

Inclusivos los queremos: homoparentalidades en jardines de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense

Gala Nerea D'Azzo

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

El trabajo se propone describir y analizar la experiencia educativa de familias homoparentales en jardines de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las localidades del conurbano bonaerense Ituzaingó, Ramos Mejía y San Fernando, considerando las dificultades pedagógicas y presupuestarias en la implementación de las leyes de educación sexual a nivel nacional y local.

Con el propósito de conocer y visibilizar las vivencias que están teniendo al interior de las instituciones y las relaciones que establecen con la comunidad escolar, la investigación reúne testimonios de adultos integrantes de las organizaciones familiares, sistematizados en los ejes Criterios de elección de la institución educativa, Entrevistas de admisión, Visibilidad dentro de la escuela, y Relación con los maestros y compañeros.

En las conclusiones, se arriba a la existencia de vínculos actuales entre diversidad familiar y educación religiosa, se identifica la persistencia del silencio en el ámbito educativo como herramienta de transmisión y se observa una invisibilización de hechos discriminantes hacia el interior de las instituciones escolares.

Palabras clave: homoparentalidad, educación, familia, sexualidad, heteronormatividad.

Artículo recibido: 08/07/16; **evaluado:** entre 20/07/16 y 25/08/16; **aceptado:** 12/09/16.

Este artículo se desprende de mi tesina de grado (D'Azzo, 2015), trabajo de investigación desarrollado entre febrero y octubre de 2015. En ella, se realiza una aproximación interdisciplinaria a la relación-tensión entre homoparentalidades y sistema educativo, que contempla núcleos familiares y experiencias profesionales de maestros jardineros, sexólogos capacitadores de docentes y referentes de la "comunidad" gay. En esta publicación, se expone específicamente uno de los ejes abordados en dicha tesina: la experiencia educativa que tienen parejas de mamás y papás, integrantes de familias homoparentales. El trabajo describe y analiza los momentos previos al ingreso escolar de sus hijos e hijas y los hechos que se suceden una vez que el grupo familiar ingresa al sistema educativo formal.

Introducción a un estado de situación desfavorable

Para el abordaje, se toma en consideración un contexto político-educativo complejo en lo que respecta a organizaciones familiares diversas y sexualidades disidentes. En la actualidad, la inclusión escolar de más de 7.600 niños y niñas escolarizados (1) que pertenecen a familias homoparentales se da en una coyuntura dificultosa.

A nivel educativo esto reside, principalmente, en la permanencia y predominancia de los modelos de educación sexual moralista y biologicista (Kornblit y Sustas [eds.], 2014 y Morgade [comp.], 2011) y los obstáculos de implementación de la Ley 26.150, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), y la Ley N.º 2110, de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

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 (Ministerio de Educación), 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 (Kornblit y Sustas [eds.], 2014), la aplicación con reservas por parte de los colegios confesionales (Kornblit y Sustas [eds.], 2014, Nuñez, 2009 y Casareto, 2007), el "silencio sistemático" dentro del ámbito educativo (Morgade [comp.], 2011, Morgade, citado en Tello, en prensa y D'Azzo, 2015), la resistencia de directivos y los prejuicios y la desinformación de generaciones de maestros y maestras que recibieron educación sexual nula tanto en su escolarización como en su formación profesional (Kornblit y Sustas [eds.], 2014).

Las limitaciones de implementación no están vinculadas únicamente a factores institucionales, sino también a cuestiones presupuestarias. De acuerdo con un artículo publicado por Peker (2014), un Monitoreo de la Ley de Educación Sexual de la Ciudad indica que, en 2014, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asignó un 0,001 % de su presupuesto para impartir el modelo de educación sexual integral.

Incluso, dentro de la partida del Ministerio de Educación los fondos destinados a empoderar a niños y niñas en el respeto a su cuerpo representan solo el 0,006 por ciento. La partida total es de 805.000 pesos. Pero la mayoría de esos fondos –700.000 pesos– están destinados a organizaciones no gubernamentales que dan talleres en colegios. Por lo tanto, el Estado solo destina 105.000 pesos a la financiación de capacitaciones, materiales o formación específica (Peker, 2014).

Este dato indica un número ínfimo destinado a la ejecución de dicha política pública y un “declive en el interés gubernamental” (Peker, 2014) que, como indica la autora, es progresivo desde 2010.

En lo que respecta puntualmente al nivel inicial del sistema educativo, las expresiones que ilustran la falta de capacitación docente son la patologización de identidades no heterosexuales y la presencia de una subyacente lógica binaria de género en las propuestas de los rincones de juego y las actividades lúdicas (García Palacios y Bilinkis, 2013). En su trabajo de campo, las autoras establecen que el binarismo se produce y se resignifica tanto en las trayectorias escolares de niñas y niños, como en la cotidianeidad de la práctica docente. La heterosexualidad es interpretada por los maestros y las maestras jardineras como el cauce principal del “desarrollo esperado” en los y las infantes y, pasado un “tiempo de exploración”, se pronosticaría un desvío en el desarrollo, que requeriría ser reencauzado aun cuando se sospeche de su eficacia (García Palacios y Bilinkis, 2015).

