a su cargo. Sobre la base de estos números, se infieren futuros ingresos a un sistema educativo que carece –o se resiste a incorporar– herramientas que posibiliten trabajar sobre su inclusión.

Cada escuela tiene un recorrido diferente ya sea en lo que hace a la implementación de la ESI como en lo que refiere a su vínculo con las familias. No obstante, hay algunas ideas que surgen de los manuales de ESI que pueden permitir orientar el trabajo con ellas. La principal es albergar receptivamente la diversidad de familias que acoge la escuela para generar así un vínculo de confianza que favorezca el intercambio y comunicar a las familias de qué se trata la ESI.

En el próximo apartado trataremos el quinto eje temático que indaga sobre las mayores resistencias y temores, que aparecen vinculadas a las cuestiones de género.

2.6. Género en la escuela: el miedo a lo desconocido

Familias y escuela sientan bases importantes en la organización de la sexualidad de los niños y niñas. Algunas de ellas son el modo en que se da el proceso de construcción de la identidad, las explicaciones acerca de las primeras experiencias ligadas a la gestación y el nacimiento, la adquisición de formas de autonomía o la capacidad para incluir y valorar la diversidad. Acorde con el Manual de Educación Sexual, estas bases van construyendo un mapa de la sexualidad en un sentido amplio (Manual de Educación Sexual en la Formación Docente de Nivel Inicial; 2009). El enfoque integral que asume la Educación Sexual en los Lineamientos Curriculares recupera estas ideas y propone la inclusión de contenidos curriculares de las distintas dimensiones de la sexualidad que se vinculan con lo psicológico, la ética, lo biológico, lo jurídico (en relación a los derechos), lo sociocultural y la salud. De este modo, se rompe con los reduccionismos que tradicionalmente asociaron la sexualidad y la educación sexual casi de manera exclusiva con la dimensión biológica y la genitalidad (Manual de Educación Sexual en la Formación Docente de Nivel Inicial; 2009).

En la cotidianeidad del jardín de infantes intervienen sujetos activos, lo que implica diversidad de reacciones entre los mismos. Analicemos algunos ejemplos donde se percibe incomodidad por parte de las familias y docentes en lo que respecta a situaciones lúdicas por fuera de los estereotipos establecidos:

Me ha pasado de tener un nene que era...vos lo veías y era una nena...llegaba a la sala, colgaba su mochila y se agarraba la cartera del sector de dramatización, o se disfrazaba de hada y podía pasar una hora haciendo que volaba por la sala. Un día la mamá vino a hablar conmigo y me preguntó qué tenía que hacer porque ella quería que él jugara con varones. Yo le dije que respetara sus tiempos, y que

me parecía de todos modos que él no iba a jugar con los varones porque le gustaba jugar con las nenas. Y pasamos a la charla de que no hay juegos de nenas o de nenes y que lo viera por ese lado. Pero hasta a mí me sorprendía porque este nene se arqueaba las pestañas y se pintaba los labios (Andrea, 27 años).

Una mamá me decía que cuando su hijo quería jugar con muñecas el papá lo miraba mal. Y yo le pregunté si el marido la ayudaba con la crianza y me dijo que sí. Entonces ahí le dije que era algo natural, que los chicos con las muñecas juegan a ser padres, o mismo con la cocinita, que juegan con la comida y le volví a preguntar si su marido la ayuda a cocinar y me dijo que sí. Y bueno, después de varios ejemplos así me terminó dando la razón (Laura, 48 años).

Hubo un debate en la sala de que si las nenas podían jugar al fútbol, y al final votaron que sí, y yo les decía no hay deportes de varones o de nenas, incluso si algún nene quiere puede jugar con las muñecas, ¿o sus papas no los cambian, cocinan, los cuidan? Entonces trabajamos también de que hacen en casa, como es el rol de cada uno, y como que desde ese lado lo fueron re aceptando. Igual, la resistencia pasa más con los varones, siempre te dicen “a mí no me gusta jugar con muñecas, es de nena”. Pero con las nenas también pasa algo parecido, cuando juegan a la casita ellas hacen de mamá, tía, hermanas, pero nadie hace de papá digamos (Silvia, 50 años).

Según Carolina Duek y Noelia Enriz, los juegos y sus materialidades son accesos privilegiados para el análisis cultural porque que abren, orientan y construyen significados a través de los sujetos que juegan y se sumergen, por un rato, en universos ajenos en los que devienen protagonistas (Duek y Enriz; 2015:14). En efecto, Goffman, consideran al juego como una actividad de segundo grado, es decir, que supone retomar significaciones de la vida cotidiana para darles otro sentido (Goffman; 2013:3). En los testimonios mencionados por las docentes podemos ver que los niños y niñas si bien toman elementos de la vida cotidiana, lo re-significan a su manera: el nene que se pinta las pestañas y agarra la cartera, las nenas que quieren jugar al fútbol o mismo el niño que juega con las muñecas. Desde sus propias interpretaciones, los niños y las niñas no parecen tener incomodidades en sus elecciones. Aparece sí en el adulto, sea por de

parte de la familia o de la docente, el afán de encontrarle un sentido (negativo) a esa elección. Acorde con el sociólogo Alfred Schutz, toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que nos han sido transmitidas por padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano” (Schutz; 1974: 39). La familia y, luego, la escuela, son los primeros espacios de sociabilización donde los niños y niñas “aprenden” qué es ser “mujer” y qué es ser “hombre”. Estas nociones se refuerzan en el trato cotidiano: juegos y juguetes que se regalan, cuentos que se leen, actitudes que se sancionan porque no corresponden con comportamientos de “nenas” o de “nenes” (tal como vimos en los ejemplos anteriores) o incluso considerar que las niñas son más frágiles y que a los niños les gustan más los juegos rudos.

Veamos otras intervenciones docentes que pueden analizarse en el mismo sentido:

Todo lo que tiene que ver con género todavía les cuesta. Una vez hice la experiencia escribir ‘autos’ en rosa y ‘cocinita’ en celeste y pegué ambos afiches en la pared. Les dije a los chicos que se acercaran a dónde querían jugar y claramente las nenas fueron a la palabra rosa y los nenes a la celeste. Entonces les di autitos a las nenas y la cocinita a los chicos. Me miraban y no entendían nada. Con la celadora nos matábamos de risa, pero a partir de esa experiencia hicimos todo un proyecto de que no hay colores de nenas o de nenes. Igual, sigue siendo muy difícil desnaturalizar esas cosas (Ana, 45 años).

Nosotros este año somos sala verde y los cuadernos son verdes, pero yo he escuchado a los padres de sala rosa que decían ‘Yo a mi hijo no le voy a comprar un cuaderno rosa, no sé, cámbienle el color a la sala’. Y eso es más difícil de deconstruir, porque viene por parte de las familias (Adriana, 35 años).

Este año les mostré un corto que mostraba como un nene de primaria se enamoraba de otro nene. Es hermoso, todo en ilustración. Y yo me quedé fascinada con las reacciones de ellos al terminar de ver el video. Estaban anonadados y uno me dijo ‘pero si son dos nenes, no pueden’, y yo les dije que sí, y ahí hablamos de las elecciones, esto de que no importa que sean dos nenes, lo importante es que se quieran. Y al día siguiente algunos nenes empezaron a jugar a la casita entre ellos (Catalina, 26 años).

En el caso del juego, el niño o niña juega a ser madre, un maestro, un policía; es decir, adopta diferentes papeles (Mead; 1972: 181). En tal etapa decimos que los niños y las niñas no son todavía un sujeto completamente desarrollado, sino que se apropian y conocen el mundo a través de sus prácticas y experiencias (Mead; 1972: 182). Los adultos promueven determinadas categorías y estereotipos en la niñez que delimitan el “deber ser” del niño. Y todo lo que queda por fuera de ello, se marca como una conducta desviada o estigmatizante.

Desde el nacimiento, todos nuestros pensamientos y comportamientos están condicionados por las configuraciones sociales vinculadas con el género. En sus comienzos, el movimiento feminista sostenía que las únicas diferencias reales entre mujeres y hombres eran las biológicas, diferencias que son innatas, es decir, nacemos con ellas. Todas las demás diferencias que se atribuyen a mujeres y hombres, tales como sensibilidad, dulzura, fortaleza, rebeldía, entre otras, son culturales y, por lo tanto, aprendidas mediante una construcción social llamada “género” (Maffía, 2003). A partir del concepto de “género” surge un sistema denominado “sexo/género”, que consiste en que, por nacer con un determinado sexo, así sea hombre o mujer, se adjudica un género femenino o masculino. Es Judith Butler, quien amplía estas categorías y las piensa desde un lugar distinto. La autora sostiene que la división sexo/género funciona en la medida que parte de la idea que el sexo es natural y el género es socialmente construido. Pero para esta investigadora, el sexo es también una categoría construida discursivamente a través del género. No es posible, según ella, establecer un cuerpo natural antes de la cultura porque tanto el observador como el cuerpo mismo están embebidos de un lenguaje cultural. (Butler; 2006: 136). La filósofa argumenta que la división de los cuerpos entre masculinos y femeninos es una interpretación política de esos cuerpos y que el sexo es comprendido como una categoría normativa, y no simplemente descriptiva.

Si bien este campo de investigación excede nuestro objeto de estudio, no queríamos dejar de mencionar las nuevas formas en las que se piensa la histórica dicotomía entre sexo y género. Dicotomía que, en cierta medida, sigue funcionando para medir, comparar y estigmatizar ciertos comportamientos de niños y niñas, que bajo la mirada de los adultos (familia y escuela) son considerados fuera de la norma. Sabemos que la Ley ESI brinda herramientas para trabajarlos, pero aun así, la temática del género resulta la más difícil de abordar. Todavía hay resistencias concretas que comparten tanto docentes como familias. Será quizás éste, el camino más arduo que la escuela deberá atravesar para poder llevar a cabo una adecuada educación sexual integral.

2.7. Capacitaciones y jornadas de la Ley de ESI: la importancia del financiamiento

A nivel nacional, desde la aprobación de los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación de la Nación realizó manuales para nivel inicial, primario y secundario, láminas, guías para educación de adultos y personas con discapacidad y capacitaciones masivas en las provincias del territorio nacional. De acuerdo con un artículo publicado por Luciana Peker (2017), el presupuesto para ESI no estaba visibilizado, por lo que no se puede comparar entre las distintas gestiones de gobierno. Sin embargo, el Ministerio de Educación de la Nación informó que hasta el 2016 se llegaron a capacitar a 24.000 docentes con formación institucional en ESI en todo el país. Las capacitaciones incluían el reparto de una caja de materiales por escuela y la distribución de la revista “*Educación Sexual para hablar en familia*”, con una tirada de seis millones de ejemplares (Peker, 2017). Pero en la última etapa de la gestión del gobierno de Mauricio Macri se despidió a gran parte del equipo de ESI y se dejaron de realizar capacitaciones en las provincias y repartidas masivas de materiales pedagógicos.

Un Monitoreo de la Ley de Educación Sexual de la Ciudad indicó que, en 2017, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asignó un 0,0034% de su presupuesto para promover la educación sexual integral. Incluso, dentro de la partida del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los fondos destinados a concientizar a niños y niñas en el cuidado de su cuerpo representan solo el 0,006%. La partida total es de \$131.620 pesos.

Los datos indican un número ínfimo destinado a la ejecución de dicha política pública y un “declive en el interés gubernamental” (Peker, 2017) que, como indica la autora, es progresivo desde 2010. Resulta relevante resaltar la desactualización y falta de supervisión de informaciones y datos de todas las áreas del gobierno nacional y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vinculados con la temática, las problemáticas y la implementación de la Ley ESI en toda la República Argentina.

Destacamos, a continuación, relatos de las docentes entrevistadas que dan cuenta de la situación de las capacitaciones:

Este año no tuve ninguna. Yo creo que tendría que haber capacitaciones, financiamiento, y por ejemplo que un día venga a hablar un médico o un profesional de la salud. Y que los padres cumplan su rol, que no sea sólo la maestra la que pueda hablar de ciertos temas, que se hable en las casas también (Valentina, 29 años).

De ESI este año no hubo. El año pasado fui a la del Ministerio de Educación y en un momento medio como que se desvirtuó porque habremos estado toda la mañana discutiendo si la ´e´ sí o la ´e´ no, o sea, me dio una pena estar todo un día debatiendo si se dice juntos/juntas/juntes porque hubiese estado bueno pero en otro contexto o mismo un debate más organizado, pero fue un lío (Agustina, 33 años).

Lo que sí me parece interesante es que haya más capacitación porque nosotras queremos trabajarlos y a veces del lado de las familias sigue siendo un poco tabú. Les genera miedo porque también en los nenes es la etapa donde empiezan a conocer todo y como que les da miedo que al tocar ciertos temas le ampliemos el abanico, pero bueno, de eso se trata, ¿no? (Cecilia, 37 años).

Me parece fundamental recibir capacitación sobre todo para saber cómo intervenir o dónde dirigirse en caso de ciertas situaciones, por ejemplo de abuso familiar y demás. Estamos muy solas y desamparadas en las salas en relación a ciertas problemáticas (Silvia, 50 años).

La falta de capacitación no permite que las docentes tengan herramientas para abordar estas temáticas. Incluso, algunas plantean que se sienten muy solas para trabajar situaciones vulnerables, como por ejemplo el abuso, y otras reclaman la presencia de algún personal de la salud o experto en ESI que brinde charlas concretas sobre ciertas temáticas puntuales. Señalamos estos ejemplos, en las expresiones de las docentes, donde el impedimento proviene de las familias:

Para mí es más importante el trabajo con las familias, que haya convocatoria por parte del Ministerio y que las familias se acerquen y que sea un momento de reflexión porque muchas veces las familias no entienden lo que vos trabajas sobre ESI y te dicen que no porque no saben qué contenidos son...creo que por la desinformación se genera un fantasma (Florencia, 37 años).

