



Código:

“LA LÓGICA DE LA SOSPECHA.
ACUSACIONES A DOCENTES DE NIVEL
INICIAL QUE QUIEBRAN LAS RELACIONES
CON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR”

Directora: SCARFO, Gabriela

Integrantes: Ahumada, Carla; Muñoz, Daniela

Año: 2024



Informe Final de Proyectos de Investigación (PI)

Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERNOS (PI) 2021
Nombre completo del proyecto:	La lógica de la sospecha. Acusaciones a docentes de nivel inicial que quiebran las relaciones con la institución escolar
Director/a:	Gabriela Scarfo
Lineamiento estratégico ¹	6. Educación. Formación docente: análisis de las prácticas educativas actuales.
Fecha de inicio:	marzo de 2022 ²
Fecha de finalización:	marzo de 2024
Unidad de localización:	Centro de Estudios en Educación
Departamento/Centro/Programa	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Área Educación
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	<p>La judicialización de las relaciones escolares entendida como una consecuencia de la fragilización de las instituciones escolares, la profundización del individualismo y la falta de contrato escolar entre maestros y familias es un fenómeno presente en muchas escuelas públicas desde hace al menos dos décadas. El contenido de aquello que se disputa en estos casos puede ser muy diverso y no requerir de un proceso judicial. De hecho, en muchas ocasiones, el conflicto se resuelve sin llegar a constituirse en una causa penal. Contrariamente a esta situación, este proyecto de investigación describe y analiza situaciones en las cuales prospera la denuncia judicial y enjuiciamiento a los docentes.</p> <p>Desde un enfoque histórico-etnográfico, el trabajo reconstruye a partir de fuentes secundarias y entrevistas en profundidad los tiempos previos a la denuncia penal atendiendo a la vida cotidiana escolar y a las relaciones que se establecen entre escuela (fundamentalmente docentes) y familias (casi siempre madres) en una institución escolar ubicada en el Conurbano Bonaerense. La hipótesis que guía el análisis supone la presencia en jardines de infantes de una lógica de la sospecha hacia el trabajo docente que puede, en ocasiones, devolverse en agresiones desmesuradas contra la institución y sus docentes. La particularidad del caso analizado es precisamente la forma extrema que puede alcanzar esta lógica cuando se trata del único maestro varón de la institución escolar.</p>

¹ Según Resolución UNM CS 848/21 Lineamientos estratégicos de Investigación y Desarrollo Tecnológico 2022-2027.

² NOTA: Tal como consta en el plan de trabajo del PI, el proyecto se desarrolla solo en el segundo cuatrimestre del 2022 y 2023, es decir, a contra cuatrimestre del dictado de la materia de Antropología Social en LEI a cargo de la Directora del proyecto.

Palabras claves:	Infancia-Educación Inicial-Trabajo Docente-Judicialización

Parte I

Informe de resultados para el repositorio²

1. Introducción y objetivos (mínimo 1 página- máximo 2 páginas)

- Realizar una presentación general del estudio (tema/problema) y una justificación de su relevancia (motivos para estudiarlo, aportes potenciales).
- Indicar el objetivo general de la investigación y los interrogantes efectivamente trabajados en el proyecto.

El tema de investigación sobre el que este proyecto se desarrolló se originó a partir del conocimiento del significativo incremento de denuncias judiciales a docentes de nivel inicial, un fenómeno que está presente en el territorio argentino desde hace al menos dos décadas y que crece sostenidamente en los últimos diez años³. Se trata de denuncias que señalan a docentes (mayoritariamente varones pero también mujeres) como autores del delito de abuso sexual infantil durante los espacios-tiempos de clases, es decir, en espacios-tiempos de trabajo grupal. Las acusaciones parecen extenderse a toda la institución escolar ya que la sospecha de complicidad envuelve al resto de los agentes y como tales son señalados, por madres y padres, como cómplice de esas situaciones.

En Argentina, el acudir a la justicia para dirimir conflictos escolares está contemplado desde el primer Código Civil que creara en 1869 Dalmacio Vélez Sarsfield⁴. En el capítulo referido a "las obligaciones que nacen de los hechos ilícitos que no son delitos" se insertaba un artículo, el 1117, que hacía extensiva a "los directores de colegios, maestros artesanos" la responsabilidad civil que el artículo anterior (1116) asignaba a los padres respecto de "los hechos causados por los hechos de sus hijos". Sin embargo, el temor frente a la "responsabilidad civil" que se impone en muchas de las decisiones que se toman hoy en la escuela, parece originarse en la actualización del Código Civil de 1997⁵. En su texto se establece que "los propietarios de establecimientos educativos privados o estatales serán responsables por los daños causados o sufridos por sus alumnos menores cuando se hallen bajo el control de la autoridad educativa, salvo que probaren el caso fortuito" (Artículo 1117). La modificación agrega, como novedad, la obligatoriedad de contratar un seguro de responsabilidad civil. Este artículo volverá a sufrir modificaciones con la última reforma integral del Código Civil y Comercial⁶ y quedará actualmente, de la siguiente forma:

ARTICULO 1767.- Responsabilidad de los establecimientos educativos. El titular de un establecimiento educativo responde por el daño causado o sufrido por sus alumnos menores de edad cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar. La responsabilidad es objetiva y se exime sólo con la prueba del caso fortuito.

El establecimiento educativo debe contratar un seguro de responsabilidad civil, de acuerdo a los requisitos que fije la autoridad en materia aseguradora.

Esta norma no se aplica a los establecimientos de educación superior o universitaria.

³ Un primer relevamiento de casos aparecidos en medios de comunicación, muestra una tendencia en alta y la existencia de al menos 164 denuncias a docentes de nivel inicial, por el delito de abuso sexual infantil, en el período 2000-2023 (Scarfo et. al, 2024).

⁴ Ley 340 sancionada en septiembre de 1869.

⁵ La Ley Nº 24.830/1997 modifica este aspecto del Código Civil.

⁶ Ley 26994 sancionada en 2014.