A partir de lo que ellas establecen, los y las docentes reconstruyen escenas en las que ciertos niños y niñas son vistos como portadores de un “problema”, porque se considera que no se adecuan a lo que socialmente se espera en virtud de una supuesta pertenencia a un colectivo genérico determinado.

A la problematización de identidades sexuales por parte del cuerpo docente, se suma la invisibilización de las familias homoparentales en la escuela (Universidad de La Matanza, 2014 y Libson, 2011). Según la Universidad de La Matanza (2014) (de ahora en más UNLAM), la familia nuclear heterosexual se presenta generalmente como el único modelo no solo en las aulas, sino en libros de texto, material didáctico, discursos del profesorado y dinámicas

planteadas en las aulas. La escasa oferta de literatura LGBTTTI para niñas y niños, literatura que también podría ser utilizada con fines pedagógicos al interior de las escuelas, es igualmente apuntada por Larralde (2014).

Planteado un estado de situación adverso, la coyuntura se complejiza 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 más de 24 mil familias, 5.079 indica tener hijas e hijos a su cargo. Sobre la base de estos números, se infieren futuros ingresos a parte de un sistema educativo que carece –o se resiste a incorporar– de herramientas que posibiliten trabajar sobre su inclusión.

Parafraseando parte del artículo 5.º de la Ley N.º 26.150, independientemente de la “realidad sociocultural” de la que cada comunidad educativa decida partir para llevarla a cabo, se plantea un hecho concreto: las estructuras familiares homoparentales ya ingresaron al sistema educativo formal. Por tal motivo, y en pos de construir y fomentar comunidades educativas inclusivas, la publicación tiene como objetivo dar cuenta de las vivencias que tiene este tipo de familias, conocer los vínculos que establecen con el cuerpo docente y el resto de la comunidad educativa, e identificar las dificultades que atraviesan.

Aspectos metodológicos: técnica de recolección de datos e información de la muestra

La muestra de familias está compuesta por seis parejas, cinco formadas por dos mujeres y una por dos hombres.

El objeto de estudio es abordado con la metodología de investigación cualitativa y es la entrevista en profundidad la técnica elegida para recopilar las vivencias de los adultos pertenecientes a las familias.

Tal como expresan Taylor y Bogdan (1986), para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, y en este sentido, teniendo en cuenta el “poder expresivo del lenguaje” (Hammersley y Atkinson, 1994), es a partir de la reconstrucción narrativa, el diálogo y la repregunta que se accede a las vivencias de las familias.

Una vez realizadas las entrevistas semiestructuradas, los testimonios fueron desgrabados y, en una segunda instancia, se establecieron categorías de análisis para sistematizar y organizar la información obtenida. Los ejes de abordaje pertinentes fueron: Criterios de elección de la

institución educativa; Entrevistas de admisión; Visibilidad dentro de la comunidad educativa; y Vínculos con el cuerpo docente, madres, padres y compañeros.

Una aclaración de suma importancia para el abordaje metodológico es aquella que adhiere a lo expresado por Libson (2011): “Las preguntas de análisis no han adquirido un esquema normativo para cuestionar si son normales o no lo son, si son capaces de ser familias (correctas) o no, si son funcionales, cuán “homosexuales” o “heterosexuales” son sus prácticas”. En este sentido, la competencia e idoneidad para criar a sus hijos e hijas se considera inobjetable.

Asimismo, se entiende que la transcripción literal de las vivencias no solo visibiliza este tipo de organización familiar, sino que habilita una verdadera conversión de la mirada dirigida a otros en las circunstancias corrientes de la vida (Bourdieu, 1999), en pos de deconstruir estereotipos estigmatizantes y “reconstruir una lógica de sentido de la que se tienen pocas o ninguna noticia, o –en el peor de los casos–, directamente prejuicios” (Meccia, 2005).

En cuanto a la información de la muestra, tres de las parejas están unidas primero por unión civil y luego por matrimonio igualitario, una está planificando su casamiento al momento en que se escribe este artículo, y las dos restantes son convivientes, sin intenciones explícitas de formalizar su vínculo en términos legales.

La edad promedio de las y los entrevistados es de 36 años, 31 es la edad del más joven y 43 la del mayor. Todos los grupos familiares viven en el Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires, la mitad en Capital Federal, en los barrios de La Paternal, Villa Urquiza y Palermo, y la otra mitad en el conurbano bonaerense, en las localidades de Ituzaingó, Ramos Mejía y San Fernando.

Con respecto al nivel educativo formal, seis de las personas de la muestra poseen estudios terciarios o universitarios completos; dos, estudios terciarios o universitarios en curso, y tres no determinan su nivel de estudios, pero indican trabajar en emprendimientos privados.

A excepción de la pareja de varones, cuyas profesiones están vinculadas al área educativa, ninguno de las y los entrevistados conoce el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ni está al tanto de los ejes programados para el nivel inicial y nivel primario en relación con la transformación histórica en la composición de las organizaciones familiares. Incluso, muchos se muestran sorprendidos cuando se les informa sobre la Ley 26.150 y declaran su apoyo.