Me gustaría más capacitaciones con intercambio entre otros niveles, porque en primaria siguen formando a las nenas por un lado y a los varones por el otro y en

jardín desde 1810 que están todos mezclados. Pido encarecidamente capacitación a las familias. Muchas veces no podemos avanzar en contenidos porque las familias no quieren. Es una locura eso. (Agustina, 25 años).

Necesitamos a las familias presentes en estas capacitaciones. El Ministerio tiene que brindar cursos para nosotras y otros para las familias. Aunque sean virtuales (Soledad, 29 años).

De las citas se desprende, por un lado, el reclamo de las docentes por incluir a las familias en estas capacitaciones, y por el otro, la resistencia familiar en trabajar con contenidos de la ley. Precisamente esta problemática presenta dos caras de la misma moneda porque muchas veces las familias se oponen por desconocimiento o temor, pero si hubiese capacitaciones sistemáticas, las familias sabrían de qué se tratan los contenidos de la ley y al menos la escuela podría combatir la desinformación que las familias tienen al respecto.

A pesar de que la ESI no puede tercerizarse porque es una responsabilidad del Estado, sí puede complementarse e integrar esta responsabilidad con el apoyo y la acción de asociaciones civiles especializadas que impulsen talleres en las escuelas con la garantía de una formación en género. Hasta el momento, estas acciones son ínfimas y se dan de manera aislada y descontextualizada (Peker, 2017). El escaso presupuesto destinado a la capacitación de educación sexual integral es alarmante y las cifras nos hablan de la inexistencia de los espacios de formación. Debido a que las partidas presupuestarias no alcanzan para garantizar el cumplimiento de la ley ESI, el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Plan Nacional de Lectura, brinda libros informativos, es decir, lecturas específicas que permiten trabajar temáticas referidas a diversidades familiares o cuestiones de género. Acorde con Gabriela Larralde, los libros informativos condensan saberes, puntos de vista y construyen un pensamiento crítico. En este sentido, la autora considera que estas lecturas pueden pensarse como un lugar de resistencia y de revolución, ya que las mismas amplían las representaciones que circulan acerca del género y de los diversos modelos de familias (Larralde, 2018: 230).

Siguiendo entonces los argumentos de Larralde, consideramos que la literatura en las aulas puede esquivar algunos de los tantos obstáculos que sufre hoy la implementación de la ley ESI en muchas instituciones educativas del país. Entre los libros que pueden encontrarse en las escuelas, las concepciones de pareja, sexualidad y familia se ampliaron enormemente.

Por supuesto que la distribución de los libros no subsana el presupuesto casi inexistente en capacitación docente, pero los pensamos como guías o puertas para ingresar al mundo de la diversidad afectiva-sexual y familiar.

En el próximo capítulo abordaremos el corpus de literatura enfocado en diversas representaciones familiares que aparecen en muchas bibliotecas de las escuelas del Distrito Escolar N°1. El análisis de estos libros permitirá, siguiendo a Gabriela Larralde, indagar las representaciones que circulan en torno al género y a las familias. A su vez, pondremos estas lecturas en diálogo con los testimonios de las docentes, permitiéndonos entender cómo las docentes trabajan con la literatura infantil y juvenil en sus salas y de qué forma la utilizan.

3. Familias y Literatura Infantil y Juvenil: “Había una vez”... una familia

3.1. Tensiones y problemáticas de la Literatura Infantil y Juvenil

¿Para qué sirve la ficción? Vamos al diccionario para saber acerca de las palabras, pero, ¿a qué sitio vamos para saber acerca de nosotros mismos?

María Teresa Andruetto. 2009

En el capítulo anterior concluimos que el presupuesto destinado a capacitación docente es bajo y que hay pocos espacios de formación donde el personal educativo pueda ahondar sobre pluralidades familiares y otros ejes de la ley, destacando la perspectiva de género como uno de los más importantes. Sin embargo, una de las iniciativas que sí se mantiene es el Plan Nacional de Lectura³⁰. Mediante esta planificación el Ministerio de Educación de la Nación, procura entregar libros informativos a las bibliotecas escolares para que las docentes los utilicen como materiales de consulta o para que trabajen con los niños y niñas en la sala. En este capítulo nos ocuparemos de analizar el corpus de literatura que llega a la escuela y la forma en que las docentes se apropian de ciertas lecturas. El periodo en el que relevamos los libros de las bibliotecas es el ciclo lectivo escolar 2019.

Ahora bien, ¿Por qué es importante tener contacto con obras literarias? ¿Qué función cumple la literatura en la vida de las personas independientemente de la edad? Grandes pensadores y poetas buscaron una respuesta a estos interrogantes. Al respecto, Jorge Larrosa, especialista en Literatura Infantil y Juvenil, sostiene que:

La lectura literaria sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida, en tanto que lo llama a un ir más allá de sí mismo, a devenir otro. (Larrosa; 2000:102)

De la cita extraída del autor podríamos decir que la literatura y el arte no nos permiten conformarnos con lo que ya creemos que sabemos sobre el mundo. Sobre el mundo, y sobre

³⁰ Fue creado a partir de la Resolución ME N° 1044/2008 y fue publicada el 22 de junio de 2008 en el Boletín Oficial de la República Argentina. El Plan Nacional de Lectura se denominó originalmente “Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura”, y fusionó el Plan de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura que venían desarrollándose desde el 2003.

nosotros mismos. En esta línea de pensamiento es que María Teresa Andruetto (2009) se pregunta por la funcionalidad de la ficción y argumenta que lo que buscamos en la ficción es intentar comprendernos a nosotros mismos, es decir, conocer más acerca de nuestras miserias y grandezas. La autora sostiene que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura porque viene a decirnos algo más acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir ni las ciencias ni las estadísticas (Andruetto, 2009). En el libro *Psicoanálisis y los cuentos de hadas* (1994), Bruno Bettelheim analiza cómo los cuentos ayudan a los niños a expresar en palabras sentimientos que experimentan y no saben cómo darles materialidad. Según el autor, leer ayuda a comprender y alienta el desarrollo de la personalidad de los niños, brindándoles significados a diferentes niveles y enriqueciendo su existencia (Bettelheim, 1994). Considerando lo que expone Bettelheim, podríamos decir que los niños suelen incorporar lo que leen (y lo que les leen) a sus juegos y a su experiencia cotidiana: eligen con qué identificarse y con qué apropiarse del texto. Un cuento es lo que ellos necesitan que sea en ese momento de su vida. Como demuestra Gabriela Larralde en el libro *Diversidad y género en la escuela*:

Leer sirve para poner en palabras la propia experiencia, y la literatura tiene un papel importante en la configuración de las realidades ya que determina qué se puede decir, de qué manera se puede nombrar y qué es lo que por queda fuera del sistema de palabras y de imágenes con el que se vinculan los niños (Larralde; 2018: 8).

El problema con la literatura para niños y jóvenes es un poco más complejo de abordar ya que presenta dos grandes particularidades: a) los niños no tienen poder de compra y necesitan de la mediación de un adulto para adquirir sus lecturas y b) la literatura que se lee en las escuelas suele priorizar el “mensaje” pedagógico y didáctico por sobre otros aspectos que veremos en el análisis.

En relación a la primera particularidad, la docente e investigadora en LIJ, María Adelia Díaz Rönner (2011), piensa la literatura infantil como una aldea. La autora emplea esta metáfora para demarcar el espacio habitado por la infancia y los adultos; siendo estos quienes controlan los discursos que reproducen y conservan las prácticas sociales vigentes. Si bien podemos pensar también en censuras o silencios que se producen alrededor de la literatura para adultos, el lector infantil accede a sus lecturas a través de una previa selección mediada y, en muchas

oportunidades, bajo un criterio selectivo de la escuela (Rönner, 2001). De hecho, Marcela Carranza, sostiene que, a diferencia de la literatura para adultos, la literatura para niños surgió como respuesta a las necesidades del sistema educativo, siendo el resultado de esto el fuerte lazo que aún perdura, entre la escuela y la literatura infantil (Carranza; 2006: 4). Y, en referencia a la segunda particularidad, la autora argumenta que se genera una tríada que se retroalimenta: por un lado, una literatura preocupada por el afán de enseñar y de inculcar valores, por el otro, un tipo de mediación editorial ideada para que los libros circulen exitosamente en la escuela y, por último, un mercado editorial que, junto con los diseños curriculares, imponen un determinado canon de obras y autores (Carranza, 2006).

Lo analizado hasta aquí supone que, pensar en una literatura y, en mayor escala, en una cultura para niños y jóvenes en la cual la primera está inserta, implica, como en cualquier otro tipo de hecho artístico, reconocer el contexto social, simbólico y discursivo en el momento en el cual es producido, es decir, su cronotopo³¹ (Bajtín, 1989). Graciela Montes en su libro *“El corral de la infancia”* (2001), argumenta que en los años 70 había reglas muy claras acerca de cómo tenía que ser un cuento para niños. En pocas palabras, tenía que ser sencillo y absolutamente comprensible. Había incluso una pauta que fijaba el porcentaje de vocabulario desconocido que se podía tolerar y no podía incluir la crueldad, ni la muerte, ni la sensualidad, ni la historia, porque esas cuestiones pertenecían al mundo de los adultos y no a la “dorada infancia”³² (Montes, 2001).

Algunos autores relevantes del campo de la literatura infantil y juvenil, como Jorge Larrosa (2000), María Teresa Andruetto (2009) y Graciela Montes (2001) sistematizaron que con el correr del tiempo, estas reglas fueron sustituidas por otras: de no poder escribir sobre ciertas temáticas se pasó a la creación de historias cuya predominancia se basaba en los “elementos moralizantes”. Es así que en la década del 80 empiezan aparecer libros de literatura infantil y juvenil sobre “buenas costumbres”. Según María Teresa Andruetto, algunas de las temáticas más relevantes podrían sintetizarse en: cuidado del ambiente, convivencia en familia, cuidado de los

³¹ Bajtín, en “Teoría y estética de la novela”, define al cronotopo como la conexión esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura.

³² En este libro, la autora hace un breve recorrido histórico sobre la construcción de la infancia. Montes destaca que niños hubo siempre, por supuesto, pero que en la Modernidad, junto con la escuela, la propiedad privada y la familia, comienza a haber una mirada intencionada sobre ellos. Sostiene que los adultos tardaron en “descubrir” a los chicos, pero en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la indiferencia, se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación para los chicos, la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, “lo infantil” (Montes; 2001: 36).

ancianos, protección de los niños, defensa de las mujeres, búsqueda de la verdad, amistad, amor, libertad, honestidad, paz, solidaridad, promoción del bien y del trabajo. Estos son algunos valores que, según la autora, conforman una lista de nobleza indiscutible que aparece en la literatura para niños y jóvenes (Andruetto; 2009).

A mediados de esa misma década, María Teresa Andruetto, junto con otras especialistas en la temática, formaron un centro de LIJ³³ en busca de un espacio específicamente literario en relación a los libros destinados a la infancia. La autora en el libro *“Hacia una literatura sin adjetivos”* sostiene que:

Lo que buscábamos revisar, cuando no combatir, era los fines didácticos, los textos funcionales, la escolarización de los textos destinados a los chicos. Si hay un adjetivo que yo le hubiera dado entonces a la LIJ, además de “didáctica” (palabra que usábamos para repudiar todo lo que no nos gustaba) ese adjetivo hubiera sido “marginal”, ella- la Literatura Infantil y Juvenil- era por entonces algo que estaba en los márgenes de la literatura y en las orillas del mundo editorial. Estaba en los márgenes y nosotros queríamos llevarla al centro. Al centro de la escuela, por sobre todo. Al centro de la escuela convertida- decíamos con orgullo- en verdadera literatura. Porque la Literatura Infantil también es literatura (Andruetto; 2009: 14).

El interrogante que queda por hacernos es si esta “instrumentalización moralista” de la literatura puede pensarse como una etapa superada. Actualmente hay algo más que “restos” de esa posición, ya que, retomando a Larrosa (2000) los contenidos moralizantes fueron reemplazados por textos destinados a difundir modos de entender la realidad y sus conflictos. Se trata de contenidos más actuales, y por esta razón casi invisibles, que utilizando un término de Andruetto podríamos llamar “políticamente correctos” (Andruetto, 2009). Por supuesto que dicha intencionalidad moralizante no fue desplazada de un día para otro, sino que, como bien explica Larrosa (2000), hubo una especie de transición “psi”, cuyos efectos todavía perduran.

³³ Paulatinamente, en la Argentina, de la mano de escritores como María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, Ema Wolf, Gustavo Roldán, Silvia Schujer, Ricardo Mariño y Elsa Bornemann –entre otros–, se fue poniendo el foco en la dimensión estética, y la convicción de disfrutar y jugar con la literatura. Pero aun así, la intención pedagógica fue el paradigma que predominó en las lecturas infantiles (Tosi; 2019).

El autor sostiene que la transición "psi" supuso un reemplazo de los contenidos morales por otros relativos: cómo debe resolverse un conflicto (dialogando), cómo respetar los derechos de los demás (partiendo de la diferencia), cómo aprender a vivir en una familia ensamblada (tolerando las pluralidades) y así podríamos continuar. No se trata entonces de analizar si las causas son defendibles y correctas, y ni siquiera de verificar si hubo reemplazo de las moralejas por planteos éticos, sino de advertir que, como bien lo expresa Larrosa, de cualquier forma u otra, persiste la inflación del elemento formativo en la concepción de la literatura infantil (Larrosa, 2000).