Para Marcela Martínez (2019) el cambio normativo, específicamente el hecho de contratar un seguro de responsabilidad civil, alienta la posible “industria del juicio” a la escuela al tiempo que muestra el proceso de securitización de la institución escolar. En el mismo, se torna relevante el cambio en la carga de la prueba. Si antes el docente debía probar que había obrado con la diligencia debida, ahora el demandante debe probar la negligencia docente. La responsabilidad del “titular” de la escuela (empresario escolar en el caso de establecimientos privados, y de los gobiernos en el caso de las escuelas públicas) es objetiva, es decir, no depende de que haya existido culpa (y mucho menos dolo) de su parte.

En este marco, el PI abordó un tema social y políticamente relevante: el fenómeno de las denuncias que son consideradas “inverosímiles” a docentes por supuestos abusos sexuales, en un complejo contexto de exacerbación de pánicos morales. Una problemática que crece significativamente y ocasiona un profundo deterioro y resquebrajamiento en la comunidad educativa. Para el colectivo docente supone además, detenciones (privaciones de libertad) de maestros que luego fueron sobreseídos porque no se probó el delito del que se los acusaba. Y más grave aún, condenas a prisión pese a la inverosimilitud antes mencionada.

La preocupación teórica que fundamentó la investigación se ubicó entonces, entre los ejes analíticos que entrecruzan las nociones acerca de qué es la infancia, las lógicas contradictorias que atraviesan el trabajo docente y las tensiones presentes en la institución escolar en torno a la llamada comunidad escolar. El objetivo general fue reconstruir desde la perspectiva histórico-etnográfica casos de denuncias de abuso sexual infantil sucedidos en el territorio de Merlo, Moreno e Ituzaingó a fin de documentar el pánico moral y la lógica de la sospecha (Epele, 2007) que recae sobre el sector docente.

Las preguntas que guiaron la indagación fueron: ¿Qué dimensiones está adquiriendo el fenómeno de la judicialización por abuso sexual infantil en el nivel inicial? ¿Qué sucede en una institución escolar que es denunciada por el delito supuesto de abuso sexual infantil? ¿Desde qué supuestos se relacionan hoy las familias y la escuela?

2. Marco de referencia (min. 2 páginas- máx. 5 páginas)

Describir en qué campo (temático, disciplinar) se inserta la investigación, indicando:

- estudios antecedentes (propios o no) sobre el tema, avances y áreas de discusión.
- marco teórico o encuadre de referencia de la investigación: con qué enfoque, conceptos, dimensiones o modelos se abordó el tema/problema.

El PI se insertó en el campo de disputa entre “lo público” y “lo privado”. La separación entre ambas esferas, como si se tratase de espacios dicotómicos y con competencias propias, supone una diferenciación que enmascara, en términos de Bourdieu (1998), el grado en que lo público está presente en lo privado. En ese sentido, frente a la clásica distinción de la modernidad que idealiza lo público y lo privado como áreas con incumbencias propias y diferenciadas, se contrapone una mirada teórica que permite dar cuenta de cómo se delimitan responsabilidades, derechos y obligaciones entre ambos (Villalta y Martínez, 2022). De este modo, un abordaje en términos relationales entre la institución escolar (como espacio público) y las familias (como espacio doméstico o privado) habilitó indagar en las tensiones que emergen cuando se disputan atribuciones y prerrogativas en torno a la educación y el cuidado de la primera infancia.

Los trabajos históricos y antropológicos que abordan esta relación en el campo de lo escolar, señalan que los vínculos que se establecen entre escuela (fundamentalmente maestras) y familias (casi siempre madres) no estuvieron nunca exentos de tensiones (Santillán y Cerletti, 2011; Siede, 2015, 2017, 2021). Sin embargo, éstas se profundizan en la actualidad por la pérdida del rol disciplinador que históricamente tuvo la escuela. Un rol que ha sido puesto en cuestión con el corrimiento del Estado y el respaldo que otorgara a las instituciones educativas en los primeros momentos del sistema educativo, y más aún en territorios como el Gran Buenos Aires, donde la profundización de la desigualdad acentúa las demandas entre familias y escuelas (Santillán, 2009). En este marco, la potestad que la escuela tenía de acudir a la justicia cuando detectaba una situación de vulneración de derechos es también disputada por las familias.

En este marco, fue posible abordar el complejo lugar que tiene el trabajo docente en la escuela pública. Batallán (2007) definió al docente como un “subalterno poderoso” por su condición de subalternidad jerárquica dentro de la escuela. Es decir, el docente tiene autonomía y poder dentro del espacio del aula, pero al mismo tiempo, es ubicado en un lugar de subalternidad dentro del aparato burocrático escolar. Desde estas lógicas contradictorias que estructuran el trabajo docente, los docentes son colocados como mediadores entre el Estado y la sociedad civil. A ellos las familias les demandan respuestas como funcionarios del Estado, pero simultáneamente rechazan su función disciplinadora de padres e hijos (Batallán y García, 1988). Por tanto, la figura docente -en tanto sujeto mediador entre Estado y sociedad civil- termina concentrando las tensiones que se hacen presentes en la escuela, definida desde esta perspectiva como espacio semidoméstico y al mismo tiempo, semipúblico (Batallán, 2007).

Específicamente en el nivel inicial, los trabajos de Isabelino Siede (2015, 2017) reconocen una serie de tensiones entre familias y escuelas que el autor describe como problemas de confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación. Estas 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 niños al cuidado de otros adultos. Como complemento de la pérdida de confianza, la crisis de autoridad refiere a la sospecha sobre la capacidad del otro (familia y escuela) para intervenir en las tareas de las que son responsables. En esa línea, las tensiones en torno a la legitimidad muestran los conflictos en torno a delimitar qué tareas corresponde a las familias y cuales a la escuela. Las tensiones en torno a la comunicación, por su parte, dan cuenta de los múltiples canales de información a los que apela la escuela pero que no logran, sin embargo, un buen entendimiento. Finalmente las tensiones en torno a la cooperación son las que surgen en los casos en que, ambas parten (familias y escuelas), acuerdan el trabajo conjunto y muestra cómo aun en estos casos, los acuerdos son difíciles de lograr. En definitiva, las tensiones desarrolladas y muchas veces yuxtapuestas en la vida cotidiana escolar muestran las complejidades en las relaciones entre familias y escuelas.