Como consecuencia de esto, no hay dentro de la muestra adultos y adultas que integren los “espacios de formación para padres o responsables” de la ESI, ni que tampoco participen de reuniones en las que se incluye a los grupos familiares, estipuladas por la Ley de Educación Sexual Integral de la CABA.

En referencia a la composición de la estructura familiar, cuatro de estas organizaciones familiares son ensambladas (2). En dos de las cuatro situaciones en la que hubo una separación, según lo relatado, la relación con los padres biológicos no es buena y las nuevas parejas de las madres desempeñan un rol activo, de sostén emocional y económico con los hijos e hijas de estas. Solo una de las familias ensambladas tiene una nueva hija, y el método utilizado para la procreación es la inseminación artificial.

Las dos familias restantes también tuvieron a sus hijos e hijas a través de la inseminación artificial e inseminación *in vitro*, y dos del total de las seis familias están inscriptas en el Registro Único de Adopción, a la espera de ser seleccionadas.

En lo que respecta a los niños y niñas, de un total de diez, tres son menores de 3 años, dos tienen 7 años y los cinco restantes entre 11 y 15 años. La mitad de las familias está constituida por hijas e hijos únicos y la otra mitad tiene hermanos o hermanas (dos de estas familias están formadas por dos niños/as y una por tres).

La historia de la familia es una historia de transformaciones

El título del apartado hace referencia a lo expresado por Jorge Horacio Raíces Montero (Elias [comp.], 2011) y sintetiza la noción de familia que el artículo contempla. Si bien se entiende por familia homoparental a “toda familia en la cual las personas (o algunas de las personas) a cargo de la crianza de los niños o niñas no se inscriben en el modelo de heterosexualidad obligatoria” (Libson, 2008), se comprende que esta organización familiar está contenida dentro de un concepto más amplio.

Desde una perspectiva socio-constructivista, se caracteriza a la familia como un concepto inestable, arbitrario, polisémico, sujeto a fuerzas instituyentes, en continuo devenir dialéctico y atravesado por una gran cantidad de variables históricas y contextuales de época (Elias [comp.], 2011). Según Carballada (Elias [comp.], 2011), la familia “real” es heterogénea, compleja y singular. Se trata, por tanto, de una realidad relativa y precaria, de forma variada y cambiante, que actualmente se presenta impotente para el cumplimiento de muchas de las funciones que tradicionalmente se le asignaron (Rotenberg y Agrest Wainer [comp.], 2010).

Eva Giberti también apunta la tendencia histórica en la modificación sustantiva de la idea de familia (Raíces Montero [comp.], 2004), tomando en consideración el ingreso de la mujer en el ámbito civil y laboral, la degradación significativa de la institución matrimonio que habilitó

nuevas formas de vinculación y convivencia, y el desarrollo científico de las tecnologías reproductivas.

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.

Esta conceptualización de la organización familiar se contrapone con uno de los pilares del paradigma heteronormativo, aquel que, de acuerdo con Maffía (Rotenberg y Agrest Wainer [comp.], 2010), brega a favor de la naturalización de la familia y de las relaciones sociales dentro de ella. Dentro de este paradigma, los sexos son dos (masculino y femenino), de tal manera que la dicotomía anatómica conlleva a una dicotomía genérica; el sexo se utiliza solo para la reproducción, lo cual implica que cualquier práctica sexual no aplicada a lo reproductivo no sea aceptada; y la familia es considerada una unidad natural, inmanente e inmutable, conformada por un varón y una mujer heterosexuales, monógamos y unidos en matrimonio (Rotenberg y Agrest Wainer [comp.], 2010 y Raíces Montero [comp.], 2004). Tal como Maffía expresa: “No importa que la realidad desmienta numéricamente la norma impuesta sobre conformaciones familiares, lo desviado es la realidad y debe ser corregida” (Rotenberg y Agrest Wainer [comp.], 2010).

Con relación al sistema educativo formal argentino, estos conceptos presentados forman parte del currículo obligatorio concebido en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N.º 26.150, la cual atraviesa todos los niveles. Así, en el nivel inicial, se abordan las distintas formas de organización familiar y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios; en la educación primaria, se profundiza en el conocimiento de las transformaciones de familia según culturas y contextos sociales; y en la educación secundaria, se fijan contenidos que trabajan los cambios en las configuraciones familiares y en los roles tradicionales para mujeres y varones, tomando como ejes la exploración crítica de los estereotipos, las formas de ejercer la masculinidad y femineidad, y las implicancias de la homofobia.

Contemplando los conceptos teóricos desarrollados, la normativa vigente y los testimonios transcritos, el artículo da cuenta de la experiencia de las y los integrantes de las familias, y repara en el abordaje pedagógico de la noción de familia que prima en las instituciones educativas a las que asisten. Para llevar a cabo estos propósitos, se tienen en cuenta los criterios de elección de la institución educativa, el contenido de las entrevistas de admisión, la visibilidad dentro de la comunidad educativa y los vínculos establecidos con el cuerpo docente, madres, padres, compañeros y compañeras.