Este imaginario de la literatura infantil y juvenil sujeto a fines exclusivamente didácticos y morales predominó durante todo el siglo XX y circuló tanto en publicaciones literarias como en libros de lectura escolar. Si bien esta concepción actualmente predomina en los libros que ingresan al sistema educativo, Carolina Tosi (2009), especialista contemporánea en LIJ, indica que entrado el siglo XXI se empezó a percibir cierta modificación en el mapa editorial ya que muchas de las editoriales nacionales fueron adquiridas por grupos multinacionales. Sumado a ello, la creación de emprendimientos independientes de LIJ –especialmente a partir de 2001– como Calibrosopio, Pequeño Editor, Limonero y Abran Cancha, entre muchos otros, enriquecieron el sector editorial través de la producción de ciertos géneros, como el libro álbum. Se puede decir que cada vez hay más propuestas literarias que ofrecen ediciones cuidadas y que trabajan sobre diversos y diferentes temas. Esto sucede porque se les da más lugar –tanto en editoriales grandes, como en las chicas– a una diversidad de autores, no sólo los canónicos (Tosi, 2019). Pero más allá de las diferentes tendencias editoriales, la escuela sigue siendo uno de los ámbitos más relevantes de difusión de la LIJ. En los últimos años, los libros ingresaron por diferentes vías: los promotores de las editoriales, las compras del Estado (mediante el Plan Nacional de Lectura), las ferias del libro en las escuelas y las ferias organizadas por las cooperadoras, tan sólo por nombrar algunas (Tosi; 2019: 9).

En el próximo apartado analizaremos la literatura que llega hoy a la escuela. Explicaremos cómo construimos nuestro corpus para, luego, analizar las historias familiares que están presentes en los libros.

3.2 Algunas consideraciones sobre la selección y organización del corpus de Literatura Infantil y Juvenil

En este apartado analizaremos el corpus de libros construido en nuestro trabajo de campo. El análisis tendrá como finalidad realizar una integración teórica y metodológica con el recorrido previo que desarrollaremos en función de diversos ejes. Si bien ya construimos el diseño metodológico: libros sobre diversas configuraciones familiares que se encuentran en las bibliotecas de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del Distrito Escolar N° 1; es importante destacar algunas precisiones complementarias.

Durante el desarrollo de la tesis, realizamos un pedido formal de acceso a la información pública³⁴ al Plan Nacional de Lectura para saber cuántos libros se compraron en los últimos dos años sobre diversidad familiar. Dicho organismo no respondió nuestras inquietudes y no puso a disposición ninguna información o dato sobre la compra de libros en temáticas de diversidad familiar ni el presupuesto destinado a ellos. Debido a esta razón, para conformar nuestro corpus recorrimos las bibliotecas de nivel inicial del Distrito Escolar N° 1 y entrevistamos a las docentes con el objetivo de conocer la Literatura Infantil y Juvenil que ingresa al sistema educativo.

El criterio de selección de los libros de nuestro corpus se puede sintetizar en dos factores: por un lado, un conjunto significativo de textos literarios llegan a la escuela mediante el Plan Nacional de Lectura. La incorporación de este tipo de lecturas se debe a que uno de los ejes de la Ley ESI es destinar financiamiento para la compra de material. En esta línea de inversión, uno de los principales programas que guían la selección y la compra de libros en la escuela es el Plan Nacional de Lectura. Este programa está a cargo del Ministerio de Educación y brinda capacitaciones a docentes sobre lectura y literatura, pero también provee una gran cantidad de libros –todos ellos de origen nacional– a las escuelas públicas. Un segundo criterio de selección se compone de compras específicas que hacen las docentes para trabajar ciertas temáticas en la sala. Estas compras se hacen con presupuesto de la cooperadora escolar o con el dinero que recaudan para la compra de material didáctico. Cabe remarcar que los libros que compran las docentes no suelen estar en todas las escuelas del Distrito Escolar N° 1 ya que son búsquedas específicas que se hacen en cada institución y que son seleccionadas por cada personal docente.

³⁴ El pedido se realizó dos veces. La primera fue en marzo de 2019 y la segunda en agosto de 2021. En ninguna de las oportunidades se obtuvo respuesta.

Luego de relevar y sistematizar la información, llegamos a constituir un conjunto de 12 libros que están en la mayoría de las escuelas analizadas y que son los más representativos de nuestro objeto de estudio: *Cuando estamos juntas* (María Wernicke, Calibrosopio, 2016); *Crianzas* (Susy Shock, Muchas Nueces, 2016); *Herman@s* (Sabela Losada Cortizas, Da Lúa, 2016); *Secreto de familia* (Isol, FCE, 2016), *Somos familia* (Elizabeth Ormart, Molinos de Viento, 2016); *Sueños de familia. Hijos concebidos por técnicas de reproducción asistida* (Mariela Casanova, Cien Lunas, 2016); *De familia en familia* (Nesis, José y Szuter Palla, Buenos Aires: Ediciones Iamiqué, 2015); *Donde la ciudad termina* (Ruth Kaufman, Pequeño Editor, 2014); *¡Mi familia es de otro mundo!* (Blanco, Cecilia, Buenos Aires: Ediciones Urano S.A, 2013); *Familias: la mía, la tuya, la de los demás* (Graciela Repún y Elena Hadida, Planeta, 2013); *Papá y yo, a veces* (María Wernicke. Calibrosopio, 2013); y *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (Luis María Pescetti, Altea, 2003).

Al organizar nuestro corpus, identificamos que a partir del 2010 (dependiendo de las editoriales de origen), aparecen textos literarios infantiles que representan una ampliación en la noción de familia. De esta forma, comienzan a aparecer historias con modelos familiares que tienen dos mamás, dos papás, padres separados, mujeres jefas de hogar, familias que adoptan hijos/as, familias ensambladas, familias que eligen y pueden ser padres a través del uso de técnicas de fertilización asistida o de un proceso de subrogación de vientre. A los fines del relevamiento realizado y de la relación entre familias y escuelas, vamos a dividir nuestro análisis en tres categorías analíticas, que nos permitirán sistematizar qué configuraciones familiares aparecen en estas lecturas y cómo son representadas.

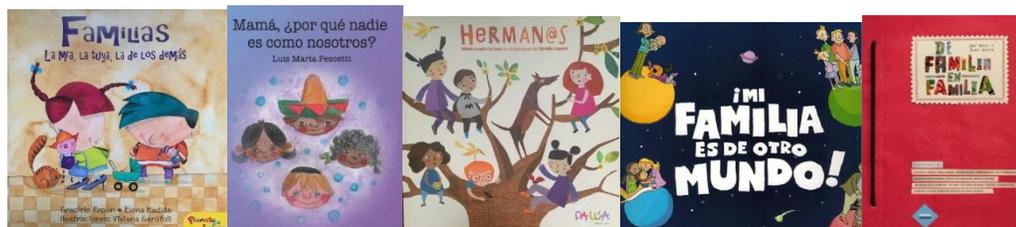
La forma en la que organizamos el corpus es la siguiente: a) un primer conjunto de libros al que denominamos “collage” porque en ellos aparecen varias historias sobre múltiples configuraciones familiares. La particularidad de estos textos es que las representaciones familiares están basadas en la descripción de los miembros que componen dichas familias, b) un segundo conjunto de libros en el que aparecen explícitamente las familias homoparentales y lecturas con perspectiva de género, y, c) un tercer conjunto de libros en el que aparecen diversas formas de representar la maternidad y paternidad. A diferencia del primer conjunto, este último se caracteriza por narrar (en lugar de describir) la diversidad de configuraciones familiares en clave de escenas de la vida cotidiana. Este último conjunto de historias coincide en que son libro álbum.

Teniendo en cuenta esta clasificación, veremos que los libros que pertenecen a los dos primeros grupos (a y b) son lecturas que, por el nivel de redundancia y el tipo de palabras elegidas, tienden a producir un mensaje didáctico/pedagógico. Muchos autores y autoras del campo de la literatura infantil y juvenil lo llaman “valores”, pero nosotros, en el plano analítico, lo denominaremos “libros que buscan un efecto pedagógico educativo”. A diferencia de estos textos, que parecerían estar más orientados a una lectura preferente, en términos de Stuart Hall, (2004) el último conjunto (c), son libros que, por la disposición del texto y la prevalencia de las imágenes, parecerían invitar a que el lector complete el sentido. Esto se debe porque la relación que mantienen los códigos de un libro álbum es de interdependencia, es decir, uno no puede prescindir del otro para formar el sentido de la ficción. Generalmente el texto es breve y las ilustraciones se muestran a doble página en una forma amplia (Carranza, 2006).

Finalmente, luego de haber analizado los libros, prestando particular atención a la constitución de los relatos, los personajes e ilustraciones, incluimos un corpus, que podríamos llamar “emergente”, ya que se construye a partir de los testimonios de las docentes. Se trata de un conjunto de lecturas, mayoritariamente cuentos clásicos, que las docentes mencionaron en las entrevistas. Si bien al comienzo de la investigación no lo teníamos previsto, ya veremos cómo son apropiados estos textos en la escuela para trabajar la diversidad familiar.

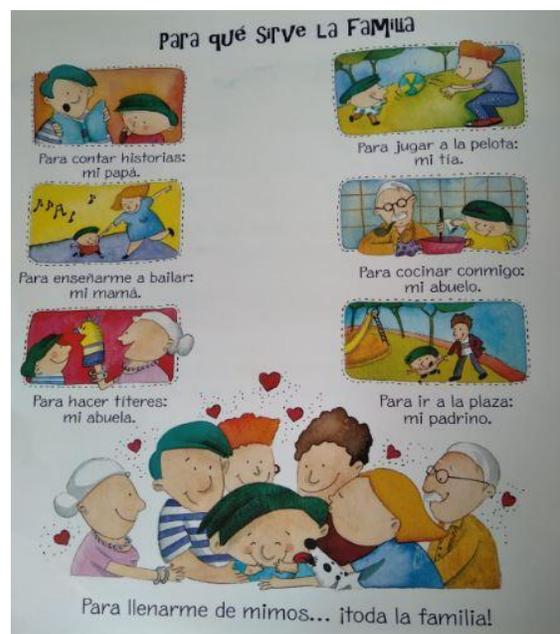
3.3 Collage de diversidades familiares

Empecemos analizando el primer conjunto de libros. Se compone de 5 títulos que tienen la misma estructura ordenada en torno a relatar múltiples historias de diferentes configuraciones familiares:



Familias: la tuya, la mía y las de las demás cuenta la historia de dos hermanos, Julián y Marina, que siempre juegan a imitar a las familias de sus amigos. En la diversidad de estas historias aparecen familias con muchos hermanos/as, niños/as que viven con sus abuelos/as, u hogares monoparentales, con hijos/as adoptivos por familias heteronormativas. También se incluye el relato de los padres divorciados, donde los hijos/as pasan parte de la semana con su papá y la otra

parte con su mamá. Cuando se terminan de mostrar las pluralidades familiares, la última hoja tiene un apartado que se titula “para qué sirve la familia” y expone allí diversas situaciones como contar cuentos, jugar, enseñar, cocinar, hacer títeres, ir a la plaza y dar amor. En la página siguiente hay otra columna que muestra distintos tipos de familias. Sólo se ilustran las “familias grandes” (compuestas por muchos/as hermanos/as), las “familias chicas” (donde viven mamá, papá e hijo/a) y “familias con hijo único”.



El libro concluye con una guía didáctica, destinada a padres y educadores que explica las configuraciones familiares que se desarrollaron en el cuento. En esta lista aparecen las familias numerosas, las de un solo progenitor, la paternidad biológica y adoptiva, la separación, el nacimiento de un hermano y las familias ensambladas. Tal como podemos ver, el listado no incluye a las familias homoparentales y a los niños/as concebidos por técnicas de reproducción asistida. Esto podría deberse al año de publicación de este libro. Es de los primeros de nuestro corpus y se sitúa en el año 2000.

Algo similar ocurre con el cuento de Luis Pescetti, *MAMÁ, ¿Por qué NADIE ES COMO NOSOTROS?* Esta historia también trata sobre diversidades familiares e incluye dentro de su lista a las familias ensambladas, familias de distintas nacionalidades, religiones, países, padres y madres con diferentes trabajos, costumbres y gustos.



Al igual que el anterior, no encontramos familias homoparentales ni niños/as concebidos por técnicas de reproducción asistida. Esta característica podría deberse al año de publicación ya que su primera edición es del 2003. En la contratapa del libro dice lo siguiente: “Esta sucesión caleidoscópica nos deja algo en claro: lo único que tenemos en común son nuestras diferencias”. Y una enseñanza: es necesario respetar esas diferencias. Retomamos esto de “enseñar” a respetar las diferencias y lo ponemos en diálogo con lo que comenta la especialista en Literatura Infantil y Juvenil, Ana Garralón:

Si observamos la producción literaria para niños y jóvenes, descubriremos que una parte importante se dedica a la literatura con valores, a la literatura que interpreta la realidad y, lo más importante, que hace recapacitar al lector mediante enseñanzas (Garralón, 2005).

La autora sostiene que el uso de los textos literarios para la transmisión de valores se expande hacia proyectos educativos. Estas guías incluyen la selección del material, los objetivos, las actividades, incluso las evaluaciones en relación con los valores en cuestión. Precisamente este cuento de Luis Pesecetti, al estar enmarcado en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Nación, viene acompañado con un manual, que se suele usar como recurso de lectura y actividades. Dichas consignas suelen ser preguntas guiadas. Citamos algunas de ellas a modo de ejemplo: ¿Por qué la familia de Joshua está dibujada en casas que viajan en tren?; ¿Y la de Esteban en un avión?; ¿Qué diferencias hay entre los dos dibujos de la casa de Miguel? Luego de estos interrogantes la idea es proponerles a los/las niños/as que elijan la familia que más se parezca a la suya y realicen un nuevo dibujo de su familia. ¿Por qué simplemente no pedirle a los/las niños/as que dibujen *a priori* a sus familias, sin tener que elegir la representación “qué más se parezca a la suya”?

Al respecto, Ruth Amossy y Anne H. Pierrot (2011) postulan que las representaciones esquematizan y categorizan la realidad. Las autoras retoman el concepto de Marie Jahoda y expresan:

Las representaciones son creencias sobre las clases de individuos o de grupos que son preconceptos, es decir, que no responden a una apreciación nueva de cada fenómeno, sino a hábitos y expectativas. Según Lippmann, las imágenes previas son indispensables para la vida en sociedad. Sin ellas, sería imposible comprender lo real y categorizar (Amossy, Pierrot, 2011: 31).