Otra especificidad que caracteriza al nivel inicial es la histórica encrucijada entre cuidar y educar (Redondo y Antelo, 2017) que en la actualidad parece concentrar los temores en los aspectos vinculados al cuidado, con la particularidad de que en la primera infancia son necesarias prácticas de cuidado vinculadas a los cuerpos, tales como cambiar un pañal o acompañar a los niños al baño. Es precisamente esta particularidad la que dota de un nuevo desafío a la pérdida de la confianza, pues se enmarcan en un contexto social y político donde los aspectos vinculados a la sexualidad en la infancia generan tensiones y temores por parte de familias y escuelas. Como señala Faur (2017), si bien los cuidados atraviesan todos los momentos de la vida, etapas como la primera infancia precisan cuidados más intensivos. Aquí la “función cuidadora” genera tensiones por tratarse de un territorio que pareciera pertenecer más a las familias que a las escuelas.

Esta tensión se extrema cuando, en un mundo escolar donde lo habitual es la presencia mayoritaria de mujeres, irrumpe la figura masculina. Precisamente porque tanto el cuidado doméstico como el institucional se encuentra feminizado, lo que se espera como “deber ser” del trabajo docente en el nivel inicial es la presencia de mujeres. En consecuencia, ante la irrupción de docentes varones se construye un estigma sobre el varón como un “potencial abusador” y se teje desde allí la sospecha de las razones legítimas por las que éste podría querer participar de la educación en la primera infancia. Al respecto, es necesario señalar que la escuela asumió la sospecha sobre ellos como resultado de los propios discursos escolares en torno a masculinidad, sexualidad y violencia (Braislovsky, 2008), dejando de lado la posibilidad de revisarlos críticamente.

Desde este marco conceptual inicial, fue posible problematizar la construcción de la infancia pensada a priori como categoría social (Ariés, 1987) y moral (Fassin, 2016) y las particularidades que adquiere cuando se la aborda desde la lente del “maltrato infantil”. En el contexto local, los trabajos de Julieta Grinberg muestran el proceso de construcción de esta categoría, desde 1960 hasta la actualidad, y cómo la misma fue dotada de distintos sentidos por los agentes facultados para desarrollar medidas de protección de la infancia “maltratada” (Grinberg, 2010). En este punto, cobra relevancia las



representaciones en torno a los niños como “víctimas” que analiza Fassin (2016) en un contexto social y político de expansión del discurso de derechos. Se trata de una imagen que por un lado logra visibilizar el problema del abuso sexual infantil y reconoce la importancia de “la voz del niño”. Sin embargo, la contracara de la expansión del discurso de derechos es una mirada reduccionista que, en ocasiones, obstaculiza la posibilidad de desandar la única hipótesis que prima en estos casos e indagar, entre otras, en las condiciones económicas y sociales en las que estos relatos inverosímiles cobran un lugar. Asimismo, y como señala el autor, las consecuencias no previstas de moralizar esta causa, provocan discriminaciones morales entre aquello que es “más o menos legítimo defender”.

Finalmente, fue necesario atender a cómo los medios de comunicación aportan al juzgamiento moral de estas causas y alimentan la emergencia de pánicos sexuales en torno a este tipo de denuncia. La categoría de “pánico sexual” se origina en la noción de “pánico moral” que presentara Stanley Cohen en la década de 1970:

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 este caso, parecerían ser los docentes) en un grupo desviado o endemoniado. Siguiendo a Bourdieu (1996), los medios de comunicación logran un “efecto de realidad” al mostrar y hacer creer en lo que muestran. Esta capacidad, fundamentalmente en la televisión, puede dar vida a ideas o representaciones sobre la docencia que incitan, muchas veces, a la movilización y furia social. De hecho, un número no menor de situaciones de denuncias a docentes que fueron recogidas y visibilizadas reiteradamente en los medios de comunicación, desembocaron en agresiones desmedidas contra la integridad física de los docentes, sus hogares y las instituciones escolares que hasta el momento de la denuncia, alojaban a los hijos de las familias agresoras. El empoderamiento de la sociedad civil jugaría, en este caso, en contra de sus propios intereses, poniendo en evidencia las desigualdades que empaña los códigos de respeto (Sennett, 2003).

3. Métodos y técnicas (min. 2 páginas- máx. 4 páginas)

Indicar el trabajo de campo, documental y/o de laboratorio realizado, la forma de recolección de datos y sus fuentes. Al respecto, describir los métodos, técnicas, instrumentos y materiales utilizados para indagar el problema de investigación. Explicitar las unidades de análisis, los criterios de selección de muestras o casos. Indicar asimismo las formas de procesamiento y análisis de los datos recolectados.

La investigación se posiciona teórica y metodológicamente en el enfoque histórico-ethnográfico llevado adelante por la antropóloga de la educación Elsie Rockwell (2009). Este enfoque, también tomado por diversos grupos de investigación latinoamericanos (Batallán, 1983; Achilli, 1986), permite documentar las experiencias cotidianas y los sentidos que los sujetos construyen sobre su trabajo y circunstancias de la vida, en el entrecruzamiento entre las concepciones sociales sobre el mismo, su responsabilidad en las instituciones escolares de primera infancia y el efecto y commoción que producen las denuncias de la sociedad civil representada por las familias denunciantes y el Estado como empleador de los docentes acusados.

El ámbito de lo cotidiano es el campo privilegiado de este enfoque al cual el investigador accede mediante la experiencia directa atendiendo a un “campo” enmarcado temporal y espacialmente (Clifford, 1999; Bourdieu y Wacquant, 1995; Rockwell, 2009). En éste, las dimensiones analíticas que permiten la reconstrucción de procesos sociales generales convergen en la cotidianidad entendida como “momento de la reproducción general” (Heller, 2002) y, simultáneamente, de la innovación social (Reguillo, 1997). De este modo, la vida cotidiana es también considerada en su historicidad, en el marco de las estructuras que la producen y que son simultáneamente producidas (y legitimadas) por ella. De allí que las dimensiones analíticas que permiten la reconstrucción de procesos sociales generales convergen en dicha cotidianidad (Batallán 2007 y 2019).