Habemus colegio: criterios de elección de la institución educativa

Luisa

No teníamos plata como para mandarla a un colegio privado caro, entonces nos quedaban los subvencionados por el Estado, pero que son católicos. Mi esposa no quería. Yo decía: “Nos dirá de última que no el colegio”.

Mariana y Diana

M: Si bien las dos somos partidarias del colegio público, el tema del paro, las huelgas de los docentes, se nos complica por los días que podemos pedir en el trabajo. Sabemos que si lo mandamos a Thiago a colegio privado va a tener clases.

D: Es contradictorio porque yo nunca quise llevar a mi hijo a un colegio privado. No me parece que tenga que pagar por su educación. En un colegio estatal, los contenidos son los mismos, más allá de los paros, las jornadas y todo eso. Por otro lado, sé que si entra a este jardín, tiene inicial, primario y secundario. Sé que se queda ahí, no se va más.

Federica y Eva

F: Yo fui a colegio católico [...] consideraba que era lo mejor, porque me dieron una educación formativa, no solo educativa. Nos formaron como personas, en la relación con el prójimo. Con el tiempo empecé a ver las caras negativas de lo que es la educación católica [...]. Intenté cambiarlos de colegio [...]. Los colegios estatales por mi zona no me daban confianza. Yo formaré a mis hijos de a poco, con lo negativo de este colegio, colegio perfecto no voy a encontrar nunca.

Ocho de los diez niños y niñas de la muestra asisten a jardines y colegios privados católicos. Los dos restantes, los cuales cursan en instituciones públicas, van a ser cambiados a escuelas privadas. La elección de la institución católica se asocia, en principio, a factores económicos, y en uno de los casos a cuestiones éticas. Si bien se contempla a la institución pública como primera opción, se la descarta por motivos asociados a paros, violencia o falta de calidad educativa.

En el caso de la familia de Mariana y Diana, la selección se debe a una situación que vivencia en catequesis la prima de su hijo, de 4 años de edad:

Un día a la primita le estaban enseñando que todos los nenes tienen una mamá, un papá y otra mamá, que es María (en referencia a la Virgen María). Ella dijo que ella conocía un nene que tenía 3 mamás. La catequista le dijo: “No, estás confundida, los nenes tienen una mamá, un papá y otra

mamá, que es María”. Ella le repitió: “¡No! Mi primo tiene dos mamás, Mariana, Diana, y otra más, que es María”. La catequista no dijo nada.

Luego de lo sucedido en la sala, las docentes fueron a buscar al hermano mayor de la niña, que también cursaba en el colegio, y le comentaron lo que había ocurrido. Su hermano aseveró la información y comentó que sería padrino de bautismo del niño. Fue a partir de este hecho que el colegio organizó una reunión de catecismo y diversidad familiar para maestros y estudiantes de los niveles primario y secundario. En este caso, la práctica inclusiva de la institución religiosa fue lo que motivó a las madres a tomar la decisión de enviar a su bebé a este jardín.

Preguntas (heteronormativas) y respuestas (disruptivas)

Previo al ingreso de los y las infantes al jardín, se realizan entrevistas de admisión integradas por los grupos familiares y representantes de las escuelas, con el fin de dar a conocer la historia social de los niños y niñas y concretar un primer acercamiento con el resto de las mamás y los papás integrantes de la comunidad educativa.

L: En una de las entrevistas escribieron el nombre de mi hija y a continuación, entre paréntesis, “tiene dos mamás”, y en la otra también lo escribieron y lo subrayaron bastante fuerte [...]. No me preguntaron por la estructura familiar, sino que directamente preguntaban por el papá [...]. Cuando tuvimos la reunión con la maestra nunca me preguntaron quién era mi esposa, le hablaban directamente de los materiales y todo. Ella dijo: “Yo soy la otra mamá” y la maestra se quedó en silencio porque no entendía [...] se puso roja y absolutamente sorprendida dijo: “Ah... bueno... bueno... está bien”. Me parece que ni siquiera sabía que puede existir un hijo con dos mamás.

M: En la primera entrevista del jardín maternal ya sabían que éramos dos mamás, porque la inscripción era online. Corregimos en el Formulario donde decía “papá” y pusimos “mamá” [...]. En el Formulario del Instituto para el jardín aparece “mamá y papá”, pero en vez de tachar, en la primera entrevista sacaron una flecha del “mamá”, la persona que nos entrevistó escribió “mamá” de nuevo y puso los datos míos.

D: Cuando voy a la primera entrevista en el jardín, la mujer me pregunta: “¿Nombre del padre?”, entonces yo le digo que nuestro hijo no tiene papá, que tiene dos mamás. Ella me dice: “Aaaaah, bueno...”. Las entrevistas con las maestras fueron igual, les contamos que éramos dos mamás y fue la misma cara y el mismo “Ah” [...]. Ese “ah” es increíble. Es tal cual en todos.

El paradigma heteronormativo, la noción de familia ahistórica y la notable falta de capacitación tienen, en ambos casos, “una fuerte incidencia en la comunicación interna institucional y en las personas encargadas de entrevistar a estas familias, incluyendo profesionales de la educación” (D’Azzo, 2015). Tanto en el formulario *online* del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en el del instituto católico, 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 uno de los jardines privados de Capital Federal, se observa una columna de datos para la “Madre” y otra para el “Padre”.