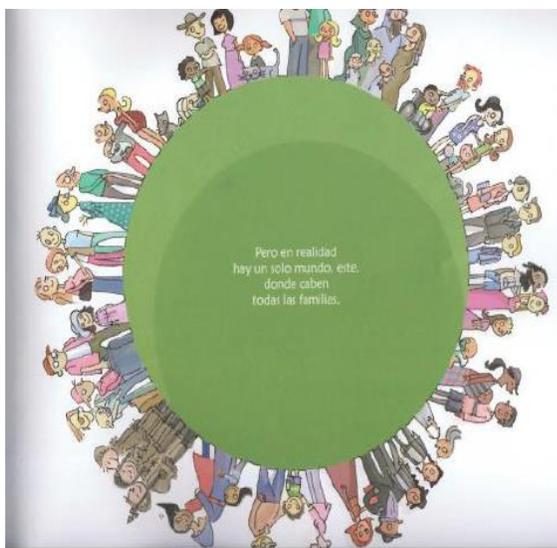
Volviendo a nuestro ejemplo, podríamos decir que, si bien se necesitan ciertas representaciones familiares preexistentes para incentivar a los/las niños/as a dibujar las suyas, nos cuestionamos qué pasa con aquellos niños/as que no se sienten representados/as con las familias de esas historias, es decir, ¿cómo se “motivan” para hacer su dibujo? ¿Cómo resuelven el ejercicio si no ven su modelo familiar en el libro? Consideramos que así empiezan a emerger las problemáticas referidas a las representaciones y estereotipos en materia de diversidad familiar. Por ello la importancia de las diversas representaciones familiares en la literatura infantil y juvenil.

Otro título que compone este apartado es *Herman@s*. En la contratapa del libro se encuentra la siguiente explicación: “La llamada “familia tipo” cede el paso a familias de muy variadas formas que, si bien han existido desde siempre, en los últimos años se han hecho más numerosas y visibles”. El libro no tiene una historia unificadora, sino que son diversas ilustraciones que muestran distintas composiciones familiares entre hermanos/as. A diferencia de lo dos títulos anteriores, este libro es del 2015 y en estos breves relatos, además de estar las familias ensambladas, con hijos/as biológicos/as y/o adoptados/as, también aparecen hermanos/as de familias homoparentales e hijos/as concebidos/as por técnicas de reproducción asistida.



Al final del libro hay una hoja en blanco para que los niños/as dibujen a su propia familia y una premisa que acompaña la actividad: “¿Cómo se llaman tus hermanos y/o hermanas? ¿Qué les gusta hacer juntos? Este espacio es para que vos también escribas y dibujes este cuento. ¡Vale recortar y pegar lo que quieras! Tal como podemos ver, el libro muestra ilustraciones y la introducción del vínculo que cada niño/a tiene con su hermano/a. Es un libro con pocas páginas y texto, donde lo importante es mostrar y cuantificar cuántas relaciones de parentesco se pueden tener entre hermanos/as. Este tipo de historias busca nombrar a los miembros de la familia, es decir, despliega el plano descriptivo sin ahondar en la narración de las escenas cotidianas.

Ahora bien, tanto el libro *De familia en familia* como *¡Mi familia es de otro mundo!* son publicaciones del 2015 en adelante e ilustran la diversidad familiar con múltiples historias de lazos familiares. *¡Mi familia es de otro mundo!* cuenta la historia de siete historias familiares, presentadas en “mundos”: El mundo de Juli (es la historia de padres separados), el mundo de Santi (narra el proceso de adopción y cómo se integra en su nueva familia), el mundo de Lu (trata de una nena que tiene dos papás), el mundo de Sol y Matu (cuenta que fueron concebidos a través de Técnicas de Reproducción Asistida), el mundo de Leo (es una familia monoparental), el mundo de Vale (muestra imágenes de una familia con diferencias culturales) y, finalmente, el mundo de Fran (representa el caso de una familia ensamblada). Al finalizar el libro, hay un apartado que se titula: ¿Cuántos mundos hay? La idea-fuerza de la historia es que aunque haya múltiples modelos familiares hay un único mundo, que es este, donde habitan todas esas realidades.



Este libro decide iniciar su recorrido con el mundo de Juli, una nena con los padres separados. En nuestro ejemplo analizado, la historia cuenta que Juli es una nena que tiene dos casas porque sus papás se separaron. Explica cómo al principio la mamá estaba triste y el papá enojado, pero luego las cosas fueron mejorando de a poco. Cada historia representada lleva una explicación de cada modelo familiar. En este caso el apartado dice: “no todo se rompe”:

“Las parejas se casan, tienen hijos, viven en una misma casa. Pero si el amor entre ellos termina- como les pasó a los papás de Juli- a veces se separan. Los hijos no tienen la culpa, ni pueden hacer nada para remediarlo: el divorcio es algo que deciden los papás. Se separan entre ellos, pero a los hijos los siguen queriendo exactamente igual que cuando estaban juntos. Ninguna mamá ni ningún papá se divorcia de sus hijos. Nunca”.

Por otra parte, en el libro *De familia en familia* las historias parten de una carpeta viajera de los niños/as, que fue pasando de casa en casa, para que cada uno se presente y cuente con quién vive, qué suele hacer, qué cosas le gustan y lo que tenga ganas de compartir con los demás.

A diferencia de *¡Mi familia es de otro mundo!*, que omite a la familia heteronormativa, este libro empieza y organiza sus historias con una familia tipo. Es la historia de Julia, que vive con su hermano Nacho, su mamá y su papá. Nacho y Julia son mellizos. Se vuelve necesario remarcar que, más allá de la multiplicidad de modelos familiares representada en el libro, los roles de género están diferenciados: a Nacho le gusta el fútbol y va con su papá a la cancha, mientras que a Julia le gusta jugar con su mamá a disfrazarse de Mujer Maravilla.



Llegado a este punto de análisis, es interesante preguntarnos por la función que busca este tipo de lecturas. Las especialistas en LIJ, Maite Alvarado y Elena Massat (1989) argumentan que el hecho de utilizar la literatura para la transmisión de un mensaje no sería otra cosa que valerse de un instrumento sofisticado para convencer al lector acerca de alguna verdad dada. Por lo tanto, siguiendo los argumentos de las autoras, no estamos lejos de la función propia de la publicidad, la propaganda, el panfleto o el sermón. Cuando el texto literario es utilizado con el fin de comunicar un contenido predeterminado (presente en el texto de manera explícita o inducido a partir de una lectura direccionada) el emisor del mensaje (el autor o el mediador) posee un proyecto sobre el destinatario (el lector/a); y direcciona sus intenciones para asegurar la eficacia de la transmisión de dicho contenido. Tal como pudimos observar, en la mayoría de los libros de este apartado, vimos que se amplían ciertas representaciones familiares al incluir diferentes formas de concebir a los niños y niñas o mostrar, por ejemplo, a familias ensambladas, monoparentales u homoparentales. No obstante, los cinco libros analizados despliegan el plano descriptivo de los miembros que componen dichas familias sin ahondar en la narración de estas historias. Entonces, mostrar o representar la diversidad familiar pasa a ser un tema en sí mismo, y las historias de estos textos quedan asociadas a mostrar, por ejemplo, que un niño tiene dos papás. Si bien el abanico de representaciones familiares se vuelve cada vez más amplio en lo que respecta a lecturas para niños/as, consideramos que los 5 títulos que conforman este apartado quedan únicamente en el plano descriptivo de la diversidad familiar.

3.4 Familias homoparentales y lecturas con perspectiva de género en la LIJ

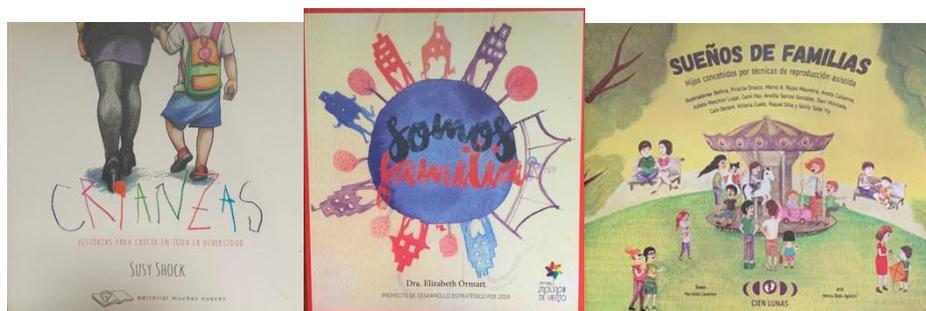
Graciela Perriconi es una de las pioneras en analizar temáticas de género en la LIJ. En su libro *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil* (2015) sostiene que, con el transcurrir de los años se incluyeron diversidad de subjetividades, tanto femeninas como masculinas. Una de las temáticas más emblemáticas en este recorrido es el de la maternidad. La autora argumenta que en la mayoría de los cuentos infantiles las mujeres siempre quedaban relegadas a las tareas hogareñas o al rol de madres. Con el correr de los años, esas cristalizaciones se fueron ampliando y actualmente encontramos diversas formas de representar a las mujeres en la LIJ.

Al respecto, Perriconi sostiene que pasar de una sociedad manejada por los hombres (desde lo público) y cuidada por las mujeres (en lo privado) a una sociedad donde ambos puedan entrar y salir de un espacio y otro sin saberse censurados/as, sometidos/as a presiones, es llegar a un

estado de legitimidad impensado hasta hace unas décadas atrás. Este cambio de paradigma cultural en la industria editorial cobija a todas las mujeres: las que están felizmente en el hogar y las que trabajan afuera en profesiones no convencionales y son sustento de su casa o comparten con su compañero las tareas cotidianas (Perriconi, 2015).

En Argentina, ocho de cada diez hogares está habitado por familias. Y, si bien en la mayoría de los libros para la infancia la imagen que vemos muestra a una familia nuclear (un padre, una madre e hijos), hoy sólo el 37% de las familias responde a ese formato. Según datos del último censo en Argentina, en apenas una década el porcentaje bajó del 65% al 37%. Los hogares monoparentales pasaron del 15% a 17%. En el área metropolitana de Buenos Aires, los hogares mantenidos por varones cayeron del 74.5% al 54.7% entre 1980 y 2010, mientras que los hogares mantenidos por dos personas crecieron del 25.5% al 45.3%.³⁵ Estos datos dan cuenta de apenas algunos tipos de familia dentro de una diversidad aún mayor, donde, las familias homoparentales, por ejemplo, no suelen aparecer en los libros para la infancia. O si lo hacen, en la mayoría de las historias analizadas se presenta la asunción de la sexualidad disidente como el conflicto principal a resolver (Larralde, 2018).

Los libros que vamos a analizar en este apartado son los siguientes:



Empecemos viendo la historia de *Crianzas*. Para ver el tipo de escritura que el libro propone, citamos el primer texto que abre este relato epistolar:

¡Chango! ¡Chinita! Acá te escribe la Susy. Soy la tía de Uriel, que vive justo en frente del Centro Comunitario, y aunque tenemos nuevas leyes, que me permiten tener en el documento el nombre que siento para mí, todavía la ley no puede hacer mucho para que dejen de cargarlo a mi sobrino con “su tío que se disfraza de mujer”.

³⁵ Datos extraídos del Indec: <https://www.indec.gov.ar/>

El relato se organiza en breves cartas escritas por Susy, “la tía trava” y están dirigidas a Uriel, su sobrino. En estos fragmentos Susy le cuenta del barrio, de la discriminación que sufre el colectivo trans, del amor, de las leyes y de los derechos vulnerados. Tal como podemos ver, la disidencia de género aparece como tema central de la historia. Es así que los conflictos principales se construyen alrededor de problemáticas de aceptación, discriminación y visibilización. Se observan pasajes donde Susy le cuenta que se peleó con una vecina porque la mujer pensó que Susy le iba a “robar a su marido”, o situaciones donde la miran “raro” cuando va a comprar por el barrio porque dicen que “está disfrazada de mujer”.



¿Por qué no pensar en una superheroína travesti que vuela y salva al mundo de un cruel villano en lugar de fomentar el dicotómico conflicto entre la diferencia y la aceptación? El escritor estadounidense, Lawrence Schimel (2018) plantea una crítica a las historias donde la temática de la disidencia sexual es el único motor de la historia. El autor sostiene que la búsqueda debe orientarse a contar una historia cuyos/as protagonistas sean personajes gays, lesbianas, travestis, intersexuales o trans, sin que lo central de la trama sean las dificultades para ser aceptado/a o tolerado/a por su sexualidad (Schimel, 2018).

En la historia de *Somos Familia* también está presente la composición homoparental. Tiene dos cuentos: uno compuesto por dos mamás y otro por dos papás. El primero trata sobre dos gatitas, Caty y Colo, quienes se conocieron en la calle y se enamoraron:

Las gatitas se hicieron novias y al final soñaron con tener un bebé. Un día Colo fue a ver a la gata anciana del barrio y le dijo: yo sueño que

Caty y yo podamos ser una familia pero a nosotras nos llegó tarde el amor. La gata sabia llamó por teléfono a su amiga la doctora Aymar. Ambas fueron a consultar con la médica, quien les explicó que la solución para estos casos era muy simple. Ella tenía un congelador en el que guardaba espermatozoides que los gatos usan para que las gatas tengan bebés y entonces podía colocarlos en la panza de Caty y de Colo y ambas podrían ser mamás. Con la ayuda de Aymar las gatitas quedaron embarazadas y fueron felices.

Veamos algunos aspectos de esta historia. Por empezar la pareja es de dos gatas callejeras que se enamoran. Todo parece indicar que para hablar de relaciones homoparentales es más “fácil” que los personajes sean del reino animal en lugar de dos personas. No es lo mismo decir “dos gatitas” que “dos vecinas”, “dos amigas” o “dos mujeres”. Otro asunto a tener en cuenta es el lenguaje técnico que se utiliza. Palabras como “espermatozoides”, “congelador” u “óvulos” son utilizadas en la historia sin hacer mención alguna o explicar esa terminología con otras palabras o metáforas. El discurso médico puede resultar dificultoso para niños/as pequeños/as e incluso entorpecer la comprensión más que facilitarla.

