

La lógica de la sospecha en el nivel inicial

Un problema que la Educación Sexual Integral debe abordar

Gabriela Scarfo
gabyscarfo@gmail.com



PALABRAS CLAVE

judicialización - familias - escuelas - sospecha

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso que problematiza la judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial¹. Específicamente analiza el problema de las denuncias a docentes por supuestos abusos sexuales cometidos contra niños/as pequeños/as dentro de instituciones educativas públicas. Metodológicamente el problema se aborda desde el enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009) y contempla la realización de trabajo de campo en el conurbano bonaerense, territorio que concentra una cantidad significativa de casos 2.

La judicialización de las relaciones escolares es un fenómeno que excede a la propia escuela pública y atraviesa también a otras instituciones sociales. Philippe Meirieu (2019) lo describió como un fenómeno ligado al incremento del individualismo social que consiste básicamente en un ataque judicial contra los funcionarios de las instituciones públicas y cuyo efecto inmediato, entre otros, es la deslegitimación de las instituciones. Este proceso de profundización del individualismo es complejizado, según el reconocido pedagogo francés, por otros dos procesos relacionados entre sí: la fragilización de las instituciones escolares y la falta de contrato escolar entre maestros y familias.

En el caso del nivel inicial, la exacerbación del individualismo, que señala el autor como rasgo constitutivo y neoliberal de nuestra sociedad actual, se hace presente en la relación entre familias y escuelas y torna difícil construir prácticas con sentidos de cooperación y comunidad (Brenner, 2019; Martínez, 2019). Asimismo el debilitamiento de la

1 Proyecto de Investigación “La lógica de la sospecha. Acusaciones a docentes de nivel inicial que quiebran las relaciones con la institución escolar”. Universidad Nacional de Moreno. Directora: Gabriela Scarfo. Período 2022-2024.

2 Un primer relevamiento de casos que aparecen en medios de comunicación muestra que existen –al menos- 60 casos de denuncias a docentes de nivel inicial en el período 2002-2022. Fuente: <http://conlos-chicosnoconlosdocentestampoco.blogspot.com/>



La institución escolar se evidencia cada vez que emerge la duda hacia el trabajo docente, como así también frente a las dificultades de la institución para hacer valer sus saberes expertos. En este contexto, las tensiones entre maestros y familias son tierra fértil para que emerjan las denuncias.

Los trabajos de Isabelino Siede (2015,2017) abordan las tensiones que supone el trabajo docente cuando se lo analiza en relación con las familias. El autor describe la relación entre familias y escuelas como problemas de confianza, autoridad, legitimidad, comunicación

y cooperación. Los dos primeros son particularmente relevantes para pensar cómo ingresa la judicialización a la escuela y para entender cómo la institución escolar es interpelada cuando se produce una denuncia. Según el autor, la pérdida de la confianza

—entendida como hipótesis sobre la conducta futura del otro (Cornú, 1999)— señala la sospecha sobre la integridad ética de unos (docentes) y de otros (familias). Para estas últimas, la desconfianza se hace presente en los temores que emergen cuando se dejan a los/as niños/as al cuidado de otros/as adultos/, en este caso, docentes.

Finalmente, una particularidad de la relación entre familias y escuelas en el nivel inicial, son las tensiones que emergen cuando el trabajo docente implica no sólo educar sino también cuidar. Como señala Faur (2017), si bien los cuidados atraviesan todos los momentos de la vida, etapas como la primera infancia precisan cuidados más intensivos. Y si bien estos no pueden reducirse solamente a un cambio de pañales, lo cierto es que la “función cuidadora” genera tensiones por tratarse de un territorio que pareciera pertenecer más a las familias que a las escuelas. A esto se suma, los miedos que en la actualidad genera el cuidado de los cuerpos, un objeto que históricamente atrajo grandes ansiedades y temores en la escuela(Scharagrodsky, 2017).

La judicialización de las relaciones escolares que explica Meirieu, el cruce entre la sospecha y la desconfianza que señala Siede y los miedos asociados en la actualidad al cuidado de los cuerpos, parecerían explicar —al menos en parte— la producción de relatos que denomino *inverosímiles*. Como consecuencias de ellos, las/os docentes son acusadas/os del delito de abuso sexual infantil y en reiteradas oportunidades, llevados/ as a juicio por ello.