La reconstrucción del sentido que los sujetos atribuyen cotidianamente a sus prácticas será comprendida y analizada desde la dimensión histórica en la que se juegan dichos procesos (Batallán y Campanini, 2005; Batallán, 2007). En estos procesos, la acción de los sujetos y su agencia –entendida como la capacidad de los sujetos para interpretar, actuar y reaccionar frente a las normas e instituciones– (Giddens, 1982) permiten argumentar sobre la heterogeneidad social y comprender la polémica social como constitutiva de la cultura (Batallán y García, 1992) concebida aquí, como un fenómeno productivo y público (Geertz, 1987; Willis, 1988).

Desde este enfoque y como estrategia metodológica, priorizamos la realización de trabajo de campo y de entrevistas abiertas y en profundidad a distintos sujetos del campo escolar. Enfocaremos este proceso desde la consideración de un “presente historizado” (Ricoeur, 1984; Rockwell, 2009) que dé cuenta de la relación entre experiencias pasadas y presentes (Batallán y Campanini, 2005) y privilegie la particularidad de las experiencias en las cuales los sujetos se apropián y recrean las prácticas, resisten a la “tradición”, reconocen “antecedentes” y “legitiman” un curso de acción en un mismo presente (Batallán y Campanini, 2023).

Respecto del universo de la investigación, la realización del trabajo de campo profundizó en la reconstrucción de cómo opera la lógica de la sospecha y la desconfianza frente al trabajo docente en jardines de infantes de Merlo, Moreno e Ituzaingó.

Simultáneamente, se realizó un relevamiento y análisis de fuentes secundarias a nivel nacional (noticias periodísticas durante el período 2000-2023). Allí nos propusimos analizar y dar a conocer algunos datos estadísticos procesados a partir de un corpus de fuentes secundarias construidos con 164 casos de judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial que impactaron en medios de comunicación durante el período 2000-2023. La cantidad de casos analizados en esta parte de la investigación obliga a realizar una serie de aclaraciones metodológicas. En primer lugar, el período analizado comenzó en el año 2000 por ser ése año el primero en el que se registra un caso de judicialización por abuso sexual infantil. Segundo, solo tomamos casos que aparecieron en los medios de comunicación dado que no existen estadísticas oficiales que documenten estas denuncias. En consecuencia, el total de casos bajo análisis representó, muy probablemente, un sub registro del potencial total de casos reales existentes. Tercero, las fuentes secundarias consultadas provienen de la información recogida por el colectivo “Con los chicos NO, con los docentes tampoco” y está disponible para ser consultada en su blog y página de Facebook. Con esa información, se elaboró una base de datos propia cuya sistematización y procesamiento fue una tarea de todo el equipo de investigación.

4. Resultados y discusión (min. 5 páginas- máx. 15 páginas)

Desarrollar los resultados, en relación a los objetivos del proyecto, especificando (de ser posible) los siguientes aspectos:

- nuevos conocimientos obtenidos sobre los casos o unidades bajo estudio.
- avances en materia de conocimiento científico sobre el tema bajo estudio, formulación de enfoques originales e innovadores (modelos, conceptos, etc.).
- Contribuciones para la resolución de problemas específicos y/o formulación de herramientas de intervención, diseño o mejora de productos y procesos.

Por último, desarrollar las conclusiones y reflexiones finales a las que se llegó luego de la investigación, en relación a los interrogantes y objetivos planteados.

a. Aproximación cuantitativa sobre la judicialización en jardines de infantes

Respecto al objetivo específico referido al análisis de fuentes secundarias (noticias periodísticas, videos subidos a You Tuve) se construyó y analizó un corpus de 164 casos de judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial referidas a denuncias por abuso sexual infantil durante el período 2000-2023. Los resultados permiten afirmar:

1. La relevancia de mostrar la cantidad de casos por año radica en la dimensión productiva de los números, que Trebisacce y Varela (2022) rescatan del concepto de “política de cifras” acuñado por

Andreas y Greenhill (2010). En ese sentido, las autoras afirman que ciertas formas de producción de saberes, en este caso, la producción de cifras en relación a la cantidad de denuncias a docentes por supuesto abuso sexual infantil, hacen inteligible y vuelven contable, un problema social.

2. La distribución de los casos por año mostró, en primer lugar, que la tendencia es en alta, es decir, que la cantidad de casos va en aumento. En segundo lugar, existe un quiebre significativo en el año 2013. Si desde el 2000 y hasta el 2012 las denuncias aparecían en los medios de forma más o menos intermitente a partir del 2013 el fenómeno crece significativamente y se vuelve constante. Este hito es analizado por Siede (2015) y Maltz (2021) como efecto Tribilín en alusión a un jardín de San Isidro, provincia de Buenos Aires, que el año 2013 fue denunciado por maltrato infantil. La alta repercusión que la noticia tuvo en las redes sociales y medios de comunicación cimentó la sospecha sobre el cuidado de los más pequeños en los jardines de infantes.

3. En relación con la cantidad de casos y su distribución según el tipo de gestión, se mostró que el problema está presente en la institución escolar, independientemente del tipo de gestión. Y si bien el 58% compete a instituciones de gestión estatal, el dato puede matizarse si contemplamos que el 71% (13621) del total de instituciones de nivel inicial del país (18466), son de gestión estatal. Al respecto, Merieu (2019) señala que la judicialización está presente en instituciones públicas caracterizadas por una profunda fragilización. La misma supone que instituciones tradicionalmente legítimas hoy son cuestionadas por su falta de confianza, un proceso que se agrava, en el caso escolar, por la mercantilización de la educación y el corrimiento del Estado en materia de política educativa.

4. Respecto a la distribución de casos por jurisdicción, se mostró que aunque los casos se registran en casi todo el país, la distribución de los mismos se concentra significativamente en la provincia de Buenos Aires (92 casos), esencialmente en los partidos que conforman el Gran Buenos Aires. Junto con Córdoba, Neuquén, Santa Fe, CABA y Río Negro, estas 6 jurisdicciones concentran el 80% de los casos.

5. En el análisis de los cargos que ocupan en las instituciones educativas, observamos, como dato significativo, el crecimiento en la cantidad de denuncias hacia maestras de sala (31%) debido, fundamentalmente, al crecimiento de casos múltiples en el 2023 donde son las mayores implicadas. Si atendemos a la serie histórica, encontramos que los primeros en ser acusados de abuso sexual infantil en las escuelas fueron los profesores de música (que hoy alcanzan al 28%) y los profesores de educación física (19%). En menor medida, se acusa a los cargos directivos, a otros docentes especiales (como profesores de teatro), a auxiliares no docentes y a personas ajenas a la institución. Ahora bien, el 60% de las denuncias recae en varones, mientras que el 40% en mujeres. Aquí se vuelve fundamental considerar cómo estos porcentajes se relacionan con las dinámicas de género presentes en la institución educativa.