La segunda historia de este libro es la familia de Toby. Similar al primer relato, dos conejos varones tienen a Toby gracias a que una coneja les presto su “pancita” para que se formara. Aquí el lenguaje es más ameno que el anterior. No usan vientre, sino “pancita”. Está más suavizado, pero el relato pone énfasis en la extrañeza de tener dos papás más que en la concepción misma:

El primer día de clase, Tita le preguntó a Toby:

- “¿Cómo se llama tu papá?”

- “Toto”. Respondió él, mientras comía una rica zanahoria que sacó de su mochila.

- “¿Y tu mamá?” Volvió a preguntar Tita, mientras comía, también, la zanahoria que le había preparado su mamá para el desayuno.

- “Mi otro papá se llama Lolo”

- “¿Tu mamá tiene nombre de varón?” Volvió a preguntar, esta vez confundida.

- “¡Es que yo tengo dos papás! ¡Varones los dos!”

- “¿Cómo es eso? “Siguió preguntando Tita. “Yo tengo un papá y una mamá”.
- “Sí, pero como mis papás son varones, se quieren mucho y querían tener un hijo para formar una familia, le encargaron a una coneja que le prestara su pancita para que primero me formara.
- “¿Y a quién llamás mamá entonces?”
- “A ninguno de los dos porque tengo dos papás que me quieren mucho y con los que formamos una familia”.

Los dos conejos no heterosexuales quedan asociados a la “rareza” de este vínculo, que es cuestionado por Tita, la representante de la heterosexualidad. Al respecto, consideramos que sería interesante que los personajes homoparentales sean representados en función de otros intereses más que el de derribar prejuicios y ganarse un lugar. Este relato se presenta de tal modo que los papás conejos deben romper con esta hegemonía para reafirmar su propia identidad. Así, inician el camino para “ganarse” la aceptación dentro de un mundo heteronormado.



En este mismo orden, *Sueños de familia* está compuesto por quince relatos reales que representan los diferentes tipos de familia formadas gracias a las Técnicas de Reproducción Asistida (THRA). También utiliza un lenguaje técnico y científico, lo que puede resultar difícil de comprender para los/as niños/as. Citamos un ejemplo:

Para traerme a este mundo, los biólogos unieron el espermatozoide de mi papá con el óvulo de mi mamá en un laboratorio. Una vez que

formaron el embrión, el médico lo puso en el vientre de mi mamá. Y a los nueve meses, nació yo.

En estas historias encontramos dos familias homoparentales, una compuesta por dos mamás, y otra por dos papás:

En mi historia hay dos mamás, por eso necesitaron una célula masculina para concebirme. Entonces, los médicos les dieron el espermatozoide de un donante para, una vez unido con la célula de una de mis mamás, formar el embrión. Entre ellas se pusieron de acuerdo y eligieron la que me llevaría en el vientre.

Mi caso es parecido al de Isadora, pero diferente. Tengo dos papás. ¿Qué se imaginan que hicieron? Fue un poco más complicado que el resto de los casos, porque necesitaban algo que en estas historias siempre hubo, pero ellos no tenían: además de la célula femenina, que una donante le dio al médico, necesitaron el vientre de otra mujer, denominada “gestante”, para que el embrión pudiera crecer.

Como podemos ver, se vuelve a utilizar en el discurso científico, retomando categorías que pertenecen al lenguaje médico y conceptos que pueden ser confusos para niños/as tan pequeños/as. Además, no hay una trama específica en el relato, sino que estas identidades y sus búsquedas son un “tema en sí mismo”, y la aventura o lo novedoso del relato es saberse, decirse y nombrarse no heterosexuales.



En síntesis, pareciera ser que estas historias, por cómo están presentadas y narradas, no priorizan contar la trama sino más bien lo que quieren mostrar es la diferenciación de género. Importa más saber quiénes son los personajes, en lugar de lo que sucede u ocurre con ellos.

3.5 Diversas formas de representar la maternidad y paternidad

Según el investigador Roger Chartier (1993) no hay texto fuera del soporte. Es decir que, además del texto, es necesario considerar y reflexionar acerca del espacio en el que se construye ese texto: el libro. Cada soporte propone una manera diferente de leer, formas distintas que invitan a reflexionar sobre lo que se lee y en dónde se lo lee. En este sentido, vamos a analizar los últimos cuatro títulos que conforman nuestro corpus y que son libro álbum:



Un libro álbum, a diferencia de un libro ilustrado, es concebido como una unidad que no puede ser comprendida sin considerar cada una de sus partes. Portada, guardas, tipografía e imágenes son diseñadas como una secuencia cuyas relaciones internas son cruciales para la comprensión del libro (Duran, 2002). En este tipo de obras, no solo es necesario el texto para su comprensión, también se requiere de la interpretación de la imagen y los detalles visuales para captar el contenido completo de la historia. Texto e imagen comparten relevancia y ambos son necesarios en la lectura. Su principal característica es unificar en una misma página un contenido textual y un contenido ilustrado que mantienen una relación de interdependencia, lo que significa que uno no puede ser entendido en su totalidad sin el otro; ambos se complementan, aportando conexión, coherencia y contenido a la obra literaria. La diferencia sustancial entre el libro álbum y el libro ilustrado es la relación que mantienen con su código visual y escrito (Lewis, 2009). En el libro ilustrado las imágenes sirven como un accesorio del texto, aportan un tipo de atmósfera o una fuerza particular a lo que está escrito. Pero por más bellas o potentes que sean las imágenes que

acompañan a un texto, éste puede, por sí sólo, aportar un entendimiento entero de la historia y sus significados. No obstante, la relación que mantienen los códigos de un libro álbum es de interdependencia, uno no puede prescindir del otro para formar el sentido de la ficción. Generalmente el texto es breve y las ilustraciones se muestran a doble página en una forma amplia (Carranza, 2006).

El libro álbum empezó a tomar forma a finales del siglo XIX y mediados del XX. Su nacimiento se sitúa en 1931 con la publicación de *Historia de Babar, el pequeño elefante* de Jean Brunhoff³⁶, donde por primera vez el libro-objeto combinó la articulación de texto, imagen y soporte editorial. Este tipo de libros establecen claras conexiones con la plástica, el cine, la publicidad, la literatura, los dibujos animados y los videojuegos. La fuerza experimental de los procedimientos formales en los libros-álbum, desde el punto de vista plástico y literario (y en el diálogo entre ambos códigos), pero también en su diseño y construcción como objeto, genera la necesidad de una lectura que trascienda lo meramente temático y argumental; una lectura más ligada al juego con las formas y el lenguaje, más atenta al placer estético de la palabra y la imagen (Carranza; Bajour; 2003).

Empecemos analizando *Secreto de Familia*. Este libro cuenta la historia de una nena que, al ver a la mamá de espaldas, se da cuenta de que “es un puercoespín”. La niña piensa eso por el modo en que su mamá tiene el pelo a la mañana: todo despeinado y con una melena para arriba, muy similar al del puercoespín. Sin embargo, cuando regresa del colegio su mamá ya es la misma de siempre:

Tengo un secreto: mi madre es un puercoespín, en realidad.

- ¡Buen día! (me dijo) Como si nada...

Mi papá y mi hermano dormían. ¿Qué dirían si supieran esto?

³⁶Antes de la existencia Babar, el libro álbum se alimentó de una larga historia de la literatura infantil, desde los cuentos de hadas recopilados por Charles Perrault en 1697 y los de Madame d'Aulnoy en 1698, más adelante por el libro de advertencia *Pedro Melenas* de Heinrich Hoffmann lleno de humor negro (1845), hasta llegar a obras más parecidas a las que se venden actualmente, como *The tale of Peter Rabbit* de Beatrix Potter en 1901.



La nena cree que su madre se esfuerza por ser como las demás mamás y por eso tiene tantas cremas y tarda mucho en arreglarse para salir. Pero un día va a dormir a la casa de su amiga y cuando se levanta ve que la mamá de Elisa es “un oso”. Lo deduce por la cantidad de pelo ondulado que tapa su cara, producto también de no peinarse por las mañanas. Ante su sorpresa ve que su amiga cuando recién se levanta, también lo es. A través de estos relatos, esta historia trabaja sobre la diversidad familiar y las diferencias, pero lo hace de un modo distinto y creativo. La protagonista descubre un enorme secreto, algo que parece que su familia no sabe o le da lo mismo. Pero es algo que a ella le afectó.

Esta ficción se burla lúdicamente de la endiosada figura materna y presenta una madre espontánea, genuina, que no es perfecta y que todas las mañanas “doma” su apariencia para estar elegante. A su vez, en la historia también se puede apreciar la incomodidad que tiene la niña de tener una familia poco normal ante la sospecha de pensar que las familias de los otros son mejores. Así, el cuestionamiento va más allá de la relación madre-hija. Se trata de un asunto de representaciones sobre la convivencia en sociedad, sobre lo que los otros esperan o está bien visto ser. ¿Quién no sintió miedo en algún momento de tener una familia “poco normal”? ¿Quién no pensó alguna vez que la familia de los otros es mejor? Pero, a diferencia de lo que suele suceder en otros relatos infantiles, el problema inicial no se resuelve: la madre de la niña va a seguir

siendo un puercoespín por las siguientes mañanas. Sin embargo, la protagonista se reconcilia con su mundo familiar aceptándolo tal cual es y reconociéndolo como uno más entre otros.

Ahora bien, en el libro *Donde la ciudad termina*, un niño conversa con el novio de su mamá, y en ese camino construyen un vínculo. Lo interesante de esta historia es la sutileza con la que se narra esa relación. Se destaca el asombro del niño y la atención con la que escucha al nuevo integrante de la familia. Se va maravillando en cada relato y no se necesita reforzar o hacer hincapié que se está hablando de una “familia ensamblada”:

El camionero es el novio de mi mamá. Algunas noches me deja sentarme frente a nuestro monobloc a solas, en lo alto de su cabina las ventanillas bajas aunque sople el viento.

Yo vivía al costado de un camino, me cuenta el camionero.

Un camino de tierra, las casas miraban adelante: alfalfa, chircas, a veces caballos. Después pusieron betumen encima del camino y postes de luz a los costados.

Las estrellas que te abrían paso cuando volvías a casa por lo oscuro se hicieron más pequeñas no sé cómo.

Unas lámparas de calle hacen retroceder en su viaje de años luz la luz de las estrellas.

Más tarde, cuenta el camionero, construyeron cincuenta viviendas. Un grupo de casas amontonadas con habitaciones minúsculas en el medio del campo.

Al principio ellos eran los raros. De a poco, sin que nos diéramos cuenta empezamos a ser nosotros los extraños.

Los diálogos del niño con “el camionero” (así es como llama al novio de su mamá) se deslizan en el relato de forma poética. La historia pone el foco en la construcción de ese vínculo, en las curiosidades del niño por la vida pasada de este adulto y en la relación con el río y con la naturaleza:

Cuando vuelva, me dice el camionero antes de trepar los escalones de la cabina, vamos a ir al río.

¿Qué río?

Pero él ya está despidiéndose de mi mamá.

Qué río

Qué río

Qué río

Las palabras dan vueltas encerradas en mi cabeza tienen que esperar al regreso del camionero.



La relación entre ellos se va dando de una manera espontánea mientras muchas cosas suceden alrededor: rimas, interrogantes acerca de los colores, la relación entre el campo y la ciudad, donde la naturaleza tiene un rol destacable, pero no lo hace para enseñar o transmitir contenido, sino que simplemente se presta como escenario para dejar que la historia transcurra y se desarrolle libremente. Hacia el final del relato se puede intuir la consolidación de esa relación y el compromiso de ir al río todos los fines de semana juntos.

Por otra parte, *Cuando estamos juntas* cuenta la historia de una madre y su hija. Mediante un texto corto y cuidado, se puede apreciar la intimidad de ambas al compartir los apuros de la mañana, los desayunos o las despedidas fugaces en la parada del colectivo:

Nuestras mañanas son cortas. Nuestros días, largos.

Durante la cena me cuenta cómo le fue en el trabajo. Y yo, a ella le cuento cómo me fue a mí en la escuela.

Mientras tanto, las ilustraciones muestran a su mamá discutiendo con su jefe en un taller textil y a la niña yéndose de la mano con el chico que le gusta.



Esta historia está llena de momentos que podrían parecer cotidianos, pero el día que la madre es detenida por defender sus derechos, es cuando la niña se da cuenta de la importancia de cada uno de esos momentos cotidianos:

La imagino entre sus compañeras. Pero más que nadie, la imagino a ella.

Hace varios días que mamá no está en casa. Ahora, es la abuela la que me cuenta. Yo la escucho, le pregunto.

Dice que es todo lo que sabe y cambia de tema.

Cuando no nos dejan verla, le mandamos cosas.
La extraño. Extraño que me espere y conversar con ella.
La abuela le llevó el paquete y trajo una carta.
En la carta dice que en poco más de una semana sale.
Desde entonces las horas pasan lentas.

Aquello que no está dicho explícitamente, aparece en las ilustraciones: imágenes de su madre en una huelga, escenas de esa misma mujer detenida por dos oficiales y esposada tras las rejas. En este sentido, el relato hace uso de los instrumentos que le brinda la imagen no sólo para describir aquello que el texto escrito se limita tan sólo a enunciar, o ni siquiera enuncia, sino también para mostrar el transcurso del tiempo. Esta historia, lejos de retratar el típico vínculo maternal, elige valorar lo silenciado, escapar en lo posible del lugar común de la relación madre-hija.