En todos los casos, las familias o bien tachan la palabra “papá”, u observan cómo representantes de la institución tachan o hacen flechas en sus propios formularios para incluir una organización familiar distinta. Luisa también relata haber recibido un papel en el Cuaderno de Comunicaciones para saber sus teléfonos, el cual tenía escrito “mamá” y “papá”. De la misma forma que en los casos anteriores, ellas tachan “papá” y ponen “mamá”.

Un dato fundamental para tener en cuenta es que esto no ocurre solo dentro de estas instituciones, sino que también debió ser modificado por una de las parejas entrevistadas en el Formulario del Registro Único de Adoptantes, situación al menos contradictoria, transcurridos ya seis años de la aprobación del matrimonio igualitario y tomando en consideración una propaganda gubernamental recurrente a favor de la diversidad y el “movimiento” gay.

Yo callo, tú callas, ellos callan. Todos callamos. Ser o no ser visibles, he ahí el dilema

Según el trabajo publicado por la UNLAM, “el ejercicio de la maternidad/paternidad en personas gays y lesbianas opera en ocasiones en los y las sujetos como un nuevo modo de autoafirmación identitaria, mecanismo que se produce en una triple dirección: hacia sí, hacia el hijo o hija y hacia el contexto. Nombrar la situación, autoafirmarse y elaborar con el hijo/a y para sí mismo la construcción del vínculo parental es un paso importante en la asunción, ejercicio y visibilización de dicho vínculo y de afirmación de la diversidad sexual (Universidad de La Matanza, 2014).

En lo que respecta a reconocerse como familias constituidas por dos mamás o dos papás, no todas las parejas entrevistadas deciden ser visibles frente a la comunidad educativa. Algunas familias informan sobre su composición desde el ingreso de las niñas y niños al sistema

educativo, ya sea en las entrevistas de admisión o reuniones de presentación de padres y madres.

M: Cuando nos preguntan en las entrevistas siempre decimos lo que es, por una cuestión de visibilidad para él, de pertenencia de él [...]. No percibimos nada raro, las maestras lo naturalizaron demasiado [...]. No hubo demasiadas explicaciones para nadie. Nunca me dijeron nada, nunca nos llamaron a las dos para decirnos que había algún problema.

D: Fue muy raro, porque todos lo supieron siempre pero nunca nadie preguntó nada... y eso que fuimos a actos, reuniones de padres y fuera del colegio. Yo no veo por qué tengo que esconderlo [...]. Nunca vino nadie a preguntarme. Lo saben, no sé si está aceptado, pero sí asumido.

Julia y Cristina

C: Habíamos pensado dar una charla en el colegio primario, pero los docentes dijeron que no, que no era necesario, porque se tomaba con naturalidad. [...] No se charló mucho cuando las compañeritas de Lucía empezaron a venir a casa, pero sí se iba a responder si había preguntas. Se charló con los padres, eso sí, todos tienen claridad y dicen que las niñas tienen claridad con el tema. No han venido a preguntar [...]. Lo sabían, lo tenían claro, no era algo que les molestaba. Respondían con obviedad, nos dejaron sorprendidos.

Juan y Eduardo

J: Nunca hablamos en el jardín de infantes [...]. En el colegio lo sabían todos porque mi ex lo había dicho en la entrevista, que yo era gay, todo esto. No hubo ningún problema, nos recibieron bien.

E: Yo siempre, si aparecía en el jardín, era en las fiestas, aparecía con él [...]. Empecé a hacer la presencia, pero ya en la primaria. El primer día de clases iba siempre yo [...] me decían: "¡Saludos a Juan!".

De acuerdo con lo testimoniado, la necesidad de comunicar su estructura familiar es sinónimo de pertenencia y visibilidad. Algunos indican que no ven el porqué del ocultamiento. Asimismo, en una aparente actitud de "naturalización", la organización familiar homoparental permanece innominada tanto por las y los docentes, como por los compañeros, compañeras y los grupos de madres y padres. En el caso en el que se dialoga con los y las responsables de los niños y niñas, esto se da por fuera del ámbito institucional. Si bien se comportan como familia frente al resto, ni las parejas, ni el contexto que las circunda, explicitan algo referido a la composición familiar.

Una vez más, estas situaciones toman como herramienta de comunicación y transmisión el silencio. Morgade y otros indican que

... el mundo privado no cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad, pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género. Con esto no se inhibe la curiosidad y el interés, solo se redobra la vigilancia con múltiples técnicas de disciplinamiento [...] perdiendo la sexualidad la dimensión política y social que encierra (Morgade [comp.], 2011).

En estos relatos, el modelo moralista de educación sexual tiene una fuerte impronta. Dentro de este modelo, se delimitan los lugares permitidos y deseados en los que la sexualidad puede manifestarse, y la escuela queda, como espacio público, ajena a intromisiones del ámbito privado.

Otras familias, como la de Federica y Eva y la de Julieta y Tania, toman la decisión de no mostrarse.