6. Sobre el sexo de las personas acusadas se documentó la fuerte sospecha que recae en la presencia del varón en un mundo de infancia. Los jardines de infantes son espacios tradicionalmente feminizados, donde es poco común encontrar a maestros varones. La mayor parte del personal son mujeres, y las figuras masculinas suelen ocupar cargos específicos, como profesores de música, educación física, teatro o auxiliares de limpieza. El hecho de que las denuncias involucran mayoritariamente a varones, nos muestra el peso del estigma de ser potenciales "abusadores", con el que deben cargar los docentes varones en un mundo de infancia.

7. Agresiones a instituciones y docentes. Cuando hablamos de agresiones nos referimos por definición a acciones violentas realizadas por una o varias personas con la intención de causar un daño. Dichos avances contra los derechos de las personas, fueron ejercidos, en los casos bajo análisis, tanto hacia las instituciones educativas como hacia los y las docentes que trabajan en ellas. En este sentido, nos parece relevante tomar esta variable porque en los 164 casos de judicialización analizados, se registraron al menos 51 situaciones de agresiones, lo cual representa el 31% del total de casos registrados. Dichas situaciones de violencia, engendrada en su mayoría por las familias de los niños y niñas que acuden a las instituciones escolares, en un gran porcentaje ocurrieron en la provincia de Buenos Aires, especialmente en localidades del conurbano, donde se registran 28 de los 51 casos. El resto de los casos con

agresiones se presentan en las provincias de Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe, Mendoza y Tierra del Fuego.

b. Transformaciones que atraviesa una escuela (jardín de infantes) en contextos de judicialización de las relaciones escolares

Acerca del objetivo de documentar las transformaciones en las prácticas pedagógicas que acontecen en los jardines de infantes frente a los temores de una posible denuncia, se analizaron los siguientes aspectos.

1. Temores frente a la presencia de docentes varones. Como se anticipó, los jardines de infantes son espacios feminizados donde no es habitual encontrar a un maestro varón. La mayor parte del personal son mujeres y las figuras masculinas suelen ocupar cargos de profesores de música o de educación física. Como sostiene Brailovsky (2008), ante esta presencia en un mundo de infancia ocupado tradicionalmente por mujeres, la escuela naturaliza la sospecha que pesa sobre el docente varón. En este sentido, los docentes varones cargan con el estigma de ser potenciales “abusadores”, una marca que parece extenderse a cualquier figura masculina presente en la escuela (portero, por ejemplo). Por su parte, los docentes varones no desconocen los riesgos y representaciones genéricamente estigmatizantes que pesan sobre ellos como figuras masculinas al cuidado de la infancia (Cameron 2001 en Brailovsky, 2008). En consecuencia, es habitual que modifiquen sus prácticas pedagógicas en búsqueda de estar cuidados o resguardados de una posible sospecha. El trabajo de campo permitió documentar que los docentes varones evitan el contacto físico con los y las niñas, como el quedarse solos con el grupo. En sus clases, la presencia de la maestra de sala intenta ser resguardo de las sospechas.

2. El silenciamiento del estigma. La lógica de la sospecha y la desconfianza hacia el trabajo docente no deviene de factores externos sino que se construye en la historicidad de la vida cotidianidad escolar donde, como se intentó mostrar, los vínculos entre las familias y la escuela van dejando huellas sobre las dudas que, en ese caso, la presencia masculina representa. Así, en sintonía con los resguardos que toma el propio docente varón, directoras y maestras entrevistadas señalan que el maestro de música “no está nunca solo con los niños” porque ellas “están siempre presentes en las clases”. La frase, que busca resguardar al docente del estigma con el que carga, termina por convalidar la sospecha, es decir, un maestro varón representa una amenaza si está solo con los niños y niñas. En uno de los casos analizados, cuando emerge una sospecha, una maestra recuerda que las familias le preguntan: “seño, ¿usted estaba en las clases de música?, ¿usted los dejaba solos?”. La pregunta no solo muestra la sospecha sobre el profesor de música sino que enfatiza el lugar de resguardo que las familias esperan cumpla la maestra, por su sola condición de mujer. Anticipa también cómo la sospecha se extiende también a la docente, a quien se la entiende como responsable (más adelante como cómplice) de haber dejado a los niños y niñas a cargo de un maestro varón.

3. Problemas de comunicación. Una curiosidad del sistema educativo es que así como no existe una norma escrita que impida a los y las docentes cambiar un pañal, tampoco está escrito que los docentes de música no puedan estar solos dando clases. Sin embargo, es habitual que en los jardines esto circule como si estuviera preescripto, en alguna normativa, y así se transmite también a las familias. En estas prácticas, sin quererlo, la escuela educa en la sospecha. En igual sentido, frente a la imposibilidad de poner en palabras esta tensión, la escuela termina, sin quererlo, por cimentar la misma sospecha que debiera desterrar. Cuando frente a las interrogaciones de los padres, la escuela se silencia, una vez más, abona a la hipótesis de que “algo” sucedió en el jardín. Tal es así, que la directora de un jardín denunciado, reflexiona hacia atrás sobre lo sucedido y concluye debió haber respondido antes a la demanda de las familias. Como señalara Batallán (2007), la directora, por su condición de subalterna dentro de la lógica jerárquica de la institución escolar, queda inhabilitada a actuar. Incluso frente a una situación que, a diferencia de otros casos, la directora lograba anticipar.