El último título de este apartado es *Papá y yo, a veces*. Este libro trata sobre la relación entre una niña y su padre. El relato está construido a través de pocas, pero elocuentes palabras, y poblado de pinturas que permiten ir más allá de lo que expresa la narradora. Las ilustraciones responden a dos estilos. En la página par se pueden apreciar dibujos con trazos aniñados, como si fueran hechos por la protagonista; mientras que la página impar muestra ilustraciones que completan el sentido del texto. La ausencia de colores (todo el libro es en blanco y negro, con tonos grisáceos) genera un clima para re-significar los silencios y los desencuentros de cada uno. A veces la niña quiere jugar con el papá, pero él no quiere, o el papá la busca para hablar y ella no tiene ganas:

A veces quiero estar con mi papá. Pero él no siempre quiere estar conmigo.

A veces él quiere estar conmigo, pero yo no siempre quiero estar con él.

A veces los dos queremos estar juntos.

Cuando estamos juntos le pregunto cosas que quiero entender.

O me explica otras. Aunque yo no pregunte.



Sin embargo nada se nombra, ni protagonistas ni sucesos, aunque se escondan (y reaparezcan) en el diálogo que cada página plantea.

En contraposición con los relatos sobre configuraciones familiares donde únicamente describen a los miembros de sus familias, estos cuentos priorizan la narración y recorren sus propias cotidianidades, experiencias y desenlaces: una nena en búsqueda de la “verdadera” identidad de la madre, la construcción del vínculo de un niño con el novio de su mamá, una hija en búsqueda de un encuentro con su mamá y, por último, la relación de un padre con su hija en función de sus propios intereses y desencuentros.

A continuación, vamos a presentar nuestro corpus “emergente” que, si bien no lo teníamos previsto al inicio de la investigación, se constituyó luego de las entrevistas con las docentes cuando les preguntamos sobre el material literario que utilizaban para trabajar la diversidad familiar en las salas.

3.6 Cuentos clásicos: nuestro corpus emergente

¿Qué pasa con la literatura infantil y juvenil en el ámbito educativo? ¿Qué se hace con las historias y los libros que ingresan al sistema educativo? En este apartado vamos a recuperar la palabra de las docentes para ver cómo se apropian de ciertas lecturas:

Han mandado unos libros horribles, esos libritos de “voy a tener un hermanito” que son espantosos. Hay uno que cuenta cómo los padres tienen relaciones para llegar a concebir al hermanito, y después muestran cómo crece el hermanito en la panza. Además de que me parece horrible, no lo trabajo porque no todos venimos de la panza de la mamá (Melisa, 25 años).

Vinieron unos libros del Plan de Lectura, mucha variedad, cuentos literarios y otros específicos de la diversidad de las familias. Había uno de cómo trabajar el vínculo entre hermanos. Eran muchas historias que hablaban de posibles vínculos entre hermanos, pero no tenía trama, entonces me tenía que inventar la mitad de la historia (Andrea, 27 años).

Las profesoras que yo tuve de literatura están muy en contra del libro de ESI, es decir, los cuentos específicos que tratan sobre las dos mamás, porque en realidad la literatura no es eso, no hay un conflicto...y esos temas se pueden trabajar desde un montón de lados, desde algún corto o desde los cuentos tradicionales (Agustina, 30 años).

Hay uno de Familias, la tuya, la mía y no sé qué más. Lo trabajaba hace muchos años para el Día de las Familias, pero después quedó obsoleto. Se nota que las imágenes son como de libros de antes (Cecilia, 37 años).

Antes trabajaba con uno de Pescetti, que era de familias inmigrantes. Y el año pasado lo volví a usar porque tuve una camada de estudiantes venezolanos y me pareció que el libro podía funcionar. Lo leí una sola vez en la sala con el grupo total pero mucho no se engancharon. No había trama y los chicos no se entusiasmaron con el relato (Johana, 32 años).

Tal como podemos observar, las docentes argumentan que, si bien el Ministerio de Educación envía libros acerca de diversidades familiares, ellas no los suelen utilizar. Dicen que algunos quedaron “obsoletos” y no son adecuados para trabajar la diversidad familiar. Sus argumentos se deben a varios factores: por un lado sostienen que algunos textos literarios quedaron anticuados. Esto se lo atribuyen a las imágenes que los libros presentan y a las historias en sí ya que comentan que los niños y niñas no se suelen “enganchan” mucho con esas lecturas porque el relato no es llamativo para ellos/as. Por otro lado, comentan que ciertas historias reproducen una mirada sesgada de la “diversidad familiar” ya que hacen hincapié en los vínculos de madre/hijo/a y en la idea de que los/las niños/as vienen de “la panza de la mamá”, anulando otras vías posibles de concepción. Sin embargo, a propósito de los títulos sobre diversidades familiares, las docentes destacan una historia de manera positiva:

Hay uno de Isol que es muy lindo, se llama “Secreto de Familia”. Siempre lo leemos. Empiezo primero indagando sobre el título, y les pregunto qué son los secretos, si ellos tienen y demás. Y después de leer el cuento trabajo esto de que hay secretos lindos y hay secretos que no hacen bien (Silvia, 50 años).

Nos detenemos en este fragmento en particular porque la docente cuenta cómo trabaja con el grupo de niños/as la temática de los secretos, más allá del secreto familiar que es el del desarrollo de la historia. Al respecto, Cristina Blake, docente e investigadora en LIJ, sostiene que los secretos ocupan un lugar privilegiado en la literatura infantil ya que dan cuenta del modo en que el/la niño/a construye su representación del mundo y configura su subjetividad con otros/as. En general, se suelen presentar como una puerta de entrada hacia una zona intermedia entre lo visible e invisible, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo ajeno y lo propio (Blake, 2016). En este caso, la docente propone hablar sobre los secretos, enfatizando en que hay secretos “lindos” y otros que no hacen bien. Según la entrevistada, su inclinación por leer la historia en este sentido y no en otro se relaciona con las temáticas de ESI vinculadas con la violencia de género o violencia doméstica. Muchas de las docentes comentaron que este libro, si bien se suele leer para trabajar las diferencias entre las diversas familias que existen y los modos de convivir que las mismas presentan, resulta es un buen puntapié para reflexionar sobre aspectos más privados de los/las niños/as como el tema de los secretos.

Ahora bien, otro aspecto importante para analizar en este apartado es el de los cuentos tradicionales. Este eje no lo teníamos previsto y surgió en el intercambio con las docentes. En las entrevistas realizadas, las informantes comentaron que en las bibliotecas escolares coexisten libros actuales sobre diversidades familiares y los cuentos tradicionales, un clásico en el nivel inicial, y generalmente los más elegidos por ellas:

Lo que pasa es que el cuento tradicional está mal visto, porque ahora dicen que hay tantas propuestas literarias, que hay tantos autores y que hay tanta bibliografía nueva que elegir lo tradicional es empobrecer la lectura. Y en realidad es re-significarla, porque nosotras con *Caperucita* hicimos un montón de cosas y leímos un montón de versiones, entonces lo tradicional depende de cómo lo uses también (Catalina, 26 años).

Con sala azul leímos “La cenicienta”, la historia clásica y una adaptación en libro álbum. Les gustó más la de libro álbum por las ilustraciones, pero en sí el relato era el mismo. Hicimos una actividad donde ilustramos a los personajes del cuento y el preferido por ellos era el de la madrastra. Se mataban de risa y la dibujaban más mala de lo que en verdad aparecía (Andrea, 27 años).

Me pasó que una vez estaba haciendo una cartelera de ESI y tenía que poner los cuentos que habíamos trabajado. Y yo puse el de *Los Tres Chanchitos*, que bueno, viven solos, no está la mamá y tampoco el papá. Y también el de *Caperucita*, que la abuela vive con la nena y esa es su familia. Y el equipo directivo me dice “están bien pero no pusiste familias homoparentales”, y yo les intente explicar que no hay realidades cerradas en los cuentos que leemos, porque nosotras los vamos trabajando en función de los emergentes de la sala, y que ponele, el de *Los Tres Chanchitos*, podría ser perfectamente una familia homoparental que pueden ser dos padres y un hijo, eso nosotras lo vamos amoldado y leyendo según cada sala. Por eso no me gustan los libros específicos para estos temas, porque se puede trabajar con cualquier título e ir amoldándolo (Soledad, 32 años).

Leímos el de *Blancanieves* pero decidimos cambiarle el final. En la versión que leímos *Blancanieves* es envenenada por su madrastra, después el Príncipe la termina salvando y en su casamiento invitan a la madrastra, quien accede a ir para intentar matarla de nuevo, pero el Príncipe le pone unos zapatos con carbón hirviendo y ella se muere bailando. Ese es el final. Re duro. Entonces nosotros lo cambiamos. Algunos chicos inventaron que *Blancanieves* la educaba para que fuera buena, otros la encerraban en un calabozo y se iban a festejar la victoria comiendo hamburguesas. Lo que sí en ambos finales el Príncipe y *Blancanieves* se casan, pero la madrastra no muere (Marcela, 47 años).

Tal como podemos ver, las docentes siguen eligiendo los cuentos clásicos para leer voluntariamente en la sala o para trabajar con el eje de familias. La elección se debe a que, según las entrevistadas, estas historias permiten amoldar el contenido en función de los ejes que quieren trabajar. Además, los cuentos tradicionales son parte del capital cultural y social, y a medida que se incorporan a nuevas generaciones, se van resignificando los sentidos. Pero detengámonos un momento a analizar los vínculos familiares que narran los principales cuentos tradicionales que son leídos en las escuelas según las docentes entrevistadas: *Caperucita*, *La Cenicienta*, *Los tres chanchitos* y *Blancanieves*.

Si recorremos el destino de *Caperucita*, ella es abandonada por su madre en el bosque para llevar un encargo a su abuela, que vive sola como aparentemente la niña con su madre, separadas por un medio natural peligroso. Qué decir de *Cenicienta*, que padece el acoso moral constante de sus hermanastras y el desprecio de su madrastra, agravado por el desinterés de su padre. Mismo *Los tres chanchitos*, que son perseguidos por un lobo feroz que quiere destrozarse sus casas tras que su madre los mandara a trabajar en el bosque por falta de dinero. O *Blancanieves*, y su siniestro vínculo con su madrastra, quien la visita tres veces a la casa de los 7 enanitos con intenciones de matarla. La primera vez, disfrazada, intenta estrangularla, pero la joven es revivida por los enanos. En la segunda visita, la mujer le entrega un peine envenenado. Otra vez los enanos se afanan por salvarle la vida y finalmente en su tercer intento, la madrastra, disfrazada de campesina, le ofrece una manzana envenenada. Ella prueba una mitad para mostrarle que es

inofensiva y Blancanieves la toma y come de la otra mitad roja, y ahí es cuando se desmaya atragantada con la manzana.

El hecho de que los cuentos clásicos contengan historias más “cruels” tiene una estrecha relación con sus orígenes. En el siglo XIX los cuentos de hadas (incluidos los más conocidos) se publicaron originalmente para lectores adultos. En Europa, los primeros cuentos de hadas provinieron principalmente de dos colecciones italianas: *Las noches deliciosas* de Francesco Straparola (1550-1553) y *El cuento de cuentos* de Giambattista Basile (1634-1636). Estas historias eran sensuales, violentas, moralmente complejas y destinadas a un público adulto. Fueron los Hermanos Grimm³⁷ los pioneros en suavizar estas historias y reescribir versiones simplificadas pensando en un público infanto-juvenil. Su colección de cuentos de hadas titulada *Los cuentos para los niños y para el hogar* (1812) conserva parte de la violencia de las historias antiguas, pero omite cuidadosamente los elementos de la sexualidad y la complejidad moral. En el siglo XX, los estudios de Walt Disney suavizaron aún más los cuentos populares en películas de dibujos animados como *La Bella Durmiente* y *Blancanieves*, continuando la tendencia de convertir a heroínas activas en sumisas doncellas en apuros. A medida que fue avanzando el siglo XX, los cuentos de hadas fueron publicados en ediciones infantiles influenciadas por aquellas versiones victorianas y las de Disney. Según Graciela Perriconi, este “remake” de los cuentos clásicos, hace que quede en el olvido que originalmente los cuentos de hadas pusieron al descubierto las partes más oscuras de la vida: la pobreza, el hambre, el abuso de poder, la violencia doméstica, el incesto, la violación, la traición o la calamidad (Perriconi, 2015)

Por ello, los cuentos tradicionales en nada (o en muy poco) se le parecen a las historias familiares de nuestro corpus, donde por ejemplo, los/las hermanos/as y hermanastros/as conviven felizmente y su único conflicto es la pelea por quien entra primero al baño o por un juguete. O mismo las relaciones entre padrastros y madrastras, que si bien en algunos casos la llegada del nuevo/a integrante puede causar recelo y resistencia por parte del núcleo familiar, lejos está de compararse con la falta de amor por alguno/a de sus padres, abandono, o intentos de homicidio por una de las madrastras. En estos nuevos relatos a lo sumo puede verse un padre, sumergido en su mundo laboral, sin tantas ganas de jugar, como en la historia de *Papá y yo, a veces*, pero jamás

³⁷ En este tiempo también empieza a escribir Hans C. Andersen, Carlo Collodi produce su *Pinocho* en Italia (1883) y en Inglaterra se publica *Alicia en el país de las maravillas* en 1865.

queda al margen de sus derechos paternos. O mismo en *Donde la ciudad termina*, el novio de la madre intenta crear un vínculo constructivo con el niño, no envenenarlo cada vez que lo ve.

Si bien podemos observar las discrepancias de conflictos, situaciones y texturas narrativas que existen entre los cuentos tradicionales y la literatura contemporánea, vemos cómo las docentes siguen prefiriendo los cuentos clásicos, así sea para hablar de temáticas familiares o para incluirlos en sus secuencias didácticas. Sin embargo, más allá de que sigan leyendo *Caperucita*, *La Cenicienta*, *Los tres chanchitos* o *Blancanieves*, las docentes seleccionan las nuevas versiones de los clásicos. En general eligen las editoriales que tienen una tirada de estos cuentos en libro álbum, donde imagen y texto se entrecruzan y los sentidos se yuxtaponen y complementan:

Para la articulación con primaria yo quería trabajar cuentos tradicionales porque es lo conocido tanto en primaria como en inicial. Las directoras me dijeron que sí pero que trabaje con un libro álbum porque las imágenes son más llamativas (Adriana, 35 años).