E: Suena injusto, innecesario tener que ir a contar al colegio cómo vive uno. Te da hasta bronca, porque pensás: “¿Por qué lo tengo que ir a decir?”.

F: Yo voy de la mano o abrazada con ella y no tengo problema. Pero me cuido si estoy cerca del colegio. Todavía me pasa que siento que si se enteran porque yo lo provoqué, puede llegar a correr riesgo alguno de los chicos. No quisiera que se agarre a piñas con un compañero porque le dijeron que la mamá era torta. Esa es la parte más conflictiva para mí. Que los padres del colegio puedan llegar a influir en algo en mis hijos. Una vez que alguien los lastimó, ya está. Trato de cuidarlos en eso.

J: Tendríamos que mantenerlo al margen, para evitar cosas, situaciones. Porque me da ese miedo. No sé si por los chicos, pero hay muchos padres que tienen la cabeza muy... Entiendo que los vamos a tener que preparar a la ofensiva que van a tener. Mi miedo es que, por ahí, el colegio no me contiene, capaz sí. Me dan miedo los papás de esos nenes, no los nenes [...]. Yo no sé si se van a saber defender. Si hay una agresión del otro lado, yo quiero que mis hijos puedan responder, se puedan defender.

T: Me da miedo lo que puedan llegar a decir los padres. No sería lindo que ellos estén escuchando “¡Tu mamá es torta!”.

Las sensaciones y emociones que estas parejas ensambladas explicitan al plantear un posible escenario de visibilidad dentro de la escuela son: injusticia, bronca, incomodidad, exposición, riesgo y miedo a la agresión. En una actitud que puede entenderse como de protección frente a sus hijos e hijas, se hace referencia a un ataque y a una necesaria defensa. Es importante apuntar que en estos testimonios no se relatan agresiones que hayan ocurrido de manera

fáctica, sino que se trata de ideas que de forma hipotética podrían llegar a tener lugar si la estructura familiar efectivamente se visibilizara.

Estos mismos temores se identifican en investigaciones previas. Algunos de los testimonios rescatados por Libson (2011) asocian a la escuela con un lugar atemorizante y hablan del miedo que les genera el “qué dirán” de los demás padres y madres de la comunidad educativa. Asimismo, en el trabajo de la UNLAM (2014), al abordar la convivencia en el ámbito escolar, las parejas reconocen la existencia de una fantasía comunitaria, de cierto imaginario social instaurado con el que deben romper, y mencionan la importancia de que el resto de los padres y madres den permiso a sus niñas y niños de asistir a los hogares homoparentales.

Sobre la base de la correspondencia encontrada, cabe preguntarse si es azaroso que coincidan las mismas experiencias y miedos transcurridos más de cinco años. Considerando que la ESI y la Ley de Educación Sexual Integral de la CABA estaban vigentes en ese entonces, se pueden formular algunas preguntas: ¿Se produjo alguna otra herramienta pedagógica dentro de la escuela que favoreciera a la inclusión de estas familias? ¿Qué tipo de políticas públicas en materia de diversidad familiar y sexual se llevaron a cabo en la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana durante este período de tiempo? ¿Fueron efectivas? ¿Qué rol desempeñaron los organismos que defienden los derechos de las minorías sexuales en torno a esta problemática? Por fuera del ámbito educativo, ¿qué tipo de acciones tendientes a visibilizar familias homoparentales se impulsaron?

Retomando el análisis empírico, la obligación y la responsabilidad por parte del cuerpo docente y de las autoridades educativas, en lo que respecta a la transmisión de la diversidad familiar, aparecen invisibilizados. Los actores temidos por parte de la muestra con la que se trabaja son, una vez más, los grupos de madres y padres y los compañeritos y compañeritas de los y las infantes.

La escuela no es percibida, por lo tanto, como un espacio de contención, sino como un ámbito exento de herramientas de abordaje ante la aparición de estas posibles situaciones. Tanto es así que, a pesar de no ser visibles dentro del ámbito educativo, las familias sí lo son en el resto de los espacios de la vida cotidiana.

Entre amigos y maestros (in)capacitados

En el momento de analizar qué tipo de inserción tienen las familias homoparentales en las instituciones educativas, los factores que inciden de manera directa se asocian, por un lado, al

desempeño que el colegio tiene con las características específicas de la población con la que trabaja y, por el otro, a la elección de la visibilidad, la cual influye de una u otra forma en la construcción de los vínculos con la comunidad escolar.

Algunas parejas deciden hacer visible su estructura y tienen una buena relación con la comunidad escolar. De acuerdo con lo que ellas explicitan, se encuentran “muy sorprendidas por la integración que nos hicieron”, dado que “lo toman muy natural” y, en algunas circunstancias, consideran que “somos un grupo de amigos, más que compañeros del colegio”. Esta “naturalización” por parte de los profesionales de la educación y los grupos de madres y padres colabora con el fortalecimiento de las relaciones que, en ciertas circunstancias, exceden el espacio formal.

Sin embargo, la visibilidad puede ser un factor contraproducente en la convivencia educativa si el plantel docente no está debidamente instruido.

L: Una vez, a la salida, las maestras se empujaban entre sí [...]. Finalmente, una de las maestras se adelanta, se pone colorada y me dice: “No sabemos si te vas a ofender, pero ¿no quieren tener la reunión con el Gabinete para hablar sobre algunas cosas? Porque notamos que ella tiene muchos amigos varones y no juega con nenas [...]”. En la primera reunión, que fue cuando Magui se hizo pis y caca, la maestra nos reconoció que no sabía cómo abordar el tema [...]. Me cuenta que está nuestro caso y el caso de una nena maltratada, con un padre que tiene restricción de acercarse al colegio. La verdad es que es muy grande la brecha que hay entre ese caso y el nuestro.

Se infiere que la ausencia de capacitación, garantizada por ley (al menos en términos teóricos), afecta no solo al grupo familiar primario, sino también a las relaciones que este establece con el resto de madres y padres. De ahí la importancia de remarcar que tanto la ESI como la Ley N.º 2110 de CABA implican un punto de encuentro intergeneracional y familiar-institucional, que incluye abordajes curriculares específicos y, fundamentalmente, espacios de formación para los y las responsables de los niños y niñas, quienes “tienen derecho a estar informados” (Ley N.º 26.150, 2006) en un “marco de libertad de enseñanza” (Ley N.º 2110, 2006).

En esta misma institución escolar confesional, se da una situación en la que se evidencia cómo un compañero de sala de 3 años ya desarrolla lo que Lopes Louro (1999) entiende como “procesos de monitoreo y supervisión”, que funcionan a modo de “marco regulador” (Lopes Louro, 1999), ilustrando la forma en que “niños y niñas aprenden, desde muy temprano, chistes y bromas, apodos y gestos para dirigir a aquellos y aquellas que no se ajustan a los patrones

de género y de sexualidad admitidos en la cultura en que viven” (Lopes Louro, 1999), o en este caso puntual, a las características de una “familia tipo”.

L: Hubo un episodio con un nene que le preguntó y le gritó por el papá [...]. Estaban hablando de una película y Magui el día anterior había estado mirando una película de princesas conmigo. Entonces le dice a un compañerito: “Yo vi una película con mi mamá Luisa”, y el nene le dice: “Yo con mi papá”. Magui le dice: “Cuando mi mamá vuelve de trabajar, yo veo Doctora Juguetes”. El nene le pregunta: “¿Pero tu papá cómo se llama?”. Magui le dice: “Yo tengo mamá Luisa y mamá Lola”, y el nene le repite: “¿Tu papá cómo se llama?”, y Magui le vuelve a repetir y el nene empieza a gritarle “¡TU PAPÁ, TU PAPÁ, TU PAPÁ!”. Magdalena lo miró y se fue [...]. Creo que con su silencio pudo resolver eso, en todo caso el problema lo tenía el nene.

Esta situación no se charló en la sala después de lo ocurrido. Sí se realizó una actividad en la que los pequeños tenían que dibujar cómo era su familia y contarlo. La niña no quiso hacerlo, y la maestra no supo informar si había dibujado o no al grupo familiar al que pertenecía.

Aquí no se trata únicamente de identificar la (falta de) intervención docente, sino de visibilizar las consecuencias que esta acarrea en otros actores involucrados. En este sentido, nuevamente el artículo adhiere a lo expresado por Lopes Louro (1999), quien indica que

... las marcas más permanentes que atribuimos a la escuela no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellas pueden habernos presentado, pero sí se refieren a situaciones del día-a-día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras.

Consideraciones finales y no tanto

Dentro del análisis empírico realizado, uno de los datos más llamativos es aquel que indica que ninguna de las parejas asocia sus experiencias en el ámbito educativo con situaciones de discriminación. A pesar de haber relatado los hechos transcritos, cuando se les pregunta explícitamente por vivencias discriminantes, todas dan como respuesta una negativa o asocian la discriminación al ámbito laboral. Como quedó demostrado, si bien ciertas instituciones educativas permanecen ajenas a los cambios sociales, culturales, normativos y a las implicancias que estos tienen en la constitución de las familias, la escuela no es identificada por la muestra como un espacio de segregación frente a las organizaciones familiares diversas.

A su vez, y teniendo presentes las conquistas obtenidas en materia de derechos civiles, la decisión de la visibilidad continúa siendo un factor central en la afirmación y reconocimiento social de la diversidad familiar y sexual. El silencio de ultratumba y la (peligrosa) “naturalización” de maestros jardineros, familias y demás adultos, en apariencia inofensivos, se consideran herramientas claves y eficientes, tanto para la reproducción del paradigma heteronormativo y el orden sexo-genérico vigente, como para obturar su crítica y posibles cuestionamientos.

En investigaciones posteriores, además de tener en cuenta las claves analíticas planteadas por Libson (2012), será preciso añadir el factor visibilidad-invisibilidad, dado que plantea un abordaje metodológico diferente hacia la inclusión educativa.