4. El silencio como respuesta a las familias. El silenciamiento como respuesta a la demanda de madres y padres muestra sus límites cuando, como se documentó, un grupo de madres y padres se transforman en

“agresores” del jardín. El intento de contener esa agresión fue “elaborar actas”, una con cada familia que decidiera debía denunciar “algo”. El problema es que, como sostiene Brener (2019), labrar actas -como modalidad de registro- corre el riesgo de sustituir el diálogo. De hecho, ninguna autoridad pedagógica puso en palabras, que los relatos que padres y madres traían sobre los supuestos hechos en el jardín, eran absolutamente inverosímiles. En contraposición, también se documentó que así como en momentos donde prima la sospecha, la desconfianza y el miedo y en consecuencia, las estrategias de participación se repliegan; en tiempos de calma, los indicios incipientes de temores frente a la figura masculina pueden ser resueltos con otras estrategias dialógicas que afortunadamente conducen a la apertura de la escuela y a la resolución del conflicto. En la resolución de este temor, la escuela logra posicionarse desde su saber experto, dar seguridad a las familias e incluso, hacerlas parte de la comunidad escolar.

c. Miedos, dudas y sospechas que los casos bajo análisis despiertan en los actores involucrados (docentes, directivos, familias, funcionarios de educación).

Con relación al objetivo de documentar y analizar los temores que los casos bajos análisis están dejando en la comunidad escolar, se elaboraron los siguientes argumentos:

1. La perspectiva de docentes y directoras y el imperativo del cuidado. El trabajo de campo documentó las sensaciones que manifestaban las maestras entrevistadas frente a una denuncia de abuso sexual eran de angustia, bronca y en muchas ocasiones, temor. La angustia se vinculaba con la certeza compartida de que aquello que se denuncia no sucedió, o al menos, no sucedió en la escuela. La duda tiene lugar, pero gana lo inverosímil del contenido denunciado pues los hechos que se denuncian no parecen ser verdaderos o posibles de suceder en un jardín de infantes. Al respecto, una dirigente gremial comprometida en acompañar a los maestros del Jardín N°1 en todas las cuestiones administrativas en las que un gremio puede ayudar, decía:

Uno, en general, cuando lee las denuncias le parece, o sea, transitando la escuela, no te las podés imaginar que pasen ahí. O sea, si realmente eso pasa ahí todos saben que eso pasa ahí. Porque no hay manera de que estén los 30 chicos desnudos, digamos, ¿no? (Docente y dirigente gremial, entrevista realizada el 01/11/2019)

La noción de inverosimilitud atraviesa también el relato de dos directoras que ocupaban el cargo en momentos en sus docentes son denunciados/as.

Directora1: Porque los relatos son locos. ¡Lo que dicen los padres son locuras! Nadie que conozca mínimamente puede comprender que en veinte minutos más o menos, que es lo que dura una clase de educación musical o física, entre que los organizan a todos los pibitos... los de educación física, le atan los cordones a todos... En veinte minutos, desvestían a todos, treinta y tres chicos, hacían lo que los padres dicen que hacían y los volvían a vestir. ¿Y los 28 o 30 restantes no dijeron nada? (Directora del jardín donde trabajaba Julieta Díaz y jubilada en la actualidad. Entrevista realizada el 20/09/2019)

Directora2: ...si la denuncia hubiese sido, suponete, ‘ay, la maestra lo tocó’. Y yo no estoy en las 7 salas a la vez. No te puedo decir. Pero si a mí me dicen que toda la sala estaba sin ropa, la maestra estaba sin ropa, yo ya sé que eso no puede ser porque son más de... esa sala tenía 26 nenes. Suponete que faltaron 10 como una barbaridad, que no faltaban tantos, 16 nenes... sacarles toda la ropa...

GS: ¿esa es la acusación, que los 16 estaban desnudos?

Directora: ellos dicen que la sala completa. Que a todos los nenes le sacaban la ropa, que la maestra los chupaba a ellos, que hacía que la chupen a ella en el horario de la clase de música, que dura 20 minutos, que casi nunca se da dentro de la sala, digo casi nunca porque alguna vez puede pasar que se dé en la sala. Pero casi nunca. Se da en el salón de música. Está con las ventanas abiertas a la calle...o sea que es muy improbable. Pero bueno, yo digo bueno, si es posible de que haya pasado que se demuestre con pruebas. (Directora del Jardín N° 1, jubilada, entrevista realizada el 26/03/2021)

En ese punto, lo intolerable no es la representación del abuso sexual sino la idea de injusticia que interpela a una buena parte de los/as docentes del territorio. Este intolerable se profundiza porque denuncias de características muy similares a los hechos que se denunciaron en un caso, continuaron emergiendo en el mismo territorio. Si la angustia –y su potencial transformación en broncas y enojos con el sistema judicial- es una sensación que prima, no es menor tampoco el temor que siente una parte

significativa de las maestras. De hecho, la palabra “miedo” es reiterada en las entrevistas y se hace evidente que los/as docentes tienen temor. El miedo responde a la amenaza sobre sus cuerpos, es decir, miedo “a que nos caguen a palos”. Efectivamente, dos denuncia que iniciaron en el año 2013, pero también otras tres que emergieron en el 2019 tras el fallo condenatorio a un docente, trajeron consigo una ola de violencia, amenazas, piquetes en la puerta de un jardín, gomas quemadas, autos rotos y en ocasiones golpes a docentes, de la mano de padres y madres consternados por el contenido de aquello que se denuncia.

A partir de un caso emblemático en el territorio de Merlo, cuando la angustia calmó y aunque el miedo se mantuvo, los/as docentes conformaron una organización civil para “defenderse”. La palabra “defensa” es reiterada en las conversaciones y entrevistas realizadas. En este marco, hicieron (y continúan haciéndolo) rifas y colectas para ayudar a pagar los costosos honorarios de peritos y abogados. Cuando los casos se multiplicaron en el 2019, algunas docentes acumularon experiencia dentro de lógica judicial y pudieron anticipar la importancia de tener un/a abogado/a sólido/a, con experiencia en estos casos y fundamentalmente, costear un perito de parte que debata con el perito oficial las pericias que se realizarán a los/as niños/as.

Como producto de esa organización, las maestras también elaboraron una resolución de “resguardo y reparación” que se presentó en la gestión educativa con el objetivo de proteger a docentes que son denunciados/as. El hecho de necesitar un protocolo de acción para estos casos muestra hasta qué punto las denuncias a docentes son situaciones reiteradas en los jardines del conurbano bonaerense. Otras medidas tomadas fueron la organización de “abrazos” a un jardín denunciado en donde se suman familias que acompañan la mirada que sobre estos hechos tienen los/as docentes. Asimismo continuaron realizando marchas a los tribunales con carteles que buscan visibilizar su situación y dicen: “con los chicos no, con los docentes tampoco”. El objetivo parece ser acompañarse entre colegas y fundamentalmente al/a docente denunciado/s.