Cuando empezamos a trabajar con *Caperucita* conseguí unas versiones en libro álbum que están buenísimas: son Caperucitas de todos los colores. Por ejemplo, en *Caperucita verde* la historia transcurre en un bosque donde todo es verde, la casa, la abuela, todo; en *Caperucita amarilla* la historia se desarrolla en la ciudad y en un momento *Caperucita* se escapa y el lobo la persigue en un auto; en *Caperucita azul* el relato transcurre en el fondo del mar y el lobo es un lobo marino. Todas estas versiones tienen finales felices: o el lobo se hace bueno o se las come y las termina vomitando, o se le termina cortándole la panza para rescatarlas. Pero las imágenes están buenísimas porque son en doble hoja y las ilustraciones son hermosas (Ana, 45 años).

Cuando trabajé la unidad de cuentos tradicionales elegí libros álbum. A los chicos les encantan. Las imágenes son espectaculares. Pero en la sala eran como 35 chicos ese día y no iban a ver nada, entonces lo digitalicé: armé un pdf y lo proyecté en la pared y yo les

iba contando con micrófono. Se portaron re bien, yo no lo podía creer, es otra manera de narrar y les encantó (Vanesa, 37 años).

Tal como dijimos anteriormente, el libro-álbum se compone de un lenguaje híbrido que combina texto e imagen, y es estructurado a través del diseño gráfico (Lewis, 2009; Durán, 2002). Estas características producen muchos beneficios en el desarrollo cognitivo durante la infancia debido a que su lectura exige la participación activa de los lectores. La estrategia de lectura que este objeto artístico posibilita es la de prescindir de la formulación lingüística escrita de los relatos para privilegiar el lenguaje visual y centrar la atención en las imágenes y la narración oral. Además, su código visual es mucho más llamativo que el de los libros ilustrados, y esta nueva generación de niños y niñas está mucho más estimulada en lo que respecta a lo visual. Por todos estos factores es que los libros álbum ingresan al sistema educativo. No obstante, hay que aclarar que, según las entrevistadas, la mayoría son costosos y los internacionales no suelen estar en la lista de los más elegidos.

En síntesis, luego de haber analizado los relatos de nuestro corpus, reconociendo sus posibilidades y restricciones en el plano argumentativo, nos detuvimos a indagar sobre sus usos en el ámbito educativo. Pudimos observar que los libros sobre diversidades familiares que están en las escuelas no suelen usarse para abordar dicha temática, que, a lo sumo, las docentes tienen preferencia por las lecturas de configuraciones familiares más abiertas, como *Secreto de familia*, donde la docente lo leyó para indagar sobre secretos “lindos” y “feos”. Pero en lo que respecta estrictamente a contenidos sobre configuraciones familiares, las entrevistadas sostuvieron que los títulos que están en la biblioteca escolar muchas veces son “obsoletos” y “poco diversos”, y por esa razón es que no los utilizan. No obstante, de las entrevistas realizadas las docentes comentaron que suelen recurrir a los cuentos tradicionales para trabajar sobre diversidades familiares. Cuando se inclinan por la elección de estas lecturas, les otorgan a las historias múltiples significados para que puedan ser leídos en clave de diversidad familiar, o cualquier otro emergente que ellas consideren pertinente.

Podemos concluir que existe una distancia entre los libros que otorga el Plan Nacional de Lectura a las escuelas y las necesidades de lecturas que tiene el nivel inicial. Las docentes entrevistadas argumentan que no necesitan libros específicos para trabajar las diversas configuraciones familiares, que si los hay, rara vez los utilizan, que prefieren y eligen trabajar con contenidos y

materiales didácticos seleccionados y resignificados por ellas mismas. Ampliaremos nuestras reflexiones en las conclusiones con el propósito de organizar y sistematizar la tríada propuesta al inicio de nuestra tesis: las configuraciones familiares en la vida de los niños y niñas, la escuela y la literatura infanto-juvenil.

4. Conclusiones

A lo largo de esta tesis, nos propusimos describir, analizar y comparar cómo aparecen las diferentes formas de organización familiar en la vida cotidiana de los niños y niñas. Para ello, construimos un objeto de estudio que articulaba la escuela y la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Respecto de la elección de la escuela, consideramos que es la institución más significativa debido a la cantidad de horas que los niños pasan en ella y por el peso que tiene en su educación (Dussel y Quevedo, 2010). Para armar nuestro primer corpus realizamos entrevistas a docentes de nivel inicial del Distrito Escolar N° 1 y también revisamos los Diseños Curriculares (DC) vigentes, en el marco de la Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150³⁸, más conocida como Ley ESI). La observación e indagación en las escuelas colocó el foco en las prácticas aúlicas, la planificación, la selección de materiales, el diseño de carteleras y los diseños curriculares; poniendo particular atención a la selección de textos literarios. A partir de estos datos 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.

Para armar nuestro segundo corpus, rastreamos qué libros sobre diversidades familiares ingresan al sistema educativo. El criterio de selección de los libros se pudo sintetizar en dos factores: por un lado, un conjunto significativo de textos literarios llegan a la escuela mediante el Plan Nacional de Lectura. La incorporación de este tipo de lecturas se debe a que uno de los ejes de la Ley ESI es destinar financiamiento para la compra de material. En esta línea de inversión, uno de los principales programas que guían la selección y la compra de libros en la escuela es el Plan Nacional de Lectura. Este programa está a cargo del Ministerio de Educación y brinda capacitaciones a docentes sobre lectura y literatura, pero también provee una gran cantidad de libros –todos ellos de origen nacional– a las escuelas públicas. Un segundo criterio de selección se compone de compras específicas que hacen las docentes para trabajar ciertas temáticas en la sala. Estas compras se hacen con presupuesto de la cooperadora escolar o con el dinero que recaudan para la compra de material didáctico.

En relación a nuestras hipótesis e interrogantes iniciales, identificamos que la familia (en todas sus formas y composiciones) es central en la vida de los niños puesto que denota la vía convencional y tradicional por la que la infancia es aproximada y concebida (Gaitán, 2006). El

³⁸ Publicada el 24 de octubre de 2006 en el Boletín Oficial de la República Argentina.

recorrido histórico y sistemático acerca de las transformaciones del concepto de familia nos permitió relevar las diversas configuraciones familiares. Tal como distinguimos en el transcurso de la tesis, 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. Hoy podemos decir que son numerosas las manifestaciones de los cambios. Con mayor o menor aceptación social, muchas conformaciones familiares adquirieron mayor visibilidad en relación al modelo de familia 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). 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.

Las observaciones realizadas nos indican que todavía faltan herramientas y recursos para abordar la diversidad de configuraciones familiares en las escuelas del Distrito Escolar N° 1. También concluimos que existe una resistencia por parte del equipo directivo y de las familias en abordar estas cuestiones. En relación a la falta de herramientas, las entrevistadas expusieron que no hay

capacitaciones y que muchas veces se sienten solas y que les faltan recursos para poder enfrentar situaciones en la sala. Incluso, algunas plantearon que no están preparadas para trabajar situaciones vulnerables, como por ejemplo el abuso, y otras reclamaron la presencia de algún personal de la salud o experto en ESI que brinde charlas concretas sobre ciertas temáticas puntuales. En lo que respecta a la resistencia para tratar la diversidad de configuraciones familiares, al analizar en profundidad las entrevistas, se detectó cierto temor y confusión por parte de las familias al no saber exactamente qué es ni cómo se trabaja. Según los testimonios presentados de las docentes, muchas familias no saben cuáles son los contenidos que se van a tratar y se presentan en las escuelas de forma presencial o mandan notas en el cuaderno de comunicaciones pidiendo explicaciones o simplemente avisando que no quieren que su hijo o hija presencie esas clases, charlas o debates. Tampoco tienen bien en claro las herramientas didácticas y pedagógicas con las cuales las docentes abordan dichas temáticas, y ante la duda o la confusión, se manifiestan diciendo no acordar con esta política 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.

Ahora bien, en relación a la elección de la literatura infantil y juvenil, elegimos trabajar la diversidad familiar desde los libros, por dos motivos fundamentales: a) porque la Literatura Infantil y Juvenil siempre estuvo relacionada con la escuela y b) porque los niños suelen construir parte de su visión a través de los libros, las historietas y las series de televisión.

En ese capítulo analizamos por un lado, la materialidad textual de los libros y, por otro, el uso que le dan las docentes a estas lecturas. En relación con lo textual, la hipótesis que guió el análisis fue la función “didáctica-pedagógica” que muchos libros de literatura infantil y juvenil suelen tener (y nuestro corpus no fue la excepción). Parecería ser, en muchos casos, que la literatura infantil cumple una función didáctica dentro de la escuela. Es decir, *sirve para*. Sirve

para hablar de ciertos temas o poner debates en cuestión. Existen, sí, libros informativos, en los que volcar todo ese cúmulo de datos necesarios para poder conversar, tratar, hacer talleres e investigar situaciones contextuales, familiares, entre pares y un largo etcétera a las que los niños se enfrentan. Pero el gran problema de la literatura infantil y juvenil es que, al estar al servicio de la escuela y al ser para “chicos”, pierde su carácter estético. Es decir, pierde su estatuto literario porque tiene como prioridad cumplir una “función pedagógica” por encima de otras cuestiones.

La construcción de nuestro corpus de 12 textos literarios nos permitió comprender que en esta nueva realidad jurídica y social se vuelve necesaria la existencia de otros relatos familiares ya que no es posible sostener el modelo heteronormativo como el único válido y existente. En la mayoría de los libros analizados observamos que se amplían ciertas representaciones familiares al incluir diferentes formas de concebir a los niños y niñas o mostrar, por ejemplo, a familias ensambladas, monoparentales u homoparentales. No obstante, algunos de los libros se quedan únicamente en el plano descriptivo de los miembros que componen dichas familias sin ahondar en la narración de estas historias. Entonces, mostrar o representar la diversidad familiar pasa a ser un tema en sí mismo, y las historias de estos textos quedan asociadas solamente a mostrar que un niño tiene dos papás, por ejemplo, en lugar de darle lugar al desarrollo de la historia, sea cual fuera. En contraposición de los relatos familiares que pretenden transmitir valores y la historia se construye únicamente en función de esa moral, el último conjunto de cuentos de nuestro corpus, lejos de ser únicamente descripciones sobre los miembros que componen distintos vínculos familiares, son relatos que priorizan la narración, mostrando sus propias cotidianidades, experiencias y desenlaces.

En cuanto a su uso, pudimos observar que las docentes no suelen leer los libros específicos sobre diversidades familiares. Sólo los incorporan si salen “genuinamente” por parte del grupo de niños y niñas, pero no recurren a ellos de manera sistemática porque los encuentran obsoletos en las explicaciones, con lenguaje científico y sin trama literaria. Sus argumentos se deben a varios factores: por un lado sostienen que algunos textos literarios quedaron anticuados. Esto se lo atribuyen a las imágenes que los libros presentan y a las historias en sí ya que comentan que los niños y niñas no se suelen “enganchan” mucho con esas lecturas porque el relato no es llamativo para ellos/as. Por otro lado, advierten que ciertas historias reproducen una mirada sesgada de la “diversidad familiar” ya que hacen hincapié en los vínculos de madre/hijo/a y en la idea de que los/las niños/as vienen de “la panza de la mamá”, anulando otras vías posibles de concepción.

Por el contrario, las docentes siguen eligiendo los cuentos clásicos para leer voluntariamente en la sala o para trabajar con el eje de familias. La elección se debe a que, según las entrevistadas, estas historias permiten adaptar el contenido en función de los ejes que quieren trabajar. Además, los cuentos tradicionales son parte del capital cultural y social, y a medida que se incorporan a nuevas generaciones, se van resignificando los sentidos. Sin embargo, más allá de que sigan leyendo *Caperucita*, *La Cenicienta* o *Los tres chanchitos* las docentes seleccionan las nuevas versiones de los clásicos. En general eligen las editoriales que tienen una tirada de estos cuentos en libro álbum, donde imagen y texto se entrecruzan y los sentidos se complementan.

A modo de cierre y reflexión personal, planteamos los últimos lineamientos de problemas, desafíos y perspectivas, no para buscar respuestas, sino más bien para abrir interrogantes.

Tal como advertimos, la Ley ESI busca ampliar la noción de familia y la diversidad. A través de dicha normativa lo que se pretende es precisamente ampliar los horizontes culturales desde donde cada niño se piensa como parte de un colectivo social. Entonces, cuantos más modelos familiares conozcan y en la medida en que puedan reconocerse en alguno de ellos, más fácil les resultará desarrollarse en una comunidad con una actitud de respeto frente a los valores, actitudes y conformaciones familiares distintas a las propias. Pero para que esto ocurra, es imprescindible que las políticas públicas sorteen ciertas dificultades, como por ejemplo financiamiento para capacitaciones a docentes, directivos y familias y la compra de libros.

En función de la información relevada, estamos en condiciones de concluir que parece existir una ausencia de voluntad política para implementar los contenidos de la Ley ESI. A lo largo de la tesis vimos que la cifra que se destina para capacitación docente es casi inexistente y toda política necesita presupuesto para su implementación. Entonces, la ausencia de inversión expone el desinterés del Estado.

Llegado a este punto de análisis podemos concluir que es indudable que las narrativas de la organización familiar existen porque existe la familia. Pero, ¿Qué es la familia? ¿Quién define la familia?, ¿Por qué es necesario definirla? ¿Para organizar a la sociedad? Entonces, ¿De qué sociedad estaríamos hablando? La noción de familia como la conocimos históricamente no es la misma que conocemos hoy; está cambiando y va a continuar haciéndolo.