En estos casos, lo *inverosímil* se afirma no tanto solo por el contenido de aquello que se denuncia, es decir, escenas sexuales que se presumen sucedieron de forma reiterada en una sala del jardín de infantes e involucran a todos/as los/as niños/as, sino por una condición *sine qua non* que este hecho exige. Para que esto ocurra, es necesaria la complicidad y el silencio de todos los actores escolares. Es decir, de un equipo directivo, de maestras de sala, de preceptoras e incluso de auxiliares de limpieza.



En este contexto, utilizo la noción de lógica de la sospecha y la desconfianza que plantea Epele (2007) para analizar la forma paradigmática de relación con las instituciones estatales. La autora define la lógica de la sospecha como un conjunto variado de prácticas simbólicas que incluyen la duda, la desconfianza, la sospecha y el deslizamiento e inversión del significado en la lectura de los mensajes, entre otros. Llevada al ámbito escolar, esta lógica pareciera estructurar los vínculos que, en este caso, se tejen en la vida cotidiana entre las familias y las escuelas. El aporte del concepto radica en reconocer esta lógica como una barrera que no deviene de factores externos sino que se construye en la historicidad de los vínculos sociales. En este complejo escenario, me interesa pensar la estrecha relación que guarda la lógica de la sospecha en el nivel con la Educación Sexual Integral (ESI). En esta línea, el siguiente apartado se organiza en torno a tres preguntas: ¿Qué sucede con la ESI cuando aparece una denuncia de abuso sexual infantil en un jardín de infantes? ¿Qué margen de acción tiene la escuela en estos contextos? ¿Cuáles son las potencialidades de la ESI para desandar la lógica de la sospecha?

Desarrollo

Las denuncias inverosímiles por supuestos abusos sexuales en jardines de infantes interrumpen drásticamente la cotidianidad escolar e interpelan a la comunidad escolar. La descripción analítica en términos de miedos y temores que desatan estas denuncias en familias y docentes fue abordada en otro trabajo recientemente publicado (Scarfo, 2022). En esta oportunidad, me concentro en cómo estos miedos y temores interpelan el trabajo de las instituciones educativas en relación con la ESI.

Utilizo entonces el término *parteaguas* para dar cuenta de las dos posiciones extremas que emergen cuando las denuncias por abuso sexual irrumpen en una comunidad escolar. Por una parte, están las docentes que ya no quieren trabajar con la ESI, entendiendo que ésta alimenta la sospecha y la desconfianza en madres y padres del jardín. Por otra parte, están las docentes que, por el contrario, les responden que “falta más ESI”. En el primer grupo, hay argumentos que van desde la culpabilidad a la ESI por hacer emerger sospechas sobre las prácticas morales de los/as docentes hasta temores de que eso ocurra si hablan de la sexualidad en la primera infancia. El siguiente fragmento de entrevista, visibiliza esta tensión:

Docente: las maestras tienen miedo de hablar de ESI, tienen miedo de lo que le pasa a un niño de 4 años psicológicamente, tienen miedo de explicarles a los papás lo que deben explicarles en la primera reunión. Hay cosas que ya no se dicen.

GS: ¿Qué cosas no se dicen?



Docente: Y por ejemplo, maestras que no quieren trabajar la ley de ESI, porque... yo, a una que me peleé en la plaza, porque me dice 'la culpa de todo esto la tiene la ley ESI'. Yo digo '¿qué?'. Le digo 'no, perdóname, a Vanesa (docente denunciada y llevada a juicio) la denunciaron antes de la ley de ESI. Digamos, las otras denuncias fueron antes de la ley, ¿qué tiene que ver? Al contrario, lo que falta es ESI'. 'No, porque esto los padres ahora...'. Una cosa que vos decís, dónde está parada para que pueda pensar esto. Y expresiones como 'bueno, no, yo a los papás no les digo más que los nenes se pueden masturbar, o que pueden tener deseo... que pueden estas cosas aparecer en la sala de 4, en la sala de 3, porque después van a decir...'. Entonces yo digo, eso trabaja en un sentido contrario, porque el papá, digamos, si vos se lo podés anticipar, si vos se lo podés decir en una reunión en otro contexto, antes ni siquiera de conocer a los nenes, por ahí en febrero, y explicarles que los nenes le pueden pasar estas cosas, el papá cuando le pasa no está pensando que hay un abusador.

GS: Claro.

Docente: El papá va a decir 'ah, la maestra me lo dijo'. Entonces te pone en otro lugar. Pero hay como un repliegue de todo eso, hay un no decir, no tocar. (Docente de nivel inicial y dirigente gremial, entrevista realizada el 01/09/2021)

Se muestra aquí el temor a los efectos que supone poner en palabras la ESI a las familias del jardín. Como consecuencia, la ESI se reduce, en ocasiones, a prácticas educativas que exponen menos a las/os docentes, como por ejemplo, proponer a los/as niños/as (no así a las familias) espacios de juego sin distinciones de género. Ahora bien, ¿de dónde viene el temor a hablar de la ESI con las familias?

Si bien es cierto que la escuela siempre educó en sexualidad (Morgade y Alonso, 2008), el contenido de esa educación no fue siempre motivo de disputa en la agenda pública. Por el contrario, la educación sexual se convirtió en un asunto público en América Latina recién en los últimos años (Baez y Gonzalez del Cerro, 2015). En el debate público, el movimiento feminista representa un actor clave en la discusión a favor de ubicar la sexualidad en el ámbito de aquello que es público, contrariamente a los sentidos que como señala Fraser (2006) intentan resituirla en el ámbito de la vida doméstica y así concebirla como perteneciente (y encerrada) en la esfera privada.

En el caso argentino, la dimensión política de la sexualidad (Rubin, 1989) quedó demostrada por la visibilidad que los debates en torno al tema tomaron en el espacio público desde la sanción, en 2006, de la Ley 26.150. Como afirma Lavigne (2018) la política de educación sexual integral habilitó una manera específica de gestionar la sexualidad de la población escolarizada que no ha dejado de ser disputada por actores propios y ajenos al mundo escolar desde su sanción hasta la actualidad.



El origen de las impugnaciones puede encontrarse en sectores conservadores entre los que se destacan organizaciones como “Con mis hijos no te metas” o la “Campaña por el NO a la ideología de género en las escuelas”³. Se trata de sectores que como señala Morgade y Fainsod “denuncian una supuesta intención de la ESI de empujar a niñas y jóvenes a diferentes prácticas genitales (...) y alertan sobre una pretendida avanzada antieducación familiar” (2019:68) buscando de este modo, impugnar el lugar de las escuelas. Sin lugar a dudas, se trata de discursos que montados sobre la sensibilidad social que produce la educación sexual logran, en ocasiones, deslegitimar el lugar de la escuela en esta materia.

En este punto recupero el concepto de “pánico sexual” que la antropóloga feminista Carole Vance señala suceden cada vez que se habla de ESI. La categoría se origina en la noción de “pánico moral” que presentará Stanley Cohen en los años 70 para dar cuenta de la construcción social del comportamiento desviado:

Las sociedades parecen estar sujetas, de vez en cuando, a períodos de pánico moral. Una condición, episodio, persona o grupo de personas emerge para ser definida como una amenaza a los valores e intereses de la sociedad, su naturaleza se presenta de una forma estilizada y estereotipada por los medios de comunicación, las barricadas morales están a cargo de los editores, obispos, políticos y otras personas bien pensantes; expertos socialmente acreditados anuncian diagnósticos y soluciones (Cohen 2002 [1972] en Daich 2013:32)

Siguiendo a (Daich, 2013), el pánico moral se traduce así en una efervescencia social que transforma a un grupo de personas (en el caso de las denuncias en los jardines, parecerían ser los/as docentes) en un grupo desviado o endemoniado. Lo relevante aquí es que, los pánicos morales y sexuales emergen tanto cuando se habla de educación sexual integral como cuando emerge una denuncia inverosímil por abuso sexual, y producen efectos concretos en las prácticas de las escuelas, en este caso, la reducción de la ESI.

Sin lugar a dudas, es necesario reconocer el enorme desafío que supone para docentes en territorios escolares sacudidos por denuncias inverosímiles –para las escuelas– pero

3 “Con mis hijos no te metas” es un movimiento que inicia en Perú en el año 2016 desde una derecha católica y conservadora que pugna por la no inclusión del enfoque de género en educación. En Argentina pueden rastrearse indicios de esta tendencia -al menos- desde la sanción de la Ley 26.150. La “Campaña por el NO a la ideología de género en las escuelas” lanzada en el 2020 por el Partido Demócrata Cristiano de la Ciudad de Buenos Aires es uno de ellos. Se evidencia aquí como lo que empezó como movimiento social ha mostrado su carácter político a través de ésta (y otras) organizaciones político partidarias.



posibles -para la justicia-, hablar de ESI con las familias. Hacerlo pareciera, en ocasiones, correr el riesgo de alimentar las construcciones sociales que posicionan a docentes como potenciales desviados. Simultáneamente, no hacerlo, contribuye a mantener la lógica de la sospecha y la desconfianza acerca del cuidado de los cuerpos en la primera infancia que debe, necesariamente, afrontar el jardín de infantes.

Finalmente, la imposibilidad de poner en palabras los miedos y temores que emergen a consecuencia de las denuncias *inverosímiles*, tanto en docentes como en madres y padres, terminan por depositar únicamente en el sistema judicial la posibilidad de resolver estos conflictos. Por supuesto, la respuesta del sistema judicial no deja margen de acción ni de resolución a la institución escolar. En ese sentido, afirmamos que así como el feminismo se equivoca en delegar la solución (punitiva) al Estado (Trebisacce, 2018), la escuela se equivoca si no busca construirse como espacio de resolución y de reparo para los/as niños/as, familias y docentes (Scarfo, *op.cit.*).

En esa búsqueda, la ESI debe posicionarse como espacio de reflexión con enorme potencialidad para desarmar la lógica de la sospecha y desconfianza que está presente hoy en el cuidado de la primera infancia y que atraviesan fuertemente la relación entre las familias y las escuelas. En esa línea, acordamos con Maltz (2021) cuando afirma que la ESI es una puerta de entrada valiosísima para conversar con las familias de estos temas.

A modo de cierre

Este escrito procuró ser un aporte para visibilizar los efectos que las denuncias inverosímiles por abuso sexual infantil producen en el nivel inicial. Asimismo buscó contribuir a la reflexión sobre la importancia de la ESI para garantizar los derechos de niños/as en materia de educación sexual integral y la escuela como el lugar propicio para lograrlo.

A modo de síntesis, podemos afirmar que si bien la judicialización de las relaciones escolares es un fenómeno que excede a la propia escuela, el contenido específico que adquiere en el nivel inicial, muestra la estrecha relación que guarda con las disputas de sentidos respecto de la ESI. En este contexto, debiera redoblarse el desafío pedagógico de educar en la construcción de significados del y sobre el cuidado del cuerpo en la primera infancia. El desafío supone batallar frente a los discursos que posicionan a la ESI como una práctica perjudicial para el desarrollo de niños/as y a la escuela como un potencial espacio de peligro. Si como sostiene Meirieu es necesario refundar un nuevo contrato entre familias y escuelas entonces podemos pensar a la ESI como la piedra fundacional.

Referencias bibliográficas

- Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). "Dossier: Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano" en: *Revista del IICE* Nro.38.
- Brener, G. (2019). Darse por aludido en tiempos resbaladizos. *Margen*, 95, 3.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Ko-rinfeld (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Daich, D. (2013). De pánicos sexuales y sus legados represivos. *Zona Franca*, 21(22), Art. 22. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.19>
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En Redondo, P. y Antelo, E. (comps.). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36.
- Maltz, L. (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el Nivel Inicial: distancias y cercanías entre familias y escuelas*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Martinez, M.. (2019). La responsabilidad civil pone a la escuela como en un corralito y esto empobrece infinitamente la experiencia escolar. *Aula Abierta*.
- Meirieu, Ph. (2019). Hacer frente a la judicialización de las relaciones entre los padres y la escuela construyendo el porvenir de lo común (Prólogo). En *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Brener, G, Galli, G y Martinez, M. (coords.) (Novedades Educativas, pp. 7-11).
- Morgade, G. & Fainsod, P. (2019). La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fenix*, 75.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.
- Scarfo, G. (2022). Cuando la lógica judicial irrumpe en la institución escolar: Acusaciones a docentes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 6, Art. 6.
- Scharagrodsky, P. (2017). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 17.
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Homo Sapiens.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós Trebisacce,
- C. (2018). Habitar el desacuerdo. Notas (nunca urgentes) para un elogio de la precariedad política. *Mora*, 24, Art. 24. <https://doi.org/10.34096/mora.n24.6317>.