Si bien por cuestiones de extensión no es posible indagar en esta cuestión, cabe preguntarse por qué aquello que se “naturaliza” es asociado con el silencio y lo que permanece innominado. El análisis teórico que concibe la naturaleza como “idea configurada por interpretaciones de un momento histórico, con fines legitimadores de un estado de cosas” (Martínez, 2011), presocial, anterior a las relaciones de poder-saber (Morgade, 2013), por ende cuestionable y deconstruible, ya está planteado. El desafío radica en ver cómo se lo trabaja –si es que se lo trabaja– en ámbitos escolares y programas curriculares en los que suele predominar el binomio naturaleza-cultura, entre muchos otros.

Otra mención para destacar es la relación entre educación católica y diversidad familiar. Si bien se consideran factores económicos en los criterios de elección de las escuelas, el ideario institucional religioso de los colegios no inhabilita que sean pensados como una opción por las familias homoparentales y, de manera inversa, la organización familiar de estos niños y niñas no es un factor excluyente para su ingreso a los colegios confesionales.

A futuro, serán relevantes las experiencias desarrolladas al interior de los planteles docentes y gabinetes pedagógicos con directivos, curas, monjas y maestras superiores. Algunas preguntas que surgen sobre este escenario son: ¿Qué tipo de políticas de inclusión van a tomar los colegios confesionales en lo que concierne a estas organizaciones familiares? ¿Qué tipo de contenidos pedagógicos coherentes con su ideología van a utilizar para hablar sobre la diversidad familiar y la homosexualidad? ¿Se presentarán dificultades cuando se decida admitir a las familias homoparentales? ¿Cuáles serán? ¿Qué rol van a desempeñar las autoridades? ¿Se trabajará la inclusión con el personal del colegio? ¿De qué manera?

Las homoparentalidades y el sistema educativo tienen aún relaciones, dilemas, rupturas, continuidades y largos debates por desarrollar. A por ello.

Notas

(1) Dato brindado por el grupo de acción política Lesmadres.

(2) En todos los casos, una de las partes integrantes de la pareja tuvo hijos/as previamente con alguien del sexo opuesto y, tras producirse la separación y consolidarse una nueva relación amorosa, en la actualidad vive bajo el mismo techo con ellos y el cónyuge del mismo sexo.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1999), "Comprender", en P. Bourdieu (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Casareto, L. (2007), *Hablan los actores. Sexualidad y salud sexual en el escenario educativo. Experiencia y discursos de dos comunidades educativas en torno a la introducción de la Educación Sexual en el currículo escolar*, Tesis de grado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- D'azzo, G. (2015), *Hijxs de Familias Homoparentales y Diversidad Sexual en la Educación Inicial*, Tesina de grado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Elías, María Felicitas (comp.) (2011), *Nuevas formas familiares: modelos, prácticas y registros*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- García Palacios M. y M. Bilinkis (2015), "El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas", *Revista Lúdicamente*, N.º 7 Vol. 4.
- García Palacios M. y M. Bilinkis (2013), "Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente", *Revista Lúdicamente*, N.º 4 Vol. 2.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994), "Los relatos nativos: escuchar y preguntar", en *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Kornblit, A. y S. Sustas (eds.) (2014), *La sexualidad va a la escuela*, Buenos Aires, Biblos.
- 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.
- Larralde, G. (2014), *Los mundos posibles: un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs*, Buenos Aires, Título.

- Libson, M. (2008), “¿Qué creen los y las que opinan sobre homoparentalidad?”, en M. Pecheny, C. Figari y D. Jones (comps.), *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad en Argentina*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Libson, M. (2011), *Familias y diversidad sexual. Las parentalidades gays y lesbianas en Buenos Aires*, Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Libson, M. (2012), Claves para abordar las parentalidades gays y lesbianas, *Ciencias Sociales*, N.º 81, agosto 2012.
- Lopes Louro, G. (1999), “Pedagogías de la sexualidad”, en G. Lopes Louro (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Autentica.
- Martinez, A. (2011), Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler, *Memoria Académica*, n.º 12, pp. 127-144.
- Meccia, E. (2005), *Más que un juego de preguntas y respuestas. Una propuesta para el análisis sistemático de entrevistas en profundidad*, Material de Cátedra, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2013), “Procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción de los géneros y las sexualidades en la escuela” [Versión electrónica], *Curso virtual “Género y Sexualidades: Debates y herramientas para una educación intercultural”*, Centro REDES.
- Morgade, G. (comp.) (2011), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- Morgade, G. (en prensa), “Políticas educativas y relaciones de sexo-género”, en C. Tello, *Epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de políticas educativas*, Sao Paulo, Editora Mercado de Letras.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010), *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*, Buenos Aires.
- 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.
- Nuñez C. (2009), *Ley de Educación Sexual. Una disputa en el plano discursivo*, Tesis de grado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Peker, L. (2014), “La mala educación”, Suplemento Las 12, *Página 12*, 6 de junio.
- Raíces Montero, J. H. (comp.) (2004), *Adopción. La caída del prejuicio: proyecto de ley nacional de unión civil*, Buenos Aires, Editores del Puerto: Comunidad Homosexual Argentina.

Vol. 1, N.º 51 (julio-septiembre 2016)

- Robles, C. 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.
- Rotenberg E. y B. Agrest Wainer (comp.) (2010), *Homoparentalidades: nuevas familias*, Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan (1986), "Ir hacia a la gente", en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.