En el siglo XXI, las instituciones y los sistemas económicos condicionan las conductas, los derechos y las obligaciones de las mujeres y los hombres. Las acciones del Estado y del mercado promueven o restringen la libertad. Y el ejercicio de la libertad es la que termina construyendo la

definición del concepto de familia. El Estado a través de las instituciones formula sistemas jurídicos que generan normas y actos administrativos, pero para ser cumplidas tienen que ser reales y no formales. Las normas y los actos tienen que ser difundidos, conocidos y ejercidos por todos los integrantes de una sociedad. Porque, si no, corremos el riesgo de que sea una Ley con letra muerta. Es decir, que cuando hablamos de familia hablamos de libertad, de Estado, de sistemas jurídicos y de mercado. Podríamos consensuar que si la base de la sociedad es la familia, la base de la familia es la libertad individual; y la libertad individual en el transcurso de la evolución histórica presentará las genuinas definiciones de familia, más allá de los sistemas de coacción, persuasión o coerción del Estado y del mercado. ¿Necesitamos definir la familia o necesitamos ejercer plenamente la libertad? Y desde este interrogante se proyectará una construcción social horizontal, conformada en la igualdad y en la libertad. La familia debe ser una definición humana, no deber ser una definición institucional, ni jurídica, ni social. Y cuando eso suceda, otras serán las políticas del Estado y las narraciones del mercado editorial. Otra será la historia.

5. Bibliografía consultada

- ACHILLI, Elena (2010): *Escuela, familia y desigualdad social*. Labor editor, Rosario.
- ALVARADO, Maite y Massat, Elena. (1989) "El tesoro de la Juventud". En: *Filología*. Año XXIV. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- AMOSSY, Ruth. y Herschberg, Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba. Colección Enciclopedia Semiológica
- AMUCHÁSTEGUI, Marta (2000): "El orden escolar y sus rituales", en Silvina Gvirtz (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- ANDRUETTO, María Teresa (2009). "Hacia una literatura sin adjetivos", Buenos Aires: Comunicarte.
- 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.
- BAJTÍN, Mijaíl (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.
- BARRÓN López, Sara (2008b). "Investigación empírica y teoría feminista en los estudios familiares en el mundo anglosajón: una síntesis extramuros", en *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*. Nº15. Enero-Junio. (pp 75-98).
- BETTELHEIM, Bruno. (1994). "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", Barcelona: Critica.
- BOURDIEU, Pierre (1998): "Espíritu de familia", en VV.AA: *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BUTLER, Judith (2006). "Deshacer el género", México: Siglo XXI.
- BLAKE, Cristina (2016). "Secretos de infancias en ficciones argentinas". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; Nº. 2, junio de 2016. ISSN: en trámite. (pp. 16-29)
- BROUGÈRE, Gilles. (2013) "El niño en la cultura lúdica" en *Revista Lúdicamente*, Nº4, Buenos Aires.
- CALVO Silvia, Serulnicoff Adriana; Siede Isabelino (comp) (1998). *Retratos de familia.....en la escuela*. Ed Paidos, Buenos Aires.
- CARLI, Sandra. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

- 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.
- CARRANZA, Marcela y Bajour, Cecilia (2003). El libro álbum en Argentina. En: Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- CARRANZA, Marcela (2006) La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. En: Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- CARRANZA, Marcela (2008) El predominio de "lo nacional" en la edición y lectura de libros para niños y jóvenes. En: Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/7/lo-nacional.htm>
- CARRANZA, Marcela (2009) ¿Por qué la literatura es también para los niños? en Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2009/12/%c2%bfpor-que-la-literatura-es-tambien-para-los-ninos/>
- CERLETTI, Laura (2006). *Las familias ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- COLLAZO, Carolina; PULLEIRO, Adrián (2009) La reacción conservadora en el debate sobre la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) En: Batalla de ideas. Hacia la construcción de una izquierda popular. Disponible en: <http://batalladeideas.org/articulos/la-reaccion-conservadora-en-el-debate-sobre-la-ley-de-educacion-sexual-integral-esi/>
- CHARTIER, Roger (1989). “El mundo como representación” en *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa Editorial.
- CHARTIER, Roger. (1993) Textos, impresos, lecturas. En su *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza. p. 41-57
- D’AZZO, Gala Nerea (2015), *Hijxs de Familias Homoparentales y Diversidad Sexual en la Educación Inicial*, Tesina de grado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- DÍAZ RONNER, María (2011). La aldea literaria de los niños. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- DIEZ-PICAZO, Luis. (1984). “Familia y derecho”, Madrid: Editorial Civitas SA.

- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL. NIÑAS Y NIÑOS DE 4 Y 5 AÑOS. (2019) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación
- DONOSO, Silvia (2002). “Epílogo: la familia lésbica”, en Herdt, Gibert y Koff, Bruce (comps.). *Gestión familiar de la homosexualidad*. Barcelona: Ballaterra. (pp. 171-213).
- DUEK, Carolina; Enriz, Noelia. (2015) “Los juegos y los niños: Transformaciones, continuidades y apropiaciones”, en prensa.
- DURÁN, Teresa. (2002) “Pero, ¿qué es un álbum?” En Hojas de lectura. 59 (2-11). Bogotá: Fundalectura
- EISNER, Elliot (1998). “Formas de representación” en *Cognición y Currículum*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ELÍAS, María Felicitas (comp.) (2011), *Nuevas formas familiares: modelos, prácticas y registros*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- EQUIPO DIDÁCTICO DE EDITORIAL KAPELUSZ (1978). *Peldaño 3. Estudios Sociales y Ciencias*. Bonaerense. Kapelusz. Buenos Aires.
- GAITÁN, Lourdes (2006) *Sociología de la infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARRALÓN, Ana (2005) *Historia portátil de la literatura infantil*. España. Editorial Anaya infantil y Juvenil.
- GENTILI, Pablo (2011) “Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina”. En Gentili, Saforcada, Luz, Imen y Stubrin. *Política. Movimientos sociales y derechos a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- GIDDENS, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving: “Introducción”, “Actuaciones”, “Equipos” y “Las regiones de la conducta” en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974 (pp. 13-151)
- GRASSI, Estela., Hintze, Susana. y Neufeld, María.Rosa. (1994): *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Ed Espacio. Buenos Aires.
- HALL, Stuart (2003). “¿Quién necesita identidad?” en *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

HALL, Stuart (2004) "Codificación y decodificación en el discurso televisivo" en *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, N° 9, Madrid.

HERRAMIENTAS PARA INTERPRETAR Y ACTUAR FRENTE A LOS CUESTIONAMIENTOS HACIA LA ESI EN LAS ESCUELAS (2018). Material de cátedra de Políticas e Instituciones Educativas (UBA) a cargo de Myriam Feldfeber

HERRERA, Marisa (2014). "Principales cambios en las relaciones de familia en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación". Recuperado en Infojus: <http://www.infojus.gob.ar/marisa-herrera-principales-cambios-relaciones-familia-nuevo-codigo-civil-comercial-nacion-dacf140723-2014-10-02/123456789-0abc-defg3270-41fcanirtcod>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2002). *Informe de la Pobreza y de la Indigencia*. INDEC. Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda*. INDEC. Buenos Aires.

JACKSON, Philip. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

JELIN, Elizabeth [1998] (2004). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LARRALDE, Gabriela (2018) *Diversidad y género en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ediciones Paidós.

LARROSA, Jorge (2000) "La novela pedagógica". En: *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

LÉVI-Strauss Claude [1949] (1993). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.

LEY N.º 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Argentina, 4 de octubre de 2006.

LEY N.º 2110, Ley de Educación Sexual Integral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de noviembre de 2006

LEY N.º 26.618. *Matrimonio Civil*. Publicada en el Boletín Oficial el 22 de julio de 2010.

LEY N.º 26.743. Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. Publicada en el Boletín Oficial el 24 de mayo de 2012.

- LEY N° 26.994. Aprobación del Código Civil y Comercial de la Nación. Publicada en el Boletín Oficial el 8 de octubre de 2014.
- LEWIS, David (1999) La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción, en *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Por Kenneth Marantz et al. Venezuela: Banco del libro Pg 77-98.
- LIBSON, Micaela (2009) La diversidad en las familias: un estudio social sobre parentalidad gay y lesbiana. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- LOPRESTI, Mariana; Shnaidman Maia (2016) Principales transformaciones de los “nuevos” modelos familiares en la literatura infantil y juvenil. Tesina de grado. Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- MAFFIA Diana y Cabral, Mauro (2003). “Los géneros, ¿son o se hacen?”, en Maffía, Diana (comp.) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Buenos Aires. Feminaria Editora.
- MEAD, George H.: “La persona (parte III)” en *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972 (pp. 167-248)
- MELER, Irene (2006). “La familia, antecedentes históricos y perspectivas futuras”, en Burín, Mabel y Meler, Irene. Op. cit. (pp. 31-70).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008), *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150*, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010), *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*, Buenos Aires.
- MINZI, Viviana, (2003) "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local" en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada sobre las transformaciones recientes en Argentina*, Carli, S compiladora, La Crujía, Bs. As.
- MONTES, Graciela (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORENO, José Luis (2004): *Historia de la familia en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Sudamericana.
- MORGADE, Graciela. (comp.) (2011), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.

- NEUFELD, María Rosa (2010) “Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política”, en NEUFELD y Novaro: Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder. Buenos Aires Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- PARSONS, Talcott (1978). “La estructura social de la familia”, en Fromm, Erich, *et al. La familia*. Barcelona: Península. (pp. 31-65).
- PERRICONI, Graciela (2015): La construcción del género en la literatura infantil y juvenil. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- PEKER, Luciana (2017). Artículo disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/76383-sin-excusas>
- PONCE, Rosana (2006): “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y re significaciones a lo largo de la historia”, en A. Malajovich (comp.): Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PUIGGRÓS, Adriana (2011) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- QUERRIEN, Anne (1980): “Trabajos elementales sobre la escuela primaria”. En *Genealogía del Poder N 4*, Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- QUEVEDO, Alberto y Dussel Inés, (2010) Las experiencias educativas con las nuevas tecnologías: dilemas y debates” en Educación y nuevas tecnologías. Los desarrollos pedagógicos en mundo digital, Fundación Santillana, Buenos Aires
- 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.
- SAID, Edward [1978] (1995). *Orientalismo*. Madrid: Al Quibla.
- 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 - N° 03. 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.

SCHIMEL Lawrence. (2018). “Los libros son ventanas de experiencias ajenas”, Lawrence Schimel. En: Y si me cuentas un cuento. Recuperado de: <https://ysimecuentasuncuento.wordpress.com/2018/05/13/los-libros-son-ventanas-de-experiencias-ajenas-lawrence-schimel/>

SCHUTZ, Alfred: “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana” en *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974 (pp. 35-70)

TORRADO, Susana (2003) “Historia de la familia en la argentina moderna 1870-2000”. Buenos Aires. Editorial de la Flor.

TORRADO, Susana (2005) *Trayectorias nupciales, familias ocultas* (Buenos Aires, entre siglos), Buenos Aires, Ciepp-Miño y Dávila.

TOSI, Carolina. (2019). “La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol.4; Nº. 8, junio a diciembre de 2019. ISSN (en línea): 2525-0493

THISTED, Sofia (2006): “Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.

ZIRES, Margarite. (1983) “El discurso de la televisión y los juegos infantiles” en *Comunicación y cultura N°10*, México.

Corpus de Literatura Infantil y Juvenil:

BLANCO, Cecilia (2013). *¡Mi familia es de otro mundo!* Ediciones Urano S.A. Buenos Aires, Argentina.

CASANOVA, Mariela (2016) *Sueños de familia. Hijos concebidos por técnicas de reproducción asistida*. Editorial: Cien Lunas. Buenos Aires, Argentina.

ISOL (2016). *Secreto de familia*. Editorial: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

KAUFMAN, Ruth (2014) *Donde la ciudad termina*. Editorial: Pequeño Editor. Buenos Aires, Argentina.

- NESIS, José; Szuster, Palla (2015) *De familia en familia*. Editorial: ediciones Iamiqué. Buenos Aires, Argentina.
- ORMART, Elizabeth (2016) *Somos familia*. Editorial: Molinos de viento. Buenos Aires, Argentina.
- PESCETTI, Luis (2003) *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* Editorial: Altea. Buenos Aires, Argentina.
- SABELA LOSADA, Cortizas (2016) *Herman@s*. Editorial: Da Lúa. Buenos Aires, Argentina.
- SHOCK, Susy (2016) *Crianzas*. Editorial: Muchas Nueces. Buenos Aires, Argentina.
- REPÚN, Graciela y Hadida Elena (2013) *Familias: la mía, la tuya, la de los demás*. Editorial: Planeta, Buenos Aires, Argentina.
- WENICKE, María (2013) *Papá y yo, a veces*. Editorial: CalibroscoPIO. Buenos Aires, Argentina.
- WENICKE, María (2016) *Cuando estamos juntas*. Editorial: CalibroscoPIO. Buenos Aires, Argentina.

Agradecimientos

A todas las docentes entrevistadas, que me recibieron con mucho amor y me contaron anécdotas, experiencias y hasta prejuicios que ellas mismas tenían con una confianza inmejorable.

A mi familia, por mostrarme y amarme en todas las dinámicas y transformaciones familiares que fuimos adoptando a lo largo de la vida, por expandirse, achicarse, y re significarse una y mil veces más.

A mi tutora, Caro Duek, por leerme con paciencia, cariño y dedicación, por tomarse el tiempo para acompañarme con interrogantes y dudas que nos fueron surgiendo durante este proceso. No hubiese podido sin su lectura minuciosa y sus consejos. Infinitas gracias también por alentarme siempre a que la entregue “en tiempo y forma” para poder así, seguir estudiando.

A las parejas y amigos que me acompañaron a lo largo de estos años. Gracias por sus lecturas nocturnas, sus aportes, sus largas listas de sinónimos y compra de material literario disfrazado de “regalos de cumpleaños”.

Y finalmente, a mi queridísima casa de estudios, por seguir formándome y por haberme dado la oportunidad de conocer grandes amigos, colegas y docentes, quienes me acompañaron y me acompañan diariamente.