La sensación de desprotección prevalece en muchos/as docentes que desearían una estructura mayor que los cobije y defienda en estos casos. Es habitual por ello que recurran a su gremio para solicitar un representante legal. Sin embargo, no hay registro de ningún gremio que lo haya hecho en estos casos. Por ello, cuando un/a docente recibe una denuncia penal, sus opciones son: el defensor oficial que le provea el Estado, un/a abogado/a amigo de la familia, un defensor que algún conocido le recomiende o afrontar los altos costos de contratar un/a abogado/a con experiencia en estos casos. Esta última opción que suele ser la más recomendable es difícil de afrontar para un/a docente desplazado/a. El/la maestra/o denunciado/a cuenta solo con su sueldo como trabajadores del Estado pero incluso éste pudo haberse perdido por el desplazamiento del cargo, quedándose entonces sin ningún ingreso.

Con todas estas sensaciones presentes en el cuerpo, las maestras jardineras continúan yendo a trabajar y reciben a los/as niño/as con el miedo que se señaló en el inicio. Lo que parece modificarse es la dimensión del cuidado, que estuvo históricamente presente en el Nivel, y ahora incluye no solo el cuidado de los/as niño/as sino también el de los/as compañeros/as docentes.

2. La perspectiva de las familias denunciantes y la demanda de justicia.

Inspectora: la comunidad educativa estaba sumamente convulsionada y compungida por la decisión del caso [refiere a un Jardín de Merlo], que habían sido 17 años de prisión con una resolución, con un fallo que fue por unanimidad contra los docentes. Entonces los docentes estaban sumamente compungidos por eso, pero había un sector de padres que estaba totalmente indignado. (Entrevista realizada el 18/05/2021)

Como se desprende de las palabras de esta inspectora, cuando se dictó esta sentencia los/as docentes estaban muy movilizados/as. Recordemos que para la docencia en general, los hechos denunciados eran inverosímiles. Sin embargo, un grupo de padres estaba también indignado pero en sentido inverso. Para ellos, los hechos que se denuncian ocurrieron y tuvieron lugar en la escuela. Y además, la resolución de la justicia así lo demostró. Si bien la resolución de los casos estrictamente en el campo judicial no es objeto de análisis en este proyecto, se puede anticipar el lugar central que adquiere el testimonio de

los/as niños/as tomado en el dispositivo de Cámara Gesell y la interpretación que de él realizan los/as peritos forenses.

Ahora bien, las familias de los jardines denunciados no constituyen un todo homogéneo. Están quienes participan en "escraches" y apoyan a las familias denunciantes y quienes se suman a los "abrazos" al jardín que organiza el colectivo de docentes. En ese sentido, es posible anticipar -pese a que resta avanzar en el trabajo de campo con las familias- que la duda sobre lo inverosímil del hecho denunciado, atraviesa también a muchas familias del jardín. En consecuencia, el grupo de familias denunciantes y quienes las acompañan en su denuncia, suele ser un sector minoritario de madres y padres pero dada la gravedad de lo que se denuncia, cobran mucha visibilidad, fundamentalmente, en los medios de comunicación.

Es importante recordar que en estos casos los padres buscan la resolución del conflicto en la justicia y por ese motivo las denuncias se radican en una fiscalía. Pero paralelamente al proceso judicial, las familias denunciantes junto a otras familias del jardín, demandan también explicaciones a la escuela. Sin embargo, esa demanda se produce en un contexto de violencia y agresión hacia la institución escolar. En consecuencia, queda poco margen para la escucha. Al respecto, una docente y dirigente gremial recuerda cuando la directora de un jardín le pidió que se acerque a la escuela porque las maestras "no se animaban a salir". Afuera había un grupo de madres y padres realizando una manifestación en contra de los y las docentes.

En uno de los casos analizados, una de las acciones más importantes de las familias denunciantes fue el armado de una organización civil que reclama "Justicia por los abusos en el Jardín N°X". La misma dio origen a una comunidad virtual que se aloja en Facebook desde mayo de 2017. Tiene aproximadamente 900 seguidores. Se encuentran allí varias publicaciones en torno a varios casos de judicialización escolar y muchas otras que tienen en común mostrar casos de adultos (principalmente docentes y/o preceptores pero también curas y en menor medida padres o familiares) denunciados por abuso sexual infantil. Las publicaciones suelen estar acompañadas de comentarios que claman por medidas radicales a la justicia tales como cadena perpetua o pena de muerte o llaman a la justicia por mano propia.

Lo particular del accionar de estas familias es que su intervención en la arena pública continuó activa después del juicio condenatorio a dos docentes. Esta particularidad no es habitual en otros casos donde incluso puede suceder que los padres/madres no asistan a las instancias judiciales.

El reconocimiento a la palabra de las niñas se aloja en un frente discursivo al que las familias denunciantes recurren como bandera de su lucha por el reclamo de justicia.

Finalmente, una última acción que llevaron adelante las familias denunciantes fue promover una ley que obligue a realizar test psicológicos al personal que se desempeña con niños/as y adolescentes en el ámbito de la salud, la educación y el deporte. Una ley que incluso llegó a tener apoyo de distintos bloques políticos pero que hasta la fecha no fue tratada en el Congreso.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Consignar si la investigación hizo surgir nuevos interrogantes o si emergieron potenciales líneas de investigación a desarrollarse en el futuro a partir de los hallazgos.

A partir de este primer proyecto de investigación, se fue consolidando una línea de investigación que dio como resultado la elaboración de un PICyDT titulado "Judicializar la educación inicial: la sospecha sobre el trabajo docente" y presentado para el período 2024-2026.

Como consecuencia de los primeros avances de investigación, se mostró que frente a lo intolerable de este tipo de denuncias, el sistema educativo activa sus medidas de resguardo. La primera de ellas supone, en todos los casos, separar inmediatamente de sus cargos a las y los docentes supuestamente implicados y desplazarlos a cumplir funciones administrativas según lo establece el artículo 140 del Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10579, 1987). La medida cautelar parece buscar resguardar la integridad física de las y los docentes, amenazada por la furia de madres y padres denunciantes. Simultáneamente, el desplazamiento parece asegurar otra cuestión fundamental como es velar por el interés superior del niño (Art. 4 de la Ley 13298 de Promoción y Protección Integral de Derechos de los Niños, niñas y Adolescentes) colocado en el lugar de víctima. Pese a tratarse de medidas que intentan el resguardo de docentes y niños resta conocer el efecto que las mismas están

teniendo en los actores escolares involucrados como en la capacidad de aportar a la resolución del problema de las acusaciones y denuncias a docentes en el nivel inicial.

En este contexto, el nuevo PICYDT propone describir y analizar las resoluciones tomadas por el sistema escolar cuando emerge una acusación y/o denuncia por el supuesto caso de un abuso sexual infantil. Asimismo, interesa problematizar particularmente los efectos que una medida tomada reiteradamente por el sistema educativo, es decir, el desplazamiento de docentes, está teniendo en el mundo escolar y los actores involucrados.

Por consiguiente, los nuevos interrogantes de investigación son las siguientes: ¿Qué efectos están dejando las denuncias por supuesto abuso sexual infantil en el trabajo docente y en el vínculo con la comunidad escolar? ¿Qué medidas activa el sistema educativo para resguardar niños y docentes en estas situaciones de judicialización de las relaciones escolares? ¿Qué supuestos existen detrás de ellas? ¿Qué consecuencias tiene para los distintos actores escolares?

6. Bibliografía (min. 2 página- máx. 4 páginas)

Consignar los textos y fuentes utilizados en la redacción de los campos anteriores.

- Ariés, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.
- Achilli, E. (1986) "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Batallán, G. (2019). Anthropology and Research Methodology. Oxford Research Encyclopedia of Education, pp. 1-18.
- Batallán G. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós.
- Batallán, G. (1983): Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. FLACSO. Buenos Aires.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2005) "Infancia, Juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa". I Congreso Latinoamericano de Antropología, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA).
- Batallán, G. y García, J. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. Revista Publicar, I.
- Batallán, G., y García, J. F. (1988). Trabajo docente, democratización y conocimiento. Cuadernos de antropología social, 2, Article 2. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4883>
- Bourdieu, P. (1998)."Espíritu de familia", En Neufeld, M.R., Grinberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.). *Antropología Social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Braislovsky D. (2008). Educación Infantil y Masculinidades. El caso de los maestros jardineros varones. En Morgade, G. y Alonso, G (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
- Brener, G. (2019). Darse por aludido en tiempos resbaladizos. Margen, 95, 3.
- Brener, G., Galli G. y Martínez, M. (2019). Judicialización de las relaciones escolares Conversaciones con Philippe Meirieu. NOVEDUC.
- Clifford, J. (1999). Prácticas espaciales: El trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología. En *Itinerarios transculturales*. Gedisa.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and the rockers* (2002.a ed.). Routledge.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld (Comps.).*Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (Ediciones Novedades Educativa, pp. 19-26).
- Daich, D. (2013). De pánicos sexuales y sus legados represivos. Zona Franca, 21(22), Article 22. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.19>
- Epele, M. (2007). La lógica de la sospecha. Sobre criminalización del uso de drogas, complotos y barreras de acceso al sistema de salud.
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo.

- Fassin, D. y P. Bourdelais. (2005). Les frontières de l'espace moral. En *Les Constructions de l'intolérable. Études d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*, eds. Didier Fassin y Patrice Bourdelais (pp. 7-15). La Découverte.
- 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*. https://www.researchgate.net/publication/328031630_Cuidar_o_educar_Hacia_una_pedagogia_del_cuidado
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. 1982. "Hermenéutica y teoría social". En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press. Traducción Mimeo de José Fernando García.
- Grinberg, J. (2015). Entre la pediatría, el psicoanálisis y el derecho: Apuntes sobre la recepción, reelaboración y difusión del "maltrato infantil" en Argentina. *Revista de Estudios Sociales*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.7440/res53.2015.06>
- Grinberg, J. (2010). De malos tratos, abusos sexuales y negligencias. Reflexiones en torno al tratamiento de las violencias hacia los niños en la ciudad de Buenos Aires. En Villalta, C. (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Universidad nacional de Quilmes.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Maltz, L. (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el Nivel Inicial: distancias y cercanías entre familias y escuelas*. Ediciones Novedades Educativas
- Martinez, M. (2019). La responsabilidad civil pone a la escuela como en un corralito y esto empobrece infinitamente la experiencia escolar. *Aula Abierta*. <https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2018/05/10/martinez-la-responsabilidad-civil-pone-a-la-escuela-como-en-un-corralito-y-esto-empobrece-infinitamente-la-experiencia-escolar/>
- 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).
- Ricœur, P. (1984). *Educación y política. Docencia*.
- Reguillo, R. (1997). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En: *Causas y azares*. N°7.
- Redondo, Patricia & Antelo, E. (2017). Primeras páginas. En Redondo, P. y Antelo (Comp.) *Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencias*. Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.
- Santillán, L. & Cerletti, Laura. (2011). Familias y escuelas: Repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3(2).
- Scarfó, G, Visintin, M, Muñoz, D. y Ahumada, C. (2024). Panorama de la judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial. *Revista de Políticas Sociales*, Núm.11. Universidad Nacional de Moreno. En prensa.
- Sennett, R (2003). *El respeto*. Ed. Anagrama.
- Scharagrodsky, P. (2017). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., 17.
- Siede, I. (2021). En busca del aula perdida. *Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Novedades Educativas.
- Siede, I. (2017). Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Paidós. <https://www.planetadelibros.com.ar/libro-entre-familias-y-escuelas/245579>
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín: Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Homo Sapiens Ediciones.
- Trebisacce, C. y Varela, C. (2020): Los feminismos entre la política de cifras y la experticia en violencia de género. En: *Los feminismos en la encrucijada del punitivismo*. Biblos.
- Villalta, C. y Martinez, M.J. (2022). Estudios sobre burocracias, derechos, parentesco e infancia. En Villalta, C. y Martinez, M.J (coord.). *Estado, Infancias y Familias. Estudios de antropología política y jurídica*. Teseo.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal.