

Fundación
Kaleidos

EXPERIENCIAS DE EMBARAZO,
MATERNIDAD Y PATERNIDAD
EN LA ADOLESCENCIA

TRAYECTORIAS ESCOLARES Y
POLÍTICAS PÚBLICAS
EN LA CABA

Eleonor Faur y Sebastián Fuentes

Fundación Kaleidos / UEICEE

CON EL APOYO DE



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Fundación Kaleidos

Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia : trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA / dirigido por Eleonor Faur ; Sebastián Fuentes. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación Kaleidos ; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019.

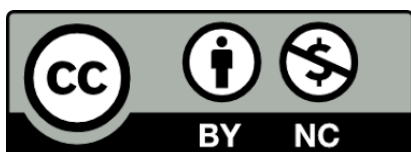
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online


ISBN 978-987-47514-0-9

1. Educación. 2. Políticas Públicas. 3. Embarazo en las Adolescentes. I. Faur, Eleonor, dir. II. Fuentes, Sebastián, dir. III. Título.

CDD 371.714



Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. Se permite su reproducción total o parcial citando la fuente.




La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y la Fundación Kaleidos agradecen a las distintas áreas del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (MEI-GCBA) por su participación y colaboración en las distintas etapas de la investigación. Tres áreas aportaron al diseño de la investigación con preguntas y preocupaciones que sirvieron para delimitar la problemática: la Coordinación ESI del MEIGC-BA, representada por el coordinador Adrián Mazzuglia y las asesoras Sandra Di Lorenzo y Claudia Sarrica; el programa de Promotores en Educación, representada por Susana Labate, Bárbara Pedró y Silvina Kurlat; y el Programa de Retención escolar de adolescentes madres, embarazadas y padres en escuelas de nivel medio, a través de su coordinadora Mariana Vera. Además, Mariana Vera colaboró en la definición de la muestra de escuelas para hacer el trabajo de campo.

La comunicación con las autoridades de las escuelas para facilitar el acceso de las y los investigadores estuvo a cargo de la Dirección de Educación Media del MEI-GCBA.

Agradecemos especialmente a Marcelo F. Baldo y Patricia González el apoyo y seguimiento a esta investigación.

Finalmente, se agradece a los y las rectoras, equipos directivos, docentes y estudiantes de cuatro escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las que se realizó el trabajo de campo.



Fundación Kaleidos es una organización sin fines de lucro que desarrolla proyectos en la Argentina desde el año 2000. Su misión es la mejora de la calidad y las condiciones de vida de la población en general, con especial énfasis en las generaciones jóvenes.

Especializada en adolescencia y primera infancia, Fundación Kaleidos ha desarrollado y lleva adelante diversos programas y acciones entre los que se encuentra Jakairá.

Jakairá es un programa especializado en primera infancia y adolescencia en el que se desarrollan e implementan estrategias integrales de acompañamiento a adolescentes que devienen madres y padres y a sus hijos/as. Ofrece un trabajo cotidiano, integral e interdisciplinario que incluye espacios de encuentro grupales, talleres de crianza, trabajo sobre proyecto personal, talleres para las familias; y un acompañamiento individual a cada uno de ellos/as.

Además, se trabaja en la sensibilización a la comunidad (adolescentes, equipos de salud, educación y gestión) para el abordaje de temáticas tales como: violencia de género, Educación Sexual Integral, construcción de vínculos saludables y proyecto personal. El mismo se desarrolla en dos localidades: Traslasierra (Córdoba) y Chacarita (C.A.B.A.).

Este programa nace en el 2003 y está enmarcado en un acuerdo de colaboración con la Fundación Children Action (Suiza).

INDICE

Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia.

Trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA

1. Introducción	6
Agradecimientos	
2. Estrategia metodológica	8
3. Contexto de la investigación	12
Políticas de la ciudad EMP escolarizados	
La magnitud del EMP	
4. Las experiencias de embarazo y maternidad/paternidad en las trayectorias escolares	18
La irrupción de un embarazo	
Compartir la noticia del embarazo	
El papel de la escuela	
El embarazo en las familias	
La posibilidad de interrumpir el embarazo	
Conformación de los hogares y parejas	
Las maternidades: representaciones de las jóvenes y adolescentes	
Los cuidados y su organización cotidiana	
La intermitencia en las trayectorias educativas	
5. Políticas educativas y estrategias institucionales que inciden en las trayectorias escolares de adolescentes EMP	38
El impacto de las políticas en las trayectorias escolares de EMP	
Políticas de nivel inicial y secundario articuladas	
La organización del turno escolar	
Los Programas de contención, intervención y acompañamiento de trayectorias	
Las estrategias desarrolladas en las escuelas	
La construcción de un perfil de acogimiento y adaptación a la situación de adolescentes	
El desarrollo de medidas específicas para acompañar las trayectorias	
El desarrollo de la ESI	
6. Consideraciones finales	54
Referencias bibliográficas	57

1. INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los resultados de la investigación “Trayectorias y experiencias escolares y sociales de adolescentes embarazadas, madres o padres”, realizada en el marco de un acuerdo entre la UEICEE (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Fundación Kaleidos, que buscó analizar las experiencias y condiciones sociales de los y las adolescentes que atravesaron una situación de embarazo, maternidad y/o paternidad, teniendo en cuenta tanto la perspectiva de quienes continuaron su proceso educativo como las de quienes lo interrumpieron. Asimismo, se exploró la dimensión, las características y la percepción del embarazo (intencional y no intencional), la maternidad y la paternidad adolescente, y su relación con experiencias educativas en instituciones de educación secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El propósito de la investigación fue desarrollar conocimiento significativo para ofrecer herramientas a la gestión de programas educativos vinculados con la Educación Sexual Integral (ESI), y el acompañamiento de trayectorias de estudiantes embarazadas, madres y padres.

La investigación se enfocó en las percepciones de adolescentes sobre el lugar que el embarazo, las maternidades y paternidades ocupan en sus expectativas y anticipaciones, vinculadas o no (y en distinto grado) con sus experiencias de escolarización anteriores, durante y posteriores al embarazo-maternidad/paternidad. El estudio indagó las condiciones sociales de adolescentes que han sido madres/padres, las políticas y estrategias escolares en relación al embarazo adolescente, y las condiciones de posibilidad que favorecen o no la permanencia en la escuela durante y después de un evento obstétrico. Desde ese lugar, se reconstruyeron trayectorias, centrados en el relato y las experiencias en torno al embarazo, la maternidad y la paternidad y su relación con los procesos de escolarización, así como la trama escolar y familiar en que acontecieron. En este sentido, nos interesó conocer las perspectivas de adolescentes escolarizadas/os y no escolarizadas/os al momento de la realización de la investigación durante 2019.

La categoría de trayectorias nos permitió recuperar una dimensión temporal en el recorrido de los y las adolescentes y jóvenes consultados/as, en este caso, en las instituciones educativas. Nuestra aproximación se centró en dos ejes: en la relación explícita entre embarazo, maternidad/paternidad y escolaridad, por un lado, y en un enfoque de la trayectoria que busca ante todo identificar hitos desde el punto de vista de los actores. En este sentido, no buscamos reconstruir la totalidad de una historia de vida vinculada a la escuela y tipificarla, sino captar significaciones, sentidos y puntos temporales de relevancia para los/as jóvenes que participaron de la investigación y explorar el modo en el cual las/os adolescentes con-

struyen su propia autonomía, soportes y temporalidad en la relación entre escolaridad y maternidad/paternidad vis-a-vis sus intereses y responsabilidades en torno a la tenencia de hijos (cuidados/trabajo remunerado). Para ello, la categoría de experiencias nos permitió identificar cómo los/as adolescentes y jóvenes significan eventos, discursos, relaciones y situaciones, referidos a su propio paso por las instituciones y/o por fuera de ella, recuperando lo que los sujetos hacen con aquellos que les sucede y cómo intervienen activamente en re-significar lo que acontece y/o tomar decisiones que buscan modificar (o no) las condiciones sociales en que viven.

El informe se organiza en la presente introducción y cinco secciones más. En la sección 2 se describe la estrategia metodológica, y la sección 3 presenta el contexto de la investigación, donde se detallan tanto las políticas de la CABA para el acompañamiento de trayectorias escolares de adolescentes embarazadas, padres y madres (EMP), como la magnitud del fenómeno en la Ciudad. La sección 4 analiza las experiencias de las/os adolescentes EMP en relación con sus trayectorias. La sección 5 analiza las condiciones propiciadas por las políticas educativas y las estrategias escolares que acompañan las trayectorias de adolescentes EMP, a partir de las percepciones de directores entrevistados/as, y de los/as mismos/as adolescentes EMP. La sección 6, presenta las consideraciones finales, centradas en recomendaciones y orientaciones para la gestión y planificación de políticas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos de la UEICEE, y a Alejandra Scialabba de Fundación Kaleidos, que por distintos medios promovieron y aseguraron que la investigación se desarrollara bajo las mejores condiciones. El trabajo de Ana Lopez Molina y Débora laschinsky fue fundamental: desarrollaron junto a nosotras/os el trabajo de campo y sus primeras lecturas.

2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El eje de la investigación estuvo centrado en la reconstrucción de las experiencias/trayectorias y percepciones sobre la relación entre embarazo/pater/maternidades y escolarización de adolescentes, así como en la identificación de otras mediaciones y soportes que favorecen u obstruyen la continuidad educativa. Inicialmente, constituyeron la unidad de análisis los/as adolescentes y jóvenes de entre 15 y 19 años de edad¹, embarazadas, madres y padres, que se encontraban escolarizadas/os en el nivel secundario de CABA, o que lo habían estado en algún momento. En el trabajo cualitativo, la edad se extendió ya que en las escuelas de reingreso y de jóvenes y adultos, encontramos a jóvenes de hasta 27 años que habían retomado la escuela ya siendo madres.

La investigación se desarrolló mediante un estudio cualitativo, que exploró percepciones, experiencias, trayectorias y estrategias institucionales. Se realizaron grupos focales y entrevistas a partir de una muestra intencional en escuelas secundarias y de reingreso con alta y mediana prevalencia de embarazo y maternidad, ubicadas en cuatro comunas de la CABA. Adicionalmente, se realizaron grupos con adolescentes madres que no estaban escolarizadas y se encuentran entre aquellos que no estudian ni trabajan. De manera complementaria, se contó con información cuantitativa a partir de fuentes secundarias que se utilizaron para dimensionar y caracterizar la maternidad y paternidad adolescente en CABA. La información disponible en el sistema (evaluaciones Aprender² y otros datos producidos por la UEICEE y/o otras agencias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) fue utilizada entonces para contextualizar el problema de investigación.

En los grupos focales de adolescentes EMP, se buscó incluir a adolescentes y/o adultos/as estudiantes no embarazadas/madres/padres, a los fines de identificar otras experiencias en relación a la paternidad/maternidad, opiniones convergentes o divergentes sobre dichas experiencias y posibles soportes en el grupo de pares escolares.

El hecho de desarrollar grupos focales y no entrevistas individuales nos permitió acceder al modo en el cual los sentidos expresados por los/as jóvenes se ponían en juego y en circulación, además de recrear un espacio de diálogo² donde el recuerdo de unas motivan el recu-

1. Se realiza este recorte por la disponibilidad de datos censales producidos por el sistema educativo.

2. Aprender es una evaluación nacional de aprendizajes continuación de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) desarrollados desde la sanción de la Ley Federal de Educación, y que continuaron hasta 2013, con cambios delimitados por la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. El Operativo se desarrolla en los últimos años del nivel primario y secundario en todas las jurisdicciones del país. Persigue objetivos de producir información sobre la calidad y la equidad educativas, y sigue normativas y lineamientos establecidos por la LEN y acuerdos del Consejo Federal de Educación. Se desarrolló en el marco de las políticas delineadas por la Secretaría de Evaluación Educativa creada en 2016. Los datos que aquí se toman corresponden al operativo

erdo, la significación o re-significación de la experiencia pasada de otras. Durante los grupos focales se intentó ubicar la experiencia personal de sus participantes, al mismo tiempo que se iban desarrollando opiniones, valoraciones y sentidos sobre las experiencias vividas en la escuela y las familias en relación al embarazo, junto a determinados consensos o desacuerdos en los modos de pensar y vivir el tiempo pasado, presente y/o futuro en relación al EMP y la escolaridad.

A los fines de indagar las estrategias institucionales y la perspectiva de la gestión respecto del embarazo y maternidad/paternidad, en cada escuela se entrevistó al equipo directivo y/o a profesores/as, preceptores/as y/o referentes institucionales a los que accedimos por derivación del equipo de conducción de la escuela. Se realizaron dos operaciones de selección (construcción muestral) en la investigación. La primera involucró la elección de escuelas y la segunda involucró directamente a los/as jóvenes que no estaban escolarizadas/os por interrupción de estudios y/o por egreso. Finalmente, por dificultades en el acceso, solo pudimos realizar el contacto con jóvenes no escolarizados que no habían finalizado el nivel.

Para el trabajo con jóvenes escolarizadas/os, asistidos por la UEICEE identificamos escuelas en donde el volumen de adolescentes embarazadas, madres fuera relativamente alto sobre todo para adolescentes embarazadas y/o madres. Las escuelas elegidas finalmente se hallaban en las Comunas 1, 4 y 8³, a lo que se sumó una escuela ubicada en la Comuna 3, en el límite con la Comuna 1. En el caso de las escuelas más “céntricas”, como la de las Comunas 1 y 3, se trata de instituciones cuya población escolar trasciende fácilmente dichas jurisdicciones. Las escuelas elegidas en las comunas 4 y 8 integran jóvenes de esas comunas y otras vecinas, es decir, poseen mayor relación con su jurisdicción territorial.

Asimismo, la selección involucró la elección de instituciones de nivel secundario diversas en cuanto a sus modelos institucionales. Se optó por la elección de escuelas de modalidad de jóvenes y adultos que dependen de la Dirección de Media del Ministerio de Educación de la CABA⁴. Entre ellas están las escuelas comerciales nocturnas y las Escuelas de Reingreso, a las que se puede acceder siendo mayor de 15/16 años de edad, y con un programa que se extiende a lo largo de 4 años. Como las escuelas de jóvenes y adultos no participan de Aprender, los datos sobre EMP con los que se contaban no permitían apreciar el fenóme-

realizado en 2017. Aprender no se aplica en las Escuelas de Jóvenes y Adultos. Aprender brinda datos en su cuestionario complementario acerca de factores extra-escolares y escolares que inciden en el desempeño de los/as estudiantes, por lo que releva datos sobre composición del hogar, tareas dentro del hogar, existencia de discriminación y violencia en el espacio escolar, etc.

3. Son las comunas que poseen los índices más altos de adolescentes EMP según operativo Aprender 2017.

4. Hay otras escuelas de jóvenes y adultos que dependen de la Dirección de Adultos del mismo Ministerio. Por lo general se trata de CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) que tienen una duración de 3 años, y a los que se accede siendo mayor de 18 años.

no en esa modalidad. No obstante ello, por el conocimiento previo que se tenía sobre esas modalidades y experiencias en relación al EMP, se decidió incluir al menos una Escuela de Reingreso. También una comercial nocturna, dado que los datos provistos por Aprender sí las incluían si no eran de Jóvenes y Adultos. A ello se sumaron entonces dos escuelas más con volumen relevante de estudiantes EMP en las comunas elegidas. Las escuelas donde se hizo el trabajo de campo fueron la EEM 1 DE 20, la EEM 1 DE 5, la Escuela de Comercio 27 DE 4, y la Escuela de Comercio 2 DE 1⁵.

En síntesis la muestra quedó conformada por una Escuela de Reingreso, dos Escuelas de Comercio (una con tres turnos y de modalidad adultos, y otra de nivel secundario común que solo posee turno nocturno o vespertino) y una Escuela de Educación Media (EEM) con turno matutino y vespertino. En todas las escuelas el trabajo se realizó sobre y en el turno nocturno. Se enfatizó en el turno vespertino porque podía brindar una aproximación a la experiencia de jóvenes que encuentran un modo de compatibilizar las demandas y necesidades de cuidado y trabajo.

En todas las Escuelas elegidas funciona el Programa de Retención Escolar, cuyos ejes de trabajo se describen en la siguiente sección.

Para conformar el grupo con jóvenes madres/padres no escolarizadas/os, en un primer momento se intentó acceder a estudiantes que hubieran abandonado algunas de las escuelas secundarias a donde concurríamos, pero la dificultad de contactarlos/as, llevó a tomar una nueva decisión: la realización de un grupo focal con un grupo de adolescentes madres que participan de un Programa de la Fundación Kaleidos, denominado Jakairá. Se trata de un programa de acompañamiento para adolescentes y jóvenes madres y padres, y sus hijos/as enmarcados en la restitución de derechos. El grupo focal estuvo compuesto íntegramente por adolescentes y jóvenes que no estaban escolarizados ni habían finalizado la educación secundaria.

En función de los objetivos de la investigación y las dimensiones que se proponía abordar en el análisis, se elaboraron protocolos específicos para el desarrollo de grupos focales y

5. Agradecemos la colaboración de los equipos directivos de las escuelas, y la disposición de los/as adolescentes para participar de los grupos focales. En el análisis que sigue en el informe se omiten referencias que puedan identificar a las personas involucradas. Los nombres utilizados, seudónimos, persiguen el mismo fin.

diferenciados según la conformación de los grupos. Cada escuela recibió el pedido para el armado de grupo focal, integrando ambos perfiles de estudiantes, y buscando que cada grupo esté integrado por al menos 6 estudiantes. Se elaboró un protocolo de entrevista para equipos directivos y/o referentes institucionales a los/as que el equipo de conducción delegara. Participaron en total 45 adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados. La mayor parte de ellos/as fueron mujeres EMP. Los directores/as, asesoras, preceptores/as o profesoras entrevistados/as fueron 7.

En la presentación del informe se toman como equivalentes a los términos adolescentes y jóvenes. Se adoptan ambas categorías, que no se definen aquí jurídica ni normativamente, solo se establece una diferencia relativa en que cuando se menciona a adolescentes se trata de sujetos con menor cantidad de años que jóvenes, pero no definimos *a priori* la frontera etaria entre ambos. Los adolescentes y jóvenes que participaron de los grupos focales tenían entre 15 y 27 años aproximadamente. En algún caso también participó una estudiante de más de 50 años madre y abuela.

El proyecto se desarrolló entre los meses de agosto y noviembre de 2019. El trabajo de campo, entre septiembre y octubre.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

POLÍTICAS DE LA CIUDAD EMP ESCOLARIZADOS

En la Ciudad de Buenos Aires, las políticas públicas destinadas a adolescentes y jóvenes EMP se organizan desde las áreas educativas y de salud. La Ciudad cuenta con un corpus normativo, basado en un enfoque de derechos para el diseño de políticas públicas. El mismo se plasma en distintas leyes: la Ley N° 114/ 1998 establece los derechos de adolescentes desde un paradigma de protección integral, legislación anterior a la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061/ 2005). Situación análoga se da con la obligatoriedad de la educación secundaria, derecho de los/as adolescentes, que en la CABA se sanciona en 2002 (Ley N° 898) y a nivel nacional en la Ley de Educación Nacional de 2006 (Ley Nacional 26.206), y la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable sancionada en la ciudad en el año 2000 (Ley N° 418) y a nivel nacional en el 2002, con la aprobación de la Ley homónima (N° 25.673). Este conjunto normativo, establece derechos de adolescentes y otorga herramientas para el cumplimiento específico de sus derechos sexuales y reproductivos, y educativos. Leídos en su conjunto establece un piso común para la promoción y creación de medidas tendientes a asegurar la convergencia de derechos educativos y de salud en la población adolescente.

El Ministerio de Salud de la CABA desarrolla diversos programas destinados a adolescentes EMP, escolarizados o no, tales como el Programa de Salud Materno-Infantil, Salud Sexual y Reproductiva, Coordinación Salud Sexual, Sida e Infecciones de Trasmisión Sexual (ITS), Salud en la Escuela, Programa Nutricional, así como las Redes de Salud de la Ciudad de Buenos Aires (UEICEE, 2019). Dichos programas se concentran en Hospitales y Centros de Salud, sus acciones se enfocan en la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento. En algunos casos estos programas, y/o profesionales de los Centros de Salud realizan acciones de articulación con escuelas ubicadas en sus áreas programáticas⁶. La CABA cuenta con una serie de medidas que aseguran el acceso de adolescentes embarazadas, madres y padres al sistema de salud: habilita la atención de adolescentes desde los 14 años sin requerir la

6. Entre ellas goza de un importante reconocimiento público la Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud (RIEPS) a cargo del Ministerio de Salud de la CABA, donde profesionales de distintas disciplinas de la salud pública realizan acciones con la comunidad y las escuelas.

presencia de adultos/as responsables (Resolución 1252) y hace posible que las adolescentes reciban el alta médica junto a sus hijos sin necesidad de que las acompañe un/a adulto/a (Resolución 1342).

Desde el Ministerio de Educación e Innovación se despliegan un conjunto de políticas específicas y normativas que regulan tanto el desarrollo de programas como las adecuaciones regulatorias necesarias para asegurar la escolaridad de las/os adolescentes EMP. La Coordinación General de Educación Sexual Integral articula las acciones pedagógicas establecidas en la Ley Nacional de Educación Sexual N° 26.150 y Ley N° 2.110 de la CABA, ambas aprobadas en 2006, que establecen la obligatoriedad de la ESI en todos los establecimientos educativos y el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir ESI de modo sistemático, de acuerdo a su edad y los objetivos de enseñanza dispuestos en los lineamientos establecidos a nivel nacional y jurisdiccional. La Ley Nacional N° 27.234/2015, establece la obligatoriedad de una jornada institucional anual, denominada Jornada nacional “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”, en todas las escuelas y niveles desde inicial a superior no universitario.

El Programa de Retención Escolar constituye una política educativa destinada a adolescentes madres, padres y embarazadas de 13 a 24 años. Busca asegurar la inclusión educativa de adolescentes EMP en el nivel secundario y el desarrollo de prácticas institucionales que favorezcan y aseguren esa inclusión. Fue creado en 2006 por Resolución N° 1729. Si bien la Resolución incluye la priorización de la asignación de vacantes en el Nivel Inicial, la capacitación docente, la asistencia técnico-pedagógica (a las escuelas que participan del mismo), el acompañamiento a los referentes institucionales (escolares) del Programa, la realización de talleres y grupos de reflexión con adolescentes madres y padres, acompañamiento a salas integradas (destinadas a hijos/as de adolescentes madres y padres), articulando acciones entre escuelas secundarias, docentes de salas integradas y las mismas adolescentes, entre otras acciones.

Desde fines de los 2000, la Ciudad de Buenos Aires ha producido un cuerpo normativo que, en perspectiva, refleja un entramado regulatorio organizado a partir de una perspectiva de derechos transversal, que interviene en y facilita la inclusión educativa de adolescentes embarazadas, padres y madres. Se trata de leyes y resoluciones que avanzan en medidas específicas, además de las ya indicadas (ESI y Programa de Retención Escolar). La Ley N° 709/2001 establece un régimen especial de inasistencias para alumnas embarazadas y alumnos en condición de paternidad que estudian en escuelas estatales o privadas en la CABA. La norma crea el mecanismo para facilitar la continuidad o el retorno educativo de los sujetos involucrados frente a inasistencias reiteradas debidas a la paternidad, maternidad y embarazo, instala la existencia de mecanismos de recuperación de aprendizajes ante el mismo

fenómeno, y establece un régimen de asistencia reducida durante la lactancia⁷. La Resolución 949/2006 establece la posibilidad de concurrir con hijos/as a la escuela –en escuelas medias y técnicas- siempre y cuando se agoten todas las posibilidades para resolver el cuidado de hijos/as durante el horario escolar. Extiende además la cobertura de seguro para los hijos/as mientras están en el establecimiento escolar. Otro conjunto de normas facilitan la convergencia de la escolaridad y el cuidado de adolescentes madres/padres inscriptos en el Programa de Retención Escolar, como la priorización en la asignación de vacantes en el Nivel Inicial (Resolución 1729/06), el permiso para retirarse antes o ingresar más tarde a la escuela por motivos de tareas de cuidado (Resolución 4799/ 2007). Además, las estudiantes embarazadas y madres pueden solicitar la exención de educación física cumpliendo una serie de requisitos (Disposición 031/ 1998). Para facilitar la reincorporación en caso de abandono, los/as directores/as pueden aplicar medidas contempladas en la Disposición 068/2000, y la Resolución 5337/ 2007 es la que establece mecanismos de apoyo, es decir, medidas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que se adecúen a los tiempos y experiencia de los/as adolescentes EMP; la norma otorga a los actores escolares la potestad de realizar modificaciones en los tiempos de enseñanza para este grupo de adolescentes.

El Proyecto Promotores de Educación (o “promotores educativos” como los nombran en las escuelas) constituye otra iniciativa del Ministerio de Educación e Innovación de la CABA destinada a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, y su meta es favorecer la inclusión. En algunas escuelas, su población objetivo es convergente con la del Programa de Retención Escolar. Constituye un dispositivo de mediación entre las escuelas y la comunidad que busca fortalecer las trayectorias educativas; sus acciones se centran en el seguimiento de estudiantes con ausentismo reiterado, y/o en la definición de estrategias para favorecer el retorno a la escuela de estudiantes no escolarizados.

LA MAGNITUD DEL EMP

En el contexto nacional, la Ciudad de Buenos Aires presenta los índices de embarazo adolescente más bajos del país. De acuerdo con las estadísticas vitales del Ministerio de Salud, en todo el país, el 13,6% de los nacidos vivos registrados en 2016 fueron hijos/as de madres de hasta 19 años, mientras que en la Ciudad de Buenos Aires sólo el 5,4% (2.165) de los nacimientos corresponden a hijos del mismo grupo poblacional. La información indica que el

7. Algunas normas extienden este tipo de permisos de inasistencia al resto de las modalidades del sistema (como la Disposición 012/2009 que extiende la habilitación para las inasistencias sin perder regularidad para la obtención del bachillerato en estas escuelas, aunque no para el desarrollo de la carrera artística; o la Disposición 716/2011, que establece la anticipación de los contenidos no cursados para las estudiantes embarazadas o madres en espacios de taller de las escuelas técnicas).

5,3% corresponde a mujeres de entre 15 y 19 años, y el 0,1% corresponde a madres de entre 10 y 14 años (UEICEE, 2019).

El Operativo Aprender de 2017, muestra que la participación de adolescentes madres y embarazadas escolarizadas en el último año del nivel secundario es menor en la Ciudad (3%) que en el ámbito nacional (5%). Las adolescentes madres escolarizadas en el último año constituyen el 2,2 % de las escolarizadas, mientras que el 0,9 % lo conforman las alumnas embarazadas. La participación de los varones en la escolarización también es ligeramente menor en la Ciudad (2,5%) que en el nivel nacional (3%).

En distintas áreas de la CABA, no obstante, existen profundas diferencias en las tasas de fecundidad adolescente -cantidad de nacimientos anuales por cada 1.000 mujeres de entre 15 a 19 años-. De acuerdo a los datos del Ministerio de Salud procesados por la UEICEE (2019), dicha tasa es mayor en las comunas 1, 4 y 8, ubicadas al sur de la ciudad, -más de 40 embarazos por cada 1.000-, mientras que en las comunas 2, 3 y 14, en el norte, equivale a menos de 8 embarazos cada 1.000-. Esta información refleja el modo en el que las diferencias socioeconómicas intervienen en la fecundidad adolescente, dado que se trata de comunas en los que se concentra la población de altos y bajos ingresos, respectivamente. En función de esta información, y de la cantidad de adolescentes embarazadas, padres y madres en las distintas escuelas, se eligieron las comunas y las escuelas donde realizar el trabajo de campo.

La variación entre comunas también se observa en la Encuesta Joven 2016⁸ que registra jóvenes varones y mujeres padres/madres. La Encuesta Joven de 2016 indica que el 4,8% de jóvenes de entre 15-19 años era padre, madre o estaba embarazada⁹. En las comunas de la zona norte¹⁰ de la Ciudad, tienen hijos el 5,4% de los/as jóvenes (15-29 años de edad), mientras que en la zona sur es el 32,2%, y en la zona centro el 16,8% (UEICEE, 2019).

De acuerdo a los datos que brinda la Evaluación Aprender 2017, se pueden identificar niveles socioeconómicos (NSE) a partir de un indicador que reúne datos sobre el nivel educativo de padres/madres, bienes culturales como libros y bienes de confort en el hogar. De acuerdo a la elaboración realizada por la UEICEE (2019), la mayor participación de adolescentes madres/padres/embarazadas se registra en el NSE bajo (11,6%), disminuyendo en los NSE medio (2,6%) y alto (1%).

8. Se trata de un dispositivo de producción de datos sobre la población joven (15 a 19 años), de carácter bienal, que lleva adelante el Observatorio de la Juventud de la Dirección General de Políticas de Juventud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Releva información sobre salud sexual y reproductiva, mercado de trabajo, condiciones de vida, percepción de futuro, entre otras dimensiones. Se realiza desde el año 2008 y desde el año 2012 se encuentra respaldada por una ley que la formaliza y rige (Ley N° 4.433).

9. Los datos de la Aprender corresponden al último año el Nivel y sus registros corresponden a la educación común, no a otras modalidades como la educación de jóvenes y adultos. Entre otros motivos, eso explicaría la

Si se observa el tipo de gestión (estatal, privado) sobre el total de adolescentes en el último año del secundario en la CABA, la mayoría de las adolescentes embarazadas en la CABA se encuentran en las escuelas de gestión estatal: el 1,3%, frente al 0,6% de embarazadas en el sector privado. Es mayor la probabilidad de encontrar adolescentes madres en el sector estatal, donde constituyen el 4,5%, frente al 0,6% del sector privado. Esa diferencia es menor en los varones: en las escuelas de gestión estatal el 4% declara ser padre, mientras en las escuelas privadas lo hace el 1,6% (Datos Evaluación Aprender 2017 procesados por UEICEE, 2019).

En el sector de gestión estatal el total de EMP en el último año del secundario (547) más que duplica el total de EMP en el sector privado (198): es el 73% de los/as adolescentes EMP, según datos de Aprender 2017. Si se observa la participación de EMP en cada sector de gestión, los padres constituyen el subgrupo mayormente representado en el sector privado. En el sector estatal, en cambio, tanto padres como madres tienen igual proporción, es decir, que en este sector hay mayor participación de los dos principales subgrupos, un fenómeno que no sucede en el sector privado. Estos datos confirman la decisión de realizar el trabajo de campo en escuelas de gestión estatal e instalan una pregunta general acerca de lo que sucede con las paternidades.

Cuando se observa la distribución etaria de adolescentes EMP en el último año del secundario, se constata que las adolescentes embarazadas están mayormente ubicadas en la franja etaria correspondiente a una trayectoria teórica (17-18 años), siendo que un 22% poseen una edad que no se condice con la trayectoria esperada (19 años o más). Si se tiene en cuenta que Aprender 2017 no se aplica en la modalidad de jóvenes y adultos, es posible postular que la sobreedad es mayor. Por otro lado, se observa que la sobreedad tiende a ser ligeramente menor en padres que en madres. En este último grupo se destaca que casi el 60% de las adolescentes y jóvenes madres en el último año del secundario “repite” al menos un año, probablemente más. En términos generales, la sobreedad está presente en casi la mitad de los/as estudiantes EMP en el último año del secundario.

diferencia entre ambos datos.

10. Las Comunas constituyen las 15 unidades territoriales, políticas y administrativas en que se descentraliza el gobierno en la CABA.

TABLA N° 1: DISTRIBUCIÓN DE ADOLESCENTES EMBARAZADAS, MADRES, PADRES Y EMBARAZADAS-MADRES SEGÚN GRUPOS ETARIOS, ÚLTIMO AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO, CABA, 2017

		FRECUENCIA SEGÚN GRUPO ETARIO			
		16 AÑOS O MENOS	17-18 AÑOS	19 AÑOS O MÁS	TOTAL
EMBARAZADAS	% DENTRO DEL GRUPO ETARIO	0.0%	78%	22%	100%
MADRES	% DENTRO DEL GRUPO ETARIO	0.4%	40.4%	59.2%	100%
PADRES	% DENTRO DEL GRUPO ETARIO	3.5%	41.7%	49.4%	100%
EMBARAZADAS Y MADRES	% DENTRO DEL GRUPO ETARIO	13.8%	58.6%	27.6%	100%
PARTICIPACIÓN DE CADA GRUPO ETARIO EN EL TOTAL EMP		2.3%	48.9%	48.9%	100%

Fuente: Elaboración propia según datos Aprender 2017.

4. LAS EXPERIENCIAS DE EMBARAZO Y MATERNIDAD/PATERNIDAD EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Las experiencias de embarazo, maternidad/paternidad en la adolescencia son diversas, pero pueden sintetizarse en función de algunos hitos que se ponen en juego en distintos contextos institucionales y sociales. Hay un primer momento en el cual “enterarse” del embarazo irrumpe, casi siempre, como una sorpresa. En éste, las adolescentes lidian con el impacto de la noticia en soledad. Salvo que exista una relación de noviazgo, el papel de los varones es secundario.

Un segundo hito aparece con el compartir la noticia. El grupo de amigas, en la escuela o fuera de ella, constituye en general la primera red donde poner en palabras la noticia y recibir los primeros apoyos. En algunos casos, se comenta con alguna persona de confianza en la escuela, ya sea un/a preceptor/a o docente. A partir de estos contactos se obtiene apoyo o seguridad para enfrentar la noticia en el grupo familiar, que aparece como el escenario más temido en los relatos.

Un tercer hito refiere a las fantasías, deseos o intentos de interrumpir el embarazo. La decisión sobre si dar continuidad o no al embarazo se encuentra permeada por una serie de nociones acerca de lo que significa un aborto, por mensajes familiares y/o sociales donde aparecen múltiples contradicciones para las adolescentes.

Cuando el/la bebé nace, la vivencia de la maternidad/paternidad trae otra serie de cuestiones a resolver. En términos de gestión de la vida cotidiana y de la posibilidad de sostener la escolaridad, la cuestión de los cuidados y su organización resulta central. También la de lograr compatibilizar la escuela, el empleo y los cuidados.

A lo largo de estos momentos, tanto las escuelas como las familias conforman espacios centrales para las adolescentes y jóvenes EMP. El modo en el cual estos espacios de pertenencia actúan tiene cierta relación con las decisiones que toman los/as adolescentes EMP en relación con su escolaridad. En muchos casos las trayectorias escolares de jóvenes que provienen de sectores populares se asocian, además, con experiencias previas de mudanza de barrio y jurisdicción.

Observemos con mayor atención cada uno de estos hitos.

LA IRRUPCIÓN DE UN EMBARAZO

En la mayoría de los casos, el embarazo irrumpe como algo inesperado. Esto coincide con lo detectado en estudios anteriores (Gogna, 2004, Fainsod, 2011, Gogna y Binstock, 2017). El embarazo también se vincula con una auto-responsabilización, asociada con la idea que “el mundo se viene abajo”. “Enterarse” del embarazo suele aparecer como una sospecha o sorpresa. En la mayor parte de los casos, se trata de embarazos involuntarios. Para el total del país, el 58.9% de los embarazos de las adolescentes de 15 a 19 años y el 83.4% de los embarazos de las menores de 15 años son reportados como no intencionales. La baja “deseabilidad” de los embarazos en esta etapa de la vida está relacionada con una cultura que no reconoce la condición de sujetos sexuales de las y los adolescentes en tanto no les provee educación sexual integral y no facilita el acceso a anticonceptivos eficaces ni al aborto seguro (Rodríguez Vignoli, 2014, en ENIA, 2019).

Algunas estudiantes refieren sentirse decepcionadas consigo mismas por haber quedado embarazadas sin buscarlo y tener que abandonar o postergar sus proyectos personales. En estos relatos, el embarazo y la maternidad aparecen como causantes de la interrupción de la trayectoria escolar y de otras experiencias de la edad: “saltar etapas”.

Estaba decepcionada conmigo misma porque yo amaba ir al colegio, me iba bien en el colegio. Yo tenía una carrera, quería estudiar, todo. Y era como que me defraudé a mí misma. Yo me creía la más viva, la que estaba en la calle, la que paraba con todas las pibas.

Karina, EMP, 24 años, Escuela 2

E: Y vos la pasaste enojada también. ¿Con quién?

Conmigo misma. Y lo odiaba a él también y hasta el día de hoy lo odio. Yo era una chica de que yo iba al colegio todos los días, llegaba temprano, llegué a ser la abanderada, me gustaba estudiar. Yo tenía una carrera para mí. Yo me veía que: “voy a trabajar, voy a ir a vivir yo sola” y era mi pensamiento ese. Y cuando me puse a trabajar y después, ahí me di cuenta de que estaba embarazada y dije: “no, qué mierda”. Y yo me pensaba... Estaba re loca ahí. No quería ver a nadie

Camila, EMP, 21 años, Escuela 2

Hay relatos, no obstante, que complejizan esta percepción. En ellos, el embarazo puede asociarse con distintos motivos: se lo buscó o, más bien, se reconoce que “estaban conscientes” de que podía llegar o se “decide” para evitar un traslado indeseado.

Yo la busqué también a Micaela. (...) Lo mío fue un poco más tranquilo. Me enteré porque no me venía. Me hice estudio de sangre y me salió que era positivo. Y cuando tuve ya el estudio con los resultados fui con mi pareja y le contamos a mis padres, y después fuimos y le contamos a los padres de él. Y no, digo, mi padre.. lo tomó un poquito más... como que se preocupó un poquito más pero tampoco fue... [Tenía] 17. Ellos también fueron padres jóvenes, a los 17 también, mis padres.

Francisca, 21 años, madre no escolarizada, Jakairá

Yo me estaba cuidando con inyección. Mi mamá me quería mandar a Paraguay y yo no me quería ir. Entonces la cosa fue así: me quedo embarazada y no me voy (se ríe). Entonces me quedé embarazada para no irme (varias se ríen). (...) Va. Yo sí quería. Siempre quise. Y nada, y aproveché.

Tamara, EMP, 20 años, Escuela 1

La repetencia de embarazos puede suponer la combinación de un embarazo intencional y otro que no lo fue, o bien la sumatoria de embarazos no intencionales.

Del primero sí, estábamos al tanto de que iba a quedar embarazada. Del segundo, de la segunda, yo me estaba cuidando con inyectables y resulta ser... Yo un día estaba muy mal. Fui al hospital y me dijeron que estaba embarazada.

Laura, EMP, Escuela 2

Las razones de un embarazo a temprana edad, sea intencional o no intencional, se asocian con el contexto de procedencia de las adolescentes. Los intencionales, a la necesidad de tener un lugar en la comunidad, o algo que les pertenezca sólo a ellas (Fainsod, 2011). Cuando un embarazo tiene ese origen, también tiene consecuencias en el sostenimiento o interrupción de la trayectoria escolar. Los no intencionales se asocian más a la falta de adherencia a los métodos que a la escasez de información. También contribuye el hecho de no imaginar que podían quedar embarazadas (lo que coincide con estudios de Gogna y Binstock, 2017).

Yo me quedé embarazada por pendeja. Yo tenía el chip y me lo saqué porque estaba fallando. Y el médico me dijo “volvó cuando te vuelva a venir y te pongo la inyección, (hasta) que consigamos otro chip”. Bueno, y nunca volví. No me vino más, y yo no me fui más. (...) estaba acostumbrada que con el chip no te viene usualmente. (...) No me vino como por tres meses, y yo me hacía todos los meses, ponele, un EvaTest, sale negativo. Yo estaba re tranquila. Me fui de vacaciones, tomé alcohol como si fuera albañil recién pagado al día siguiente vomitaba todo. Pero, yo decía, capaz que porque mezclé mucho. (...) Terminé las vacaciones y mi pancita estaba medio rara, y yo era tipo mmm, qué pasa ahí. Entonces yo le digo a mi pareja, no sé, voy a empezar con la dieta y el gimnasio a full, qué se yo. Y mi pareja me dice: “¿por qué no te hacés un EvaTest por las dudas?, antes de empezar la dieta y el gimnasio”. (...) Y me salieron dos rayitas y yo así ¡Ah la mierda!

Fátima, madre no escolarizada, Jakairá

En muchos casos, las adolescentes refieren tener padres y madres muy jóvenes. Ello coloca al tema en un lugar relativamente naturalizado, que suele surgir de manera espontánea en los grupos focales con estudiantes.

COMPARTIR LA NOTICIA DEL EMBARAZO

El papel de la escuela

La escuela aparece en los relatos como un espacio ambiguo. Es el lugar para contarlo y obtener apoyos y soportes en los/as docentes y los equipos de conducción, pero es también un

lugar donde se corre el riesgo de ser juzgada o discriminada.

En el caso de las mujeres, estar escolarizadas constituye una diferencia significativa: la escuela es el lugar donde se cuenta por primera vez, por lo general más allá del grupo de amigas-la sospecha de un embarazo, se busca acompañamiento para confirmar la sospecha, para concurrir al Centro de Salud, etc. En todos los relatos se refieren relaciones de cercanía con docentes o preceptores con los que se comparte la noticia, las inquietudes, dudas, angustias y preocupaciones.

Para las adolescentes socializar la noticia en la escuela constituye un sostén fundamental en relación a cómo afrontar la noticia en el grupo familiar que, como veremos, aparece como un espacio de mayor preocupación.

En ciertos casos, la escuela acuerda con las estudiantes embarazadas invitar a los padres/madres a la escuela para que sea en ese espacio donde se genere la conversación; acompañan a las adolescentes a que lo cuenten en sus hogares, entre otras estrategias.

En ocasiones también intervienen cuando sospechan que una adolescente está embarazada y no lo cuenta. Eventualmente se trata de casos donde tampoco la adolescente sabe o identifica su propio embarazo.

Al mismo tiempo, entre las adolescentes surge el temor a ser señaladas, marcadas, “que hablen mal” de ellas en la escuela. La vergüenza y el temor a la discriminación es leída post-facto, como una cuestión que puede derivar en la “decisión” de dejar la escuela antes de que acontezcan situaciones de discriminación.

Cuando me enteré que estaba embarazada, fue tipo -me enteré en enero del año siguiente y, tipo les avisé: “no, no voy a ir a recuperar ni nada porque estoy embarazada y no me siento bien”. Y, tipo, no quiero que nadie me esté señalando, ni que me estén viendo, ni nada. Porque yo iba al colegio y había una embarazada y todo el mundo la señalaba o hablaban de ella porque era un colegio técnico y reinan los hombres, porque las mujeres son contadas. No quería que nadie hablara porque estaba en mi punto vulnerable que, viste, todo te molesta y no quería. No fui más. Decidí dejarlo así y ya está.

Fátima, madre no escolarizada, Jakairá

El temor a la discriminación escolar surge, en los relatos, como parte de las representaciones sociales que asocian embarazo y maternidad al mandato por la pareja estable. Quedar embarazada y no estar “de novias” configura para ellas una vergüenza porque se evidencia algo que perciben como “falta” o “falla” propia.

Para el caso de los varones, estar escolarizados no hace una diferencia: sacar a la paternidad del “closet” constituye un desafío para un modo de lidiar con las experiencias personales que no condice con un mandato de masculinidad que asocia hablar de lo personal con algo “femenino” o que percibe la búsqueda de referencia y ayuda como una debilidad.

El embarazo en las familias

Contar la noticia del embarazo al grupo familiar constituye un hito en la trayectoria de las adolescentes EMP, por lo general un hito rodeado de sentimientos culpógenos de decepción frente a los padres/madres. Varias adolescentes relataban y recordaban juntas cómo la escuela, algún profesor o preceptora, las ayudó y apoyó sobre cómo encarar el tema con sus padres/madres.

El peso que tiene la mirada externa, la del grupo de parentesco, genera persistente y transversalmente una sensación de vergüenza y decepción en casi todas las adolescentes.

La resolución del vínculo familiar y la continuidad educativa: es uno de los primeros emergentes, “decisiones” en la trayectoria de las adolescentes madres y padres. Se la explican en términos personales y en función de las expectativas familiares. En términos personales, es para ellas, sobre todo, el fin de un período donde estaban “tranquilas”, o en la “joda” refieren algunas. Saber que se va a tener muchas inasistencias, las condiciones sociales y económicas de los hogares y una cierta proyección y mandato hacia la búsqueda de autonomía económica, instalan la gran duda sobre sus posibilidades de continuar la escuela secundaria y finalizarla.

La expectativa de la familia de las/os adolescentes está puesta en la finalización de la escolaridad de sus hijos/as, y la noticia del embarazo o inminente paternidad o maternidad plantea directamente una posible interrupción de la misma. Además de ello, hay una experiencia de “decepción” en las adolescentes que se manifiesta en términos morales: no haberse “cuidado” o “esperado” para una situación o condición de este tipo. También está presente la evaluación moral de padres/madres sobre la pareja del/la adolescente, en el caso de que se trate de relaciones heterosexuales más o menos estables.

La decepción moral se estructura en representaciones patriarcales y adultocéntricas que organizan las relaciones entre progenitores/as e hijos/as, donde la presión está puesta sobre el cuerpo de las hijas, sus placeres y sus restricciones, la decisión sobre continuar o no continuar con el embarazo. TE MATO!

Y me dijeron- mi papá, mi papá fue... yo era, como que yo era la hija favorita de él y (emite un sonido de que algo se rompió), ya quería que me vaya a España, que me case con no sé quién... y yo me quedé embarazada con un

villero (se ríe, las demás se ríen). Me quiso matar mi papá. Pero igual, después lo aceptó, todo. Y sí, si ya estaba, no íbamos a hacer nada. Pero no tuve ese apoyo de mis hermanas, por ejemplo, de mi papá Tamara, madre, 20 años, Escuela 1.

La experiencia de comunicar la noticia es un parteaguas en la organización y en la trayectoria de vida de las adolescentes: en ocasiones sus familiares dejan de hablarles, otros les sugieren interrumpir el embarazo, y/o rechazan saber o tener nada que ver con el EMP. Emergen experiencias de autoagresión física.

Carolina (madre, 20 años): Yo porque para mi papá yo era su princesa y es como que era una decepción para él porque soy su primera hija.

E: ¿Decepción que estés embarazada?

Carolina: Claro, era como que yo lo decepcioné a él porque qué sé yo. Él estaba mal. Directamente ya me ignoró cuando le dije: “mirá papá (estoy embarazada)”. Porque mi mamá ya sabía. Mi mamá no me hablaba. Me decía: “sí, hacé lo que quieras”. Me ignoraban todos. Entonces yo me sentía mal y me encerraba en mi pieza y empezaba a pegarme en mi panza. Decía: “morite, morite, salite, salite”.

Alejandra (madre, 19 años): Mi mamá me dijo: no, lo vas a tener porque si no lo tenés, te mato, que no sé qué.

E.: ¿tu mamá también era como anti-aborto?

Alejandra: Sí, a ella no le gusta eso porque una vez mi hermana salió embarazada a los 15 años también y ella le hizo abortar a la fuerza. Se la llevó a la fuerza a mi hermana. Ahora tiene 30 años mi hermana. Pero a los 15 años le hizo abortar a la fuerza y mi mamá quedó traumada por eso. Ahora ama a sus nietos.

Carolina: Bueno, muchos de mis hermanos mayores me dijeron: no, que vos vas a abortar porque esto, porque lo otro, porque mirá con quién estás. Porque el otro tiene una pinta de vago tremendo.” (Escuela 2).

En la experiencia inicial de embarazo de las adolescentes, sobresalen las fuertes presiones familiares que deben atravesar, la injerencia de otros miembros del grupo de parentesco sobre sus propios cuerpos, sus relaciones afectivas y las pocas posibilidades que tienen para encontrar espacios y situaciones más acogedoras y de sostén.

Aparece en los relatos de muchas de las estudiantes un temor generalizado a contar la noticia del embarazo a sus familias, en especial a sus madres y padres, por miedo a que “se lo tomen mal” o se enojen. Incluso algunas estudiantes demoran varios meses el momento de contar la noticia por este motivo, o intentan esconder la panza.

Cuando quedé embarazada el mundo abajo se me vino. Imaginate que a mi mamá le conté cuando ya estaba embarazada de tres meses. Es que no sabía cómo decírselo porque sabía que se lo iba a tomar mal. Y porque yo también estaba mal.

Amelia, madre, 20 años, Escuela 4

A mí lo que me pasó fue la hermana del papá de mi nene, que ella estaba embarazada, tenía 6 meses de embarazo y como la mamá era una mamá que decías “a” y te cagaba a palazos con la escoba, no le quería contar nada. Entonces se apretaba la panza con el cinturón para que no se notara que estaba embarazada. Hasta que la pareja de ella se lo cuenta, se van a hacer los estudios, todo. Nació y mi sobrinito nació con problemas. Tiene retraso madurativo, babea... Tiene 5 años y babea, se hace pis y caca encima, tiene pie plano, no habla y es como que mi suegra se lo (recrimina?)... Le dice es tu culpa porque vos te apretabas la panza y es hasta el día de hoy que le echa la culpa a ella por lo que pasó.

Patricia, madre, 18 años, Escuela 2

Algunas estudiantes cuentan que a partir de ese momento algunos/as familiares (por lo general padres o madres) dejaron de hablarles. Algunos familiares al enterarse también sugirieron el aborto, o se opusieron tajantemente.

La presencia de apoyos familiares en varios casos se torna crucial para poder sostener la maternidad, sobre todo en el caso de las adolescentes mujeres. También aparece la preocupación por la dificultad de sostener económicamente al nuevo integrante del grupo familiar. Las dificultades económicas se articulan así con las representaciones de género, morales y etarias en donde las jóvenes mujeres sobre todo, experimentan en este hito, un momento doloroso y de fuerte presión social.

En el caso de los varones, la pregunta y el mandato por hacerse del “sostén” organiza la priorización de la búsqueda de una fuente laboral, de ingresos en función del lugar esperado. No obstante ello, debemos señalar que participaron pocos varones en los grupos focales, y que las mismas adolescentes y jóvenes mujeres madres señalaban mayoritariamente la ausencia de los varones progenitores en la resolución del presente y futuro próximo de los cuidados y sostén económico del futuro hijo/a.

LA POSIBILIDAD DE INTERRUMPIR EL EMBARAZO

Las adolescentes madres plantean que la interrupción del embarazo constituye una posibilidad, que surge de distintas maneras al enterarse de su embarazo. En algunos casos, buscan averiguar concretamente dónde realizar la interrupción del embarazo, o cómo hacerlo (ej. pastillas). Algunas, incluso, relatan intentos de abortos, que se realizan sin ningún acompañamiento profesional, algunas se arrepienten en la mitad del camino. En otros casos aparece como una presión que viene del grupo familiar. En general, cuando se trata de la interrupción del embarazo, la escuela está ausente, incluso en la provisión de información sobre las causales legales¹¹.

11. En algunas escuelas, el tema surgió durante el debate sobre la legalización de la interrupción del embarazo, en el Congreso Nacional en 2018. Esto fue hablado en las escuelas, pero más por presión o demanda de las estudiantes que como resultado de una planificación integral de la ESI.

Entonces para mí, él ya tenía 4 años, mi hijo era independiente, ya empezaba el jardín, yo ya podía empezar a hacer mi vida tranquila. Y cuando me enteré que estaba embarazada de mi hija fue como que se me cayó un baldazo de agua fría, no quería saber más nada. Me puse las pastillas, las Oxaprost, pero cuando me las puse, en el transcurso de que yo me las puse, me puse a llorar y me paré y empecé a saltar. Cuando me paro y empiezo a saltar, lo único que hizo la pastilla es tocó la bolsa y le hizo un hematoma a la bolsa, después no me hizo más nada.

E: ¿Y quién te recomendó cómo hacer, cuáles usar, qué cantidad?

Karina: Porque vivo en la villa y hay farmacias.

E: ¿El mismo farmacéutico te dijo cómo usarlas?

Karina: Sí, vivo en la villa. Todo el mundo lo hizo, todas las pibas. Ahí todo el mundo

E: ¿Todo el mundo te dice...?

Karina: Sí.

E: ¿Te pusiste a brincar porque te arrepentiste?

Karina: Me arrepentí. (...). Empecé a saltar, lloraba, saltaba, lloraba, me rasguñaba la cara, todo. Y lloraba y saltaba y al día siguiente me bajó como un hematoma y yo dije, bueno, se me vino el bebé. Pero me bajó casi nada, y una amiga me dijo: “no, te tiene que sangrar”. Y a mí no me sangró. Entonces dije: bueno, qué raro, me salió poquita sangre. A la semana me fui a hacer la ecografía y mi hija seguía ahí, se movía así.

Karina, madre de 2 niños/as, 24 años, Escuela 2.

La información que circula entre ellas se pasa de una a otra o se obtiene en la farmacia y no siempre es completa ni correcta. El uso de yuyos, incluyendo el perejil, es una de las prácticas relatadas por las adolescentes. En algunos casos, se percibe una confusión importante entre evitar e interrumpir un embarazo. La exposición a situaciones de riesgo parece un tema significativo.

Yo conozco del tema, mi cuñada, mi prima. Para mí es común. Porque yo lo escuché hasta de familiares mías. A mí una vez me causó tanta risa porque me preguntaron qué yuyo podían tomar para no quedar embarazadas. O sea viste, hay yuyos que (se ríe) hace que no sé qué- Sí pero qué chiste! ¡Porque soy paraguaya pensás que te va a dar resultado! ¡Andá cuidate! (...) El perejil, está ese uña de gato (...) Uña de gato, funciona. Perejil, a mí, la tía del papá de mi nena me dijo una vez que probó perejil y le bajó. O sea, un mes no le bajó y al otro mes le bajó. Su licuado de perejil (y se ríe). No sé. No sé qué efecto dará.

Teresa, madre, 20 años, Escuela 1

En todo caso, aún al haber decidido continuar con el embarazo, o no haber podido efectivizar su interrupción, el aborto constituye un tema que toca el proceso decisorio de las adolescentes, la (in)capacidad de acceder a él, y hace parte de un hito en la trayectoria. En los grupos, muchas jóvenes que son mamás dicen que no lo practicarían nunca, incluso alegan estar “en contra”.

El grupo familiar, sobre todo la madre de la adolescente, es quien juega el papel de apoyo, rechazo o presión en relación al aborto. No se hace referencia a la presencia de los padres en este hito, y los varones participantes de los grupos focales mantenían su silencio en relación al tema. Las condiciones económicas, el acceso a información certera, la exposición a riesgos configura una experiencia de mucha fragilidad, y de desigualdad en las posibilidades de acceder a una interrupción del embarazo.

Nadia: Yo quería al principio (ser madre), pero pensé que era uno (risas) Cuando me enteré que eran dos, me volví loca. Intenté muchas cosas, pero no.

Entrevistador: ¿Qué es intentar?

Nadia: Abortar. En una clínica. Tenía la plata, todo. Pero como eran dos, semana a semana me iban aumentando. Por ejemplo, eran treinta mil pesos lo que tenía que poner y a la otra semana eran treinta y cinco y así. Hasta que un día le dije a mi mamá y me dijo que no. Nadie quería que me lo saque porque eran dos pero yo sí quería porque no quería dejar los estudios, no quería dejar de trabajar

Nadia, madre, 23 años, Escuela 3.

En ocasiones, la interrupción del embarazo puede ocurrir antes de contarle a la familia acerca de la situación, es decir, las adolescentes buscan alternativas para evitar afrontar lo que sienten como decepción hacia el grupo familiar.

Como apoyos frente a una interrupción del embarazo, aparece como recurrente en los relatos el lugar de sus madres –que, como dijimos, puede ser de acompañar o de presionar ofreciendo los posicionamientos propios. En un solo relato se menciona el acompañamiento de organizaciones feministas en el proceso de abortar como algo que le sucedió a una amiga.

En todos los relatos y conversaciones que tuvimos con las adolescentes en relación al aborto, sobresale la ausencia de la escuela, como un espacio donde esto pueda hablarse, o incluso pueda contarse una vez realizado. Pareciera que la contención inicial que las adolescentes encuentran en los/as referentes escolares se diluyera cuando están construyendo una decisión en relación a la interrupción, se configura un silencio, una ausencia de intervención que puede estar enmarcada en la ilegalidad de una práctica de la que docentes y directivos/as prefieren mantener a distancia.

Por otra parte, surge en relatos propios y de conocidos/as la imposibilidad de abortar por enterarse del embarazo muy tarde o por acceder a información incorrecta (que no se percibe como tal, pues el desconocimiento sobre el tema es importante). En el caso de estar en el proceso de deliberación, la realización de una ecografía suele condicionar la decisión en relación a la continuidad del embarazo.

Mi mamá me llevó a que me lo saque a un lugar. Y como no había bebé, había bolsa, pero no bebé tenía que esperar dos meses o un mes. Se da que me voy de vacaciones y cuando vuelvo ya estaba de dos meses y me hacen la ecografía. Me hicieron escuchar el corazoncito mínimo del bebito y ahí yo dije no, ma, yo no puedo

Alejandra, madre, 20 años, Escuela 2

El acceso a los servicios de salud no siempre sucede en un contexto que respete los procesos de decisión de las adolescentes, y en ocasiones se refuerza con las presiones familiares sobre qué tipo de decisiones tomar, decisiones para lo cual tampoco hay “mucho tiempo”.

Es lo que pasa. Yo cuando vi la imagen ahí, encima parecía que la ecógrafa sabía que yo me lo quise sacar porque me puso como 20 minutos ahí y me dice: “ay mirá, mirá cómo se mueve, mirá esto”... Y yo lloraba. (...) Ahí ya dije, bueno listo ya está, no me lo saco. A través de eso yo le comenté a mi mamá, le dije lo que me hice, mi mamá es antiaborto, anti-todo y mi mamá me tenía enferma haciéndome ecografías, ecografías, 4d, 5d, hd, todo. (Risas) Mi mamá me enfermaba, de todo. Me dijo que si salía mal iba a ser mi karma toda mi vida. Bueno, millones de cosas me dijo mi mamá. Pero gracias a Dios mi hija salió bien, no tiene ningún tipo de enfermedad. Lo que sí es terrible, es mi karma. Pero más que eso, no le pasó más nada.

Karina, madre, 24 años, Escuela 2

Es evidente el rol crucial que ejercen los efectores del sistema de salud. No obstante, se observa en la medida que las asesorías que brindan a las adolescentes embarazadas no siempre se adecuan a las recomendaciones y protocolos vigentes, en la experiencia de las adolescentes se refleja cierta desigualdad en la probabilidad de encontrar a un centro de salud que pregunte, oriente, respete, cuide y acompañe, y que no busque condicionar las decisiones de quienes se acercan al servicio de salud.

CONFORMACIÓN DE LOS HOGARES Y PAREJAS

Los/as adolescentes y jóvenes entrevistados/as, por lo general, viven en hogares extendidos, que comparten con sus padres (madre, padre o ambxs) y/o una o ambos abuelos. El acompañamiento de las familias es una de las claves para sostener el cuidado y la escolaridad de las jóvenes madres.

Muchas de las adolescentes estaban de novias en el momento de quedar embarazadas. En algunos casos, la relación de pareja aparece como una experiencia que les permite independizarse del grupo familiar de origen. Esa independencia hace que muchas adolescentes refieran sus expectativas en función de contrastes: haber visto cómo sus hermanas mayores se hacían madres y dependían económicamente de su familia de origen. Darse cuenta de ello, y querer hacer una historia “diferente” donde no les digan “qué hacer” permite que aparezca una expectativa, que se refuerza por el discurso escolar dominante que las incentiva a finalizar sus estudios, buscar un trabajo o una carrera que les guste, etc. Como señalan otras

investigaciones (Fainsod, 2008 y 2011), la maternidad se configura en jóvenes de sectores populares como una búsqueda de autonomización, la posesión de algo propio que otorgue un lugar de relevancia social. Aunque en el caso de embarazos no buscados, se trata de desconocimientos y vulneraciones.

Pero la relación de pareja también aparece como una nueva forma de dependencia, donde quien dice qué hacer y qué no pasa a ser el novio. En este sentido, es interesante dar cuenta de las transformaciones subjetivas que comienzan a hacerse presentes a partir del auge del movimiento feminista. Aparece la idea de hacer algo por sí misma, y de tomar decisiones de manera autónoma –en este caso, estudiar y trabajar. En una escuela, dos estudiantes madres mencionaron participar de una organización política y militar en el feminismo popular. Entonces, surgió este diálogo:

Rita (madre, 26 años): Siempre quise ser, mi carrera seguir (estudiando) por mis hijos. Yo tengo un marido que es muy machista, digamos así, como que tengo que estar en la casa, todo eso.

Karina (madre, 24 años): Hasta que me conoció a mí.

Rita: Hasta que este año dije: “voy a estudiar, voy a hacer algo por mí, ya me aburrí de estar en mi casa todo el día y limpiarle a él, esperarlo a él, ya me aburrí”. Ya tenía 25 años, 24, basta. Voy a empezar a estudiar. Conocí este colegio por ella que es mi mejor amiga y ahora ya estoy liberada. Liberado mis cosas. También tengo mi plata yo misma. Él no quería que yo trabaje tampoco.

Karina: Hasta que yo le dije que tenía que trabajar. (Risas)

Entrevistadora: Por lo menos es una buena influencia.

Karina: Pero para el marido soy la mala influencia. (Risas)

Rita: Y ya empecé a trabajar de nuevo en mis cosas y voy a terminar el año que viene y quiero ser despachante de aduana. Siempre me gustó ser azafata, pero ahora con mis hijos ni loca los dejo solos, me muero.

Grupo EMP, Escuela 2

LAS MATERNIDADES: REPRESENTACIONES DE LAS JÓVENES Y ADOLESCENTES

Una vez en la posición de maternidad, en ocasiones su deseabilidad se reafirma post facto: la experiencia de la maternidad refuerza los discursos previos con los que se encontraron en la escuela, acerca de “lo maravilloso” que es ser madre. Pero no ocurre en todas ni de manera permanente. Los sentidos son cambiantes, se resignifican en la medida que pasa el tiempo y las adolescentes transitan por distintas situaciones. En algunas adolescentes, madres o no madres que participaron de grupos focales, el embarazo equivale a “arruinarse la vida”, sin que ello implique negar el amor que les despierta su hijx.

En los grupos focales surgen significados que asocian la maternidad a una responsabilidad, que se refuerza por la incomodidad derivada de la sobrecarga de esta responsabilidad en las mujeres. En ocasiones la maternidad se presenta como una experiencia relacionada con “sentirse solas”. La madre aparece como “la que se tiene que poner los pantalones” por la ausencia o

el escaso apoyo de las parejas, a veces calificados como “inmaduros” por parte de sus parejas. La experiencia de poner el cuerpo -“cargar con la panza o con la teta”- se extiende hacia otras situaciones en las que no se percibe que necesariamente debieran estar solas.

Para mí es una responsabilidad enorme. (...) Es un amor, todo lo que vos quieras. Yo fui mamá a los 15 y así como fui mamá tuve que dejar el colegio. Yo siempre en la escuela, siempre me fue bien. Lo tuve que dejar, tuve que empezar a trabajar. Porque está bien, el papá está, pero siempre el hombre tarda más en madurar. Cada 10 hombres, 7 no maduran rápido y los otros 3 con suerte te maduran ahí nomás cuando son papás. (...) La que se tiene que poner los pantalones es la mamá, porque la que carga con la teta es la mamá, la que está con la panza es la mamá, la que tiene que salir corriendo a la madrugada cuando el nene se enferma es la mamá.

Karina, madre, 24 años, Escuela 2

Yo me siento muy sola a veces también. Porque no está el papá y como dice ella, yo tengo a mi mamá, mi hermana, todo, pero a la mañana lo dejo, me voy a laburar, salgo, lo retiro, me vengo acá, me voy a mi casa. Soy yo con el nene. Pasa algo, soy yo. Al médico lo llevo yo y la que se banca todo soy yo. Y estudio gracias que tengo a mi mamá porque si no, no sé qué haría. Obvio, es una responsabilidad.

Patricia, madre, 18 años, Escuela 2

Surgen también relatos que subrayan la diferencia que existe entre cuidar hijos propios y cuidar hijos de otros. Entonces, la maternidad aparece como algo que no se disfruta del todo, o bien que interrumpe trayectorias esperadas por ellas mismas. Retomar esos recorridos insumirá mucho tiempo y esfuerzo.

Yo estaba en 3er año en el 2014, me había llevado dos materias pero por irme de vacaciones a Uruguay, no las rendí. Cuando volví de vacaciones, estaba de novia, quedé embarazada y cambió mi vida totalmente. Dejé el colegio porque yo trabajaba de mañana y de noche. Tenía dos trabajos: de noche Farmacity y de mañana, Mac Donalds. Siempre tuve dos trabajos hasta que el año pasado ya no quise trabajar más y quería estudiar. Y ahora trabajo de noche. O sea, salgo de acá y me voy a trabajar.

Nadia, madre, 23 años, Escuela 3

Yo les recomiendo que no [tengan hijos], la vida es muy bella para romperse las pelotas... (...) Yo me voy a ligar las trompas para no tener más hijos. Me voy a mandar a ligar las trompas para no tener más hijos. En serio. (...) Yo pensé que la tenía re clara, pero nada que ver. Porque cuidé tantos chicos, viste. Cuidé muchos chicos y decía: ay no, es re fácil. Le cuidaba los hijos a mis hermanas, o sea, trabajé de niñera de chiquita, muchos años. La mía está todo el día y me desespera (se ríe).

Teresa, madre, 20 años, Escuela 1

Las jóvenes diferencian su posición como madres, un lugar asumido y construido, con la supuesta deseabilidad universal de la maternidad: ser madres las lleva a valorar los métodos anti-conceptivos, les permite identificar también vulneraciones y situaciones de violencia por las que pasaron, dificultades en el sostenimiento económico del nuevo grupo familiar. Y siempre asoma

el secundario como una postergación no deseada, no intencional. Pareciera haber embarazos no intencionales que configuran desescolarizaciones no intencionales, pero evitables.

Brunela: Con honestidad, yo quiero a mi hija pero horrible tener un hijo (se ríe como disculpándose) para mí. Es feo, más cuando son chiquitas y... no. No quise que [mi hermana] pase lo mismo. Así que le mandé a hacer el chip y hasta ahora lo tiene.

Entrevistadora: Cuando decís que es feo tener un hijo, ¿en general o cuando sos chica?

Brunela: Cuando sos chica porque todavía no terminó el secundario, porque es feo parir, duele. A veces el embarazo no es todo lindo. Entonces, es sufrimiento. Yo no me la pasé muy bien. (...) Es horrible. Yo, mi embarazo, no puedo decir que la pasé bien. Los nueve meses, fue horrible.

Brunela, madre, 20 años, no escolarizada, Jakaira

En primer lugar hallamos un repertorio de sentidos, que pueden estar presentes en distintas adolescentes en los grupos focales, o pueden configurar sentidos distintos en distintos momentos de la trayectoria de una misma adolescente. Detectamos que la maternidad es significada como carga, como una responsabilidad (exclusivamente materna), como una decepción para consigo mismas, dado por interrumpir sus planes, postergarlos, incluso como una experiencia que las masculiniza, “ponerse los pantalones” porque los varones no se hicieron cargo, la sensación de haberse “salteado etapas”, es decir, de no haber hecho lo que se suponía que debían hacer siendo jóvenes y aún no adultas, experiencia de decepción frente a otros/as, sobre todo frente al grupo familiar. Todo ello tiñe la experiencia de temor, también se percibe como algo no intencional, no deseado.

Ahora bien, ni las representaciones sociales ni las trayectorias escolares, ni la maternidad acontecen en el aire. Cuando son madres o padres, lxs adolescentes construyen sus estrategias a partir de las oportunidades con las que cuentan y las que les ofrecen las escuelas para el cuidado de sus hijos/as pequeños/as, por ejemplo en el momento de discontinuar o en el de retomar su educación formal.

LOS CUIDADOS Y SU ORGANIZACIÓN COTIDIANA

Sostener la maternidad y la escolaridad de las adolescentes y jóvenes requiere de una red de apoyos para el cuidado de sus hijxs. En este sentido, las políticas y servicios accesibles se vuelven cruciales. No obstante, en los espacios por donde circulan, la provisión y el acceso a los servicios de cuidado es muy desigual, tanto en la cobertura como en la calidad. Sus trayectorias y las estrategias de cuidado están fuertemente marcadas por la participación de las familias, y el acceso precario a instituciones educativas y de cuidados.

En todos los grupos focales surgió como factor determinante para la continuidad de la escolaridad de madres la existencia de jardines en la escuela o en la zona. Sólo una de las cuatro escuelas visitadas cuenta con un jardín maternal anexo. Este hecho es central en los relatos de las adolescentes y jóvenes, en la medida que la propia escuela les ofrece la oportunidad

de volver a estudiar. Casi todas las estudiantes EMP entrevistadas allí cuentan con ese servicio. No obstante, el jardín no logra cubrir la demanda de todas las estudiantes, y quedan niños sin vacante, por el hecho de no contar con la totalidad de personal necesario, según las reglamentaciones del gobierno de la ciudad.

En esta escuela, las estudiantes enfatizan no sólo la posibilidad de contar con un espacio seguro sino también con la calidad del cuidado que reciben sus hijxs: la “paciencia” de las docentes, la comida que les dan y cómo se la dan (con cuidado, cortada en pedacitos: “tienen cuidado en darle”). Algunas destacan el gusto con el que lxs niñxs se preparan para asistir.

Celeste (madre, 21 años): Prácticamente yo vine embarazada acá y me dieron la oportunidad porque yo iba a dejar el colegio porque no tenía quién la cuidara. Me dieron la oportunidad de dejarla en el jardín. La dejé a los tres meses a mi hija.

Julia (madre y embarazada, 18 años): Lo mío fue muy diferente. Yo estaba en tercer año y volví a repetir tercer año por unos cursos que no di porque me fui de viaje a Perú. Pero mi mamá lo cuidaba a mi nene. Pero como mi mamá quedó embarazada, tiene uno más chiquito. Y yo pedí vacante para el nene y me dijeron que no había más. Pero hablé con Adriana y me dijo que había una posibilidad de que le den la vacante a mi nene, porque mi mamá no podía cuidarlo a mi hijo porque tenía un bebé chiquito. Y ahora mi hijo desde el primer día en que lo traigo, va. Cada vez que ve la hora de la noche, se pone la mochila para ya ir.

Mónica (madre de dos hijxs, 23 años): Yo también iba a dejar el colegio, pero el papá de mi hija me insistió y mi suegra también me insistió y me dijo que había jardín acá. Me dijo que mientras yo estudiaba había un jardincito que me pueden cuidar. Y yo primero no quería traerla por miedo, no sabía. (...) Me dice: “llevátelo e inténtalo”. Y vine a estudiar porque me lo dijeron y llegué acá para terminar el secundario por eso.

Patricia (madre, 18 años): Mi nene va a guardería y después viene acá a la noche. Él va desde los 45 días y yo estudiaba a la mañana mientras que él iba al cole. Cuando empiezo a trabajar en el horario que él estudiaba, yo dejé el colegio y encontré esto por otra mamá del jardín y por eso empecé a estudiar de vuelta. Porque no tenía tiempo. Yo trabajaba mientras que él iba a la guardería y cuando salía me quedaba con él. Y no podía estudiar porque no hay jardín en todos lados.

Escuela 2

En una de las escuelas, hay jardines maternos en la zona pero están saturados y no se consiguen vacantes. Este año, por ejemplo, no tienen ninguna estudiante que pueda dejarlos ahí. Un problema complementario es que los horarios de los jardines no siempre coinciden con los de la escuela. Ello incide en que muchos/as estudiantes EMP se encuentren con dificultad para continuar con sus estudios.

En algunas escuelas, hay profesores/as que les permiten llevar a sus hijxs a clases para poder cursar. Durante las clases, los cuidan ellas, aunque en algunas escuelas refieren cuidarlx entre todxs. Sin embargo, la presencia de niñxs en el aula interfiere con la clase y dificulta la cursada. Por otra parte, en una escuela se menciona que las condiciones edilicias muchas veces no son las adecuadas para que haya niños/as pequeños/as (por ejemplo, no hay calefacción).

Emilce (no EMP, 23 años): A mi hermana le pasó eso. Mi hermana venía acá a la noche. Ella quedó embarazada estudiando acá y tuvo que dejar porque no tenía con quién dejar al nene. Vino un par de veces con el nene pero el nene lloraba, la leche, y esto...

Alicia (madre, 20 años): Se complica. No es lo mismo.

Emilce: Se complicaba. Y no era que no quería venir sino que no podía porque ella se sentía incómoda, gritando al nene, como quien dice, interrumpir la clase, darle leche y eso.

Escuela 4

La falta de jardines provoca que muchas estudiantes deban dejar la escuela o llevar adelante una serie de pasos hasta conseguir un cupo. No todas tienen la posibilidad ni los recursos subjetivos con los que contó la siguiente entrevistada quien, con un enorme esfuerzo y apelando a un recurso legal, logró tener vacante y continuar con sus equilibrios entre estudio, trabajo, cuidados y capacitación.

Tamara: Yo la había inscrito para la mañana y me dieron la vacante a la noche. Tuve que reclamar para que me dieran en la mañana y no en la noche. Al final me dieron los dos. Pero tuve que ir con el abogado, todo, yo. Yo a la mañana trabajo y ella viene al Jardín. Después la retiro. Dormimos un rato. Después yo vengo al colegio y ella se queda con su padre. Y los viernes hago un curso de Auxiliar de Farmacia. Es a la mañana. Pero tengo que estar así (hace gesto de prisa) porque salgo a la 1:00 y a la 1:15 tengo que estar de vuelta acá para retirarla del Jardín. Y del trabajo tengo que estar así (de nuevo, prisa) para irme y llegar ahí, porque los viernes también trabajo. Del trabajo al curso y del curso acá. Después tengo que limpiar. Mientras ella se duerme, limpio la casa y vengo para acá, al colegio.

Tamara, madre, 20 años, Escuela 2

Una entrevistada sueña con terminar sus estudios como docente de nivel inicial y proveer un servicio para el cuidado de niños/as durante la noche, en el horario en el que funcionan las escuelas de reingreso y la modalidad de jóvenes y adultos en la CABA.

Por eso decidí estudiar y en un futuro hacer un colegio de noche, una guardería. Por eso quise estudiar maestra jardinera. Porque siempre tenía amigos con hijos y no venían al colegio por eso.

Romina, no EMP, 20 años, Escuela 3

No contar con suficientes Centros de Primera Infancia o con Jardines Maternales limita o condiciona esas posibilidades, además de la propia red familiar o barrial que pueda contribuir con los cuidados de los/as bebés. Sumado a ello, pesa la percepción acerca de si “molesto” a otros en el espacio escolar, es decir, qué tipo de clima escolar se genera en torno a la maternidad: amamantar a cada rato, tolerar situaciones que generan incomodidad en las mismas adolescentes como gritarle a sus hijos/as para que se porten bien en el medio de una clase, son situaciones que las adolescentes recuperan como momentos donde crece el malestar, la sensación de estar haciendo algo impropio en la escuela, incomodando a otros/as.

Si bien en las escuelas seleccionadas el trabajo de campo mostró que hay un sostén importante en la apertura docente a que las estudiantes puedan asistir con sus hijos/as, entre los/as adolescentes no escolarizados que no pudieron finalizar el nivel secundario, la asistencia junto con sus hijos/as terminó motivando la recepción de comentarios de profesores/as y compañeros/as que les pedían no concurrir directamente con sus hijos/as si no encontraban a alguien que los cuide.

Esto requiere un trabajo institucional y pedagógico, y la producción de un discurso adulto en las escuelas que pueda revisar este tipo de situaciones, que no está presente en todas las trayectorias escolares previas de las estudiantes.

Casi todos los padres, madres y embarazadas entrevistadas trabajan. Por lo tanto, comprender a los estudiantes EMP como trabajadoras (además de EMP) es imprescindible para poder pensar estrategias que sostengan sus trayectorias escolares. En los relatos, muchos interrumpen su escolaridad porque los tiempos de la escuela no se amoldan a los tiempos del trabajo, y/o porque no tienen quién cuide a los hijos.

En este sentido, la única escuela que acompaña a este tipo de estudiantes (que estudian, trabajan y crían) con dispositivos especialmente pensados para eso es la de reingreso (Vázquez, 2013), ya que cuenta con jardín dentro de la escuela, con inscripciones, evaluaciones y acreditaciones cuatrimestrales, talleres de apoyo, seguimiento de los trabajos prácticos. ¿Podríamos pensar que la escuela de reingreso por su estructura pedagógica tiene una propuesta (Nobile y Arroyo, 2015) que se ajusta más a las necesidades de los estudiantes trabajadoras y además EMP que la que ofrece la escuela tradicional (por más que sea nocturna y “flexible”)?

LA INTERMITENCIA EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

En muchos casos, el embarazo supone la interrupción en la trayectoria escolar o bien, su intermitencia. En general, los/as jóvenes que participaron de los grupos focales atravesaron experiencias de escolaridad en el nivel secundario en al menos una institución diferente a la que concurrían en el momento de la investigación.

En las escuelas previas por donde pasaron las adolescentes al momento de enterarse de sus embarazos, los contextos de discriminación y los estereotipos sobre la sexualidad de las mujeres construyen un ambiente muy poco receptivo a su situación. Se encuentran con preceptores/as y profesores/as a los que contarles y obtener apoyo y acompañamiento, pero no visibilizan experiencias positivas de acompañamiento más continuo de trayectorias de adolescentes embarazadas o madres y padres en las escuelas donde se hallaban en ese momento.

En este circuito de abandonos, regresos, interrupciones de la escolaridad aparece una condición estructurante que es encontrar escuelas que alojen la experiencia de embarazo o maternidad de las adolescentes, si en la escuela de origen no lo hallaron. Empieza un peregrinar, condicionado por circulación de información acerca de escuelas y de turnos que sean más receptivos para con las alumnas y alumnos madres y padres. Son experiencias que a menudo están atravesadas por mudanzas, por movilidad del grupo familiar o de las adolescentes mismas. Esa movilidad que se produce en contextos donde con mucha frecuencia se “adeudan” materias dificulta también la escolarización.

Yo estaba en tercero y estábamos allá (en el edificio anterior) y yo tenía que subir con la panzota toda la escalera. Y me decían no vengás más acá porque vas a parir acá, y yo ya estaba encinta (se refiere a avanzado el embarazo) y seguía yendo al colegio. Después dejé. Después de tenerla, creo que un mes no más. Que ella ya empezó acá. Pero no lo dejé, sólo que tuve un problema con su papá, me mudé. Me fui a vivir en (González) Catán. Y no podía- porque yo me llevé materias y no podía venir de Catán a rendirla y de vuelta, entonces perdí el año. Hice un Bachiller, pero no me gustó. Y encima, pusieron Jardín, pero eran personas, así cualquier persona, que te cuidaban los chicos, y no los cuidaban. Y me peleé con una chica porque no se ocupaban de los chicos y por eso me salí.

Tamara, madre 20 años, Escuela 1

La trayectoria escolar de las adolescentes madres muestra que recién ven prácticas institucionalizadas de acompañamiento de adolescentes y jóvenes en su misma situación en las escuelas a donde “terminan” yendo, como las nocturnas y reingreso donde hicimos el trabajo de campo. Dado que la investigación se realizó en escuelas en las que funcionan los dispositivos institucionales para la retención y el acompañamiento de las estudiantes embarazadas y madres, el sesgo es evidente.

Pareciera que el sistema genera un circuito de escuelas amigables para la trayectoria de embarazo y paternidad/maternidad que termina “orientando” a las jóvenes a determinadas escuelas, mientras el resto no modeliza, atrae o retiene a quienes atraviesan EMP.

La continuidad se resuelve en función de las condiciones institucionales, de la experiencia y acompañamiento que faciliten las políticas educativas y de cuidado, y las estrategias que despliegan las escuelas para adecuarse a la situación de embarazo y maternidad reciente. Pero,

como señalábamos, en muchos casos implica la salida de la escuela donde se encontraban al momento de su embarazo y/o parto.

En general, hay una representación social que vincula embarazo/parto/maternidad con altas probabilidades de interrumpir la escolaridad. Ese suele ser el temor de las familias, y, al mismo tiempo, el discurso frente al cual profesores y directivos reaccionan: planteando, sobre todo, la relevancia de que continúen en la escuela, anticipando nuevos acuerdos para que no pierdan la regularidad, continúen con sus aprendizajes, etc.

En la trayectoria escolar de las adolescentes, entonces, dejar la escuela configuró una experiencia vinculada sobre todo al avance del embarazo y luego del parto. Algunas intentan volver, pero si no están dadas las condiciones institucionales –que por lo general sí se dan en las escuelas donde se hizo el trabajo de campo, con mayores índices de alumnas madres- el hito se configura con desescolarización y, en algún momento, una reinserción en otra institución. Este “retorno” a la escuela aparece de la mano del conocimiento de instituciones más receptivas y amigables a su condición de madres. Esta motivación se organiza a partir de una expectativa, que luego se reconfirma en la escuela, en torno al cumplimiento de un objetivo social y personal, como la misma finalización de la escolarización. No se trataría solo de cumplir un mandato social interrumpido, sino que también se vincula con el desarrollo de un proyecto personal autónomo y valorado en función de constituirse en modelo para sus hijos/as. Como detallaremos luego, hay un posible efecto “escuela” que contribuye a fortalecer decisiones y espacios “personales” en jóvenes mujeres que fueron madres siendo adolescentes, y se encuentran “encerradas” en una posición familiar con escasa autonomía.

La legitimidad que posee la finalización de la escuela secundaria, les permite sortear relaciones de pareja creando un primer espacio autónomo en relación a la familia, configurando un efecto escuela que impacta en la vida de las alumnas madres. Es a partir de ir a la escuela que se van abriendo material y simbólicamente otros espacios para el desarrollo y la autonomía personal, para imaginar incluso otros futuros distintos a los pensados y naturalizados hasta el momento. Ello ocurre al mismo tiempo que se crece en edad y se sienten con mayor fuerza mandatos sociales vinculados a la autonomía económica, y que en algunos casos, van a contracorriente de la dependencia establecida en relaciones dominantes de género: varias adolescentes comentan que sus objetivos tienen que ver con terminar el secundario y conseguir un trabajo que las independice económicamente para poder mantener ellas a su propia familia (ellas y su/s hijo/a).

En la trayectoria de la desescolarización, las condiciones para los jóvenes padres y madres no son siempre iguales: depende de la escuela de que se trate el obtener un acuerdo de asistencias que contemple su rol como trabajadores, y/o sus situaciones como madres y padres, o ambas a la vez.

(En la escuela nocturna) a mí me llevaron un plan para poder ir tres días a la semana y poder terminar. Pero después, como que los mismos profesores no aceptaron el plan porque dijeron que cómo iba a pasar un chico que iba tan poco tiempo a la escuela. Porque yo algunas veces a los profes ni los veía. Mismo como yo trabajaba, y los dos únicos días que yo tenía de franco eran los días que yo podía ir. Ellos me dieron tres, pero yo nomás podía ir dos. Iba, y, por ejemplo, qué se yo, la profesora de los viernes no la conocía. O si entraba a las 6:30, me tenía que ir antes de las 8 o 9, 8:30 me tenía que ir. Entonces empezaron a decir que cómo iba a pasar un chico así, que ta-ra-ra, y prácticamente me pincharon el globo. Yo estaba en la misma escuela con la mamá de mi hijo. Ella estaba en el otro cuarto, y yo estaba en este cuarto. Y nada, a ella sí la pusieron, o sea, en un plan de que venga pocas veces. Pero a mí (no). Trabajaba y estudiaba. Pero, me pasé a esa escuela porque, por el tema de que, porque íbamos a la noche, o sea, íbamos los dos, y en el medio, cuando quedó embarazada, o sea, me dijo que podía no ir yo, me quedé más tranquilo, pero después que los profes dijeron no. Prácticamente después me dijeron que no, que yo no estaba anotado en ningún lado, que esto y el otro. Quedé flotando. Nada, yo perdí ese año, y después, volví. Después volví, bueno, fui rindiendo como pude. Pero la mayoría di todo libre porque no me volvieron a poner en ningún plan ni nada

Alejandro, no escolarizado, padre, Jakairá

Este tipo de situaciones son comunes incluso en aquellos estudiantes actualmente escolarizados que van de escuela en escuela hasta que encuentran alguna en donde se puedan establecer condiciones para su situación de trabajo y/o paternidad/maternidad. En síntesis, no se trata de un hito único: las experiencias son múltiples, los abandonos de la escolaridad acontecen en muchas ocasiones en una misma joven, así como las reinserciones escolares, en transiciones escolares que marcan distancias entre trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2007) y que son comunes para las/os adolescentes EMP.

Las trayectorias educativas se desarrollan en diálogo con un proceso constante de re-significación de la experiencia de embarazo y maternidad. Hablamos de proceso, ya que no se trata de un solo hito, sino de momentos y situaciones donde se percibe de distintos modos el EMP, y en varios de esos momentos interviene el discurso escolar. Frente a las decisiones sobre la continuidad del embarazo, afrontar las situaciones escolares y familiares, continuar, interrumpir, volver a la escuela, hay un punto clave en la trayectoria de las adolescentes embarazadas que se vincula con el sentido que se le otorga a la experiencia. No es un momento único, hace parte de un proceso social en el que la maternidad se resuelve como una posición social a la que resignarse o a la que finalmente arriban. Cuando son madres, se suman otras dimensiones a la experiencia, que no es sólo subjetiva. La posibilidad de organizar los cuidados cotidianos, el contar con espacios de cuidado y con una red de apoyos resulta central para la terminalidad educativa.

Las y los jóvenes y adolescentes EMP se proyectan estudiando, finalizando una carrera – derecho, aeronáutica, etc.-, trabajando y tienen aspiraciones relacionadas con tener o no

tener más hijos (en el futuro, subrayan). Para que esto sea posible, las instituciones y las políticas sociales y educativas resultan fundamentales. A continuación, analizaremos cómo se presentan estas articulaciones en las escuelas relevadas.

5. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES QUE INCIDEN EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EMP

La selección de las distintas escuelas perseguía dos objetivos: por un lado, incrementar el grado de diversidad institucional de la muestra; por el otro, identificar posibles relaciones entre modalidades de la educación secundaria y estrategias institucionales desplegadas entre adolescentes EMP. Las diferencias en tanto despliegue de políticas a nivel de la Ciudad y del desarrollo de estrategias institucionales aparecen en la modalidad de la Escuela de Reingreso. En relación al resto de la muestra, entendemos que un conjunto de fenómenos, más propios del sistema, estarían configurando el peso de las similitudes. En todas las escuelas seleccionadas para esta investigación funciona desde hace años, el Programa de Retención Escolar. Es posible detectar un posible efecto del Programa en las estrategias desplegadas por las instituciones, en los posicionamientos de directivos, preceptores/as, profesores/as, referentes, que indican la presencia de un discurso común transversal en el conjunto de escuelas, un posicionamiento en pro del acompañamiento de adolescentes y jóvenes EMP. Otro elemento de relevancia lo configura el turno vespertino/noche. Como se indicó previamente, algunas de las escuelas poseen otros turnos, pero el trabajo de campo se centró en el turno noche: ello muestra estrategias comunes y problemáticas similares en la población joven a la que atienden.

Las diferencias halladas se refieren más a la intensidad y articulación de las estrategias desplegadas. Nos referimos a acciones sistemáticas, no eventuales, realizadas por docentes y/o preceptores o referentes institucionales del Programa de Retención Escolar, por lo general amparados en normativas y regulaciones y que en tanto institucionales son realizadas por actores específicos pero con acuerdo, conocimiento y aval de los equipos de conducción que definen una política de inclusión para el sostenimiento de la escolaridad de adolescentes EMP. Esa política institucional sigue lineamientos normativos y orientaciones basadas en la perspectiva de derechos, y se refleja en un ambiente escolar, una tendencia general en el cuerpo docente y en las opiniones y valoraciones de las/os adolescentes y jóvenes; es decir, se materializa en un clima y una percepción general de que la escuela es un lugar acogedor, donde hay interés en que se satisfaga el derecho a la educación. Eso es un elemento común de las 4 escuelas.

El despliegue de estas estrategias, su intensidad y frecuencia sí revela diferencias a nivel institucional: se producen con mayor flexibilidad en la Escuela de Reingreso. El perfil, las estrate-

gias y la normativa propia de las Escuelas de Reingreso posibilita mecanismos más fluidos en la creación de estrategias que flexibilizan el curriculum y los tiempos escolares en función de los tiempos de los/as jóvenes en general, porque su formato escolar (Nobile y Arroyo, 2015; Tiramonti, 2011) está organizado en función del establecimiento de acuerdos de tiempos de enseñanza de los contenidos con una temporalidad acotada y ajustada a los/as jóvenes y sus tiempos, en detrimento de la organización anual de materias escolares que organiza la temporalidad de la enseñanza y agrupamientos homogéneos en términos etarios en el resto de las escuelas de nivel secundario. Contar con esta herramienta facilita su desarrollo para acompañar los aprendizajes de adolescentes y jóvenes EMP. Los equipos directivos de los establecimientos que no son escuelas de reingreso detectan la dificultad de ser una “escuela tradicional” que debe hacer un esfuerzo para adaptarse a las circunstancias de estudiantes a las que ya “les fue mal” en otras escuelas parecidas, pero cuya organización de la enseñanza sigue estructurada en el formato escolar clásico en relación a tiempos de enseñanza disciplinar anual, agrupamientos, etc.

Por “encima” de los establecimientos escolares y de las estrategias desplegadas por los equipos directivos y docentes, identificamos un conjunto de condiciones de la política educativa que exceden las posibilidades de planificación a nivel establecimiento escolar: se trata de decisiones y disposición de recursos definidos a nivel ministerial que impactan en lo que las escuelas puedan hacer en términos de gestión. La política educativa genera condiciones materiales, organizacionales (temporales) que determinan cómo se despliega la oferta educativa y/o de cuidados. Esto permite ver que en la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes EMP se producen efectos que guardan relación con esas condiciones establecidas por la política. Este eje de análisis permite dar cuenta de condiciones que influyen en la gestión institucional de las escuelas, en las estrategias que despliegan y la especificidad que cada escuela le otorga.

Se analizan primero las condiciones de la política educativa y los efectos que se pueden identificar a partir de las percepciones y trayectorias de los/as adolescentes EMP y de directivos y profesores/as. Luego se describen y analizan las estrategias desplegadas por las escuelas, sus articulaciones y los efectos que se observan desde la experiencia de los/as jóvenes y adolescentes EMP y no EMP.

EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE EMP

Políticas de nivel inicial y secundario articuladas

La presencia del Jardín Maternal/Nivel Inicial en la escuela y un comedor -en la Escuela de Reingreso- hace parte de condiciones institucionales que inciden fuertemente en el sostenimiento de la escolaridad de las/os adolescentes EMP, visto desde la perspectiva de las/os

mismos adolescentes y de directivos y profesores/as. Cuando convergen en la misma institución, y/o en proximidad territorial, existe la posibilidad de una coordinación entre turnos y horarios de Nivel Inicial y del Nivel Secundario donde se concentran adolescentes y jóvenes EMP. Son condiciones no decididas a nivel del establecimiento escolar, sino a partir de la planificación y decisiones de la política educativa jurisdiccional. Contar con un jardín es fundamental para atraer y sostener esa matrícula. Desde la percepción de los actores institucionales, también lo es para la mejora en el rendimiento académico.

Es un soporte. Es muy importante. Ha sido fundamental para que muchas alumnas y alumnos puedan terminar la secundaria. Creo que es uno de los pilares para eso. Creo que es fundamental, ¿eh?. El año pasado, el año pasado, el quinto B creo que fue, el quinto B que había (mencionan nombres de estudiantes) eran como 20-22 chicas, creo que el 60% eran madres. Y terminaron todos con buen promedio.

Equipo Directivo Escuela 1

En el caso de las adolescentes, esa representación también opera, junto a la percepción del incumplimiento de su derecho a la educación.

Entrevistador: Y si hubiera, por ejemplo, en la escuela una guardería que funcionara acá, ¿les parece que eso ayudaría?

Romina: Se iba a hacer. Pero como no había gente... por eso decidí estudiar y en un futuro hacer un colegio de noche, una guardería. Por eso quise estudiar maestra jardinera. Porque siempre tenía amigos con hijos y no venían al colegio por eso.

Romina, no EMP, 20 años, Escuela 3

Cuando no se logra esa coordinación, o no se encuentra un Nivel Inicial en el turno donde mayormente concurren adolescentes y jóvenes EMP, las escuelas implementan algunas medidas –como la asistencia de los/as jóvenes con sus hijos/as, o la llegada “tarde” de los jóvenes padres/madres en función de los horarios del nivel inicial, o del soporte de cuidados familiar con el que cuentan.

Frente a esta dimensión más propia de la planificación educativa y de las políticas de cuidado, las escuelas buscan informar a las estudiantes ingresantes, embarazadas o madres/padres acerca de alguna institución de Nivel Inicial cercana donde pueden solicitar alguna vacante, en función de coincidencias en el horario/turno y a partir de su cercanía, para que lo resuelva el/la adolescente. Ello es positivamente referido por las adolescentes, que destacan la búsqueda de esa “coincidencia” y su satisfacción cuando ambas convergen. Constituye una condición determinante para la elección de la escuela, y en general para la continuidad educativa desde la misma percepción de las adolescentes.

Las condiciones que establecen las políticas educativas para el abordaje de estas situaciones

establecen una solución cuando se logra la coordinación, o mejor aún, la inclusión de un Jardín Maternal en una Escuela con alto índice de adolescentes y jóvenes EMP. No obstante ello, aparece un gran interrogante, ya que el problema no se halla solo a nivel de la planificación y/o de la coordinación entre políticas de escolarización y políticas de cuidado –que de suyo ya es necesaria y compleja. El interrogante se ubica en que la planificación de la política educativa se realice post facto, identificando escuelas a las que terminan yendo adolescentes EMP, justamente por condiciones institucionales –las mencionadas en la sección 4- y condiciones de la política educativa, que al orientar recursos hacia determinadas escuelas termina reforzando los mismos circuitos que fragmentan entre escuelas contenedoras de adolescentes EMP y escuelas no contenedoras de adolescentes EMP.

La organización del turno escolar

Los turnos escolares constituyen una dimensión poco explorada como organizador de las posibilidades de escolarización de adolescentes y jóvenes. Ampliar la oferta educativa conlleva tanto la diversificación del modelo institucional, de las modalidades de enseñanza y también de la diversidad horaria en que los/as adolescentes y jóvenes deben concurrir al establecimiento escolar. Se planifica a nivel central en cada jurisdicción, en función de cómo se detectan posibilidades de recursos físicos (edificios escolares) y necesidades de escolarización en función de determinados indicadores. La “escuela nocturna” entonces es una opción y una oferta específica que hace a cómo se ofrecen oportunidades de escolarización acordes a temporalidades juveniles que son diversas y desiguales, sobre todo cuando se considera las necesidades de trabajo de jóvenes que han abandonado o han sido expulsados de escuelas previas, y necesitan compatibilizar escolarización y trabajo.

Ahora bien, visto desde la perspectiva de los/as adolescentes y jóvenes EMP, la nocturnidad a menudo marca más una trayectoria escolar previa de paso por otras escuelas y/o turnos, antes que una elección realizada por una inserción laboral. Más allá de esto, facilita la inserción laboral de los/as estudiantes al poder acomodar los trabajos emergentes que aparezcan en el horario diurno.

Nicolás: en golazo para mí. Yo lo veo por ella (señala a una compañera estudiante EMP) que es mi mejor amiga, lo veo por el caso de su hijo, que puede trabajar, todo. Yo, gracias a Dios, mi familia está bien económicamente. Yo vine acá porque repetí tres veces. Tenía todas las posibilidades y yo me colgué, pero para gente que necesita es un golazo poder trabajar, venir a la noche. Además, les dan cena. Si necesitás, dentro de todo están con vos. Nicolás, no EMP, 18 años, Escuela 2

Lo que se destaca es la existencia de una política educativa que ofrece una educación secundaria que atiende esta condición o posibilidad laboral, y al mismo tiempo ofrece un espa-

cio de socialización y aprendizaje en un horario que muchos/as adolescentes sienten como propio (Margulis y otros, 1994; Mendez Diz y otros, 2009). Se trata de una política de planificación educativa a nivel sistema que produce un efecto de pertenencia y al mismo tiempo de “solución” a escolaridades previas signadas por el abandono, expulsión, sobre-edad, etc.

Frente a una mayor oferta educativa de nivel secundario que se ofrece en distintos barrios y horarios, identificamos una re-apropiación donde la nocturnidad va siendo construida en función de estereotipos “negativos” y “positivos” que los/as estudiantes van revisando y disputando: escuelas donde supuestamente no se exige, con menor calidad académica, o “peligrosas”. Esta percepción está presente en los/as estudiantes EMP y no EMP de estas escuelas y muchos/as de ellos/as la cuestionan referenciando y valorando su propia experiencia. Uno de los adolescentes nos contaba mientras sus compañeros/as asentían: “Yo no lo podía creer. Yo iba a un colegio privado católico y cuando vine acá no lo podía creer que esto existía. Yo tenía una imagen de colegio nocturno que había que venir con un cuchillo”. Se encontró con una escuela preocupada por lo que le pasaba y porque pudiera avanzar en sus estudios. La escuela nocturna refuerza la experiencia de trabajo docente cercano que otorga pertenencia a los/as estudiantes. Al mismo tiempo, el turno noche se carga de una representación acerca de la madurez –entre adultos y algunos/as jóvenes- de quienes concurren a ella, que no tienen tiempo ni ganas para “dar vueltas” y determinados temas se tornan fáciles de tratar.

Nicolás: Por eso te digo lo de la enseñanza que decía es diferente en el colegio nocturno que si vas a un colegio matutino o por la tarde. Acá los pibes vienen del trabajo, curtidos, lo que menos tienen ganas de hacer a veces es aprender y está bueno que los pueda llevar, así como este profesor. Que el chabón te venga con esas cosas está bueno porque te agarrás. Así las clases pasaron volando.

Nicolás, Escuela 2.

Los Programas de contención, intervención y acompañamiento de trayectorias

En todas las escuelas relevadas funcionaba el Programa de Retención Escolar y en algunas se mencionó también el trabajo de los Promotores educativos. Dentro de las acciones del Programa se generan dispositivos como entrevistas con los/as referentes institucionales, se realizan actas de acuerdos con alumnos/as que no pueden venir, se articula el trabajo con el programa de Promotores para visitar a estudiantes que dejan de asistir, etc. Además se propician reuniones entre alumnas madres, cuando detectan que una de ellas necesita apoyo, organizan encuentros con otras para que conversen y compartan experiencias. Cada escuela que participa del Programa cuenta con un referente de la misma institución, que acompaña y supervisa el seguimiento, controla las inasistencias, el rendimiento en cada materia, socializa información con todo el equipo docente y directivo, etc.

Una herramienta potente con la que cuentan los equipos directivos es la selección del referente del Programa de Retención Escolar. Constituye un recurso propio de la autonomía escolar que contribuye a delinear una política institucional, proceso excepcional que no sucede en la elección del cuerpo docente en general. Ello motiva una presentación de una propuesta por parte de los/as docentes y preceptores interesados, una instancia de evaluación de su propuesta y perfil por parte del equipo docente. La escuela solicita a quienes quieren ser referentes que escriban una presentación de la propuesta y luego seleccionan el perfil que consideran más adecuado. El/la docente elegido/a durante un ciclo lectivo recibe un plus salarial. Es un perfil y una representación que es socialmente valorada en las escuelas.

Laura (vice-rectora): Entonces creo que eso implica también una mirada, una impronta de la escuela, a ver quién sale postulado. No es que los otros no, pero implica sentarnos los directivos y ver quién puede ser, si los mismos del año anterior o no.

Diana (asesora pedagógica): en función de las asistencias también que tienen, de la llegada a los alumnos, del interés que tienen, el seguimiento de estas situaciones... Todo esto hace que el perfil sea el adecuado o no.

Equipo Directivo, Escuela 3

Los Promotores educativos aparecen como un actor relevante para evitar la interrupción de la trayectoria escolar. Esto es para estudiantes EMP y no EMP por igual. La diferencia que hacen es que los/as estudiantes EMP, además de tutor/consejero y preceptor/a, tienen al referente del Programa de retención¹².

Nosotros a las alumnas madres, bueno, a las alumnas madres y a los alumnos comunes también, cuando tienen tres faltas ya llamo por teléfono. Hacemos el seguimiento, depende si tenemos alguna respuesta, depende de por qué no viene, que si tiene algún problema, bueno, se justifica. Se trata de justificar. Y ellos ahí les preguntamos cuándo van a (volver a la escuela) otra vez, supuestamente nos dicen mañana o pasado vamos, y si no vienen, mandamos un telefonograma, después del telefonograma están los visitadores (los promotores educativos). (...) Los promotores que van, visitan los chicos, se tratan de vincular con ellos, con los padres, por qué no van los chicos, que esto que el otro.

Equipo Directivo Escuela 4

12. En algunas escuelas se cuenta con otros perfiles institucionales que refuerzan el acompañamiento que se puede realizar a adolescentes EMP: tutor/a o consejero (ciclo superior), es un docente del curso, que realiza el seguimiento del grupo, además del preceptor/a.

Cuando faltan mucho, uno lo que trata es de, estamos encima, si son menores, las buscamos con todas las herramientas del caso, nuestras. Si no, con los promotores educativos del Programa, para que vengan, para que se acerquen, porque bueno... (les plantean) tenés que venir a buscar trabajo, buscar alternativas para seguir evaluándote. Digamos, si no podés venir, por lo menos acercate para que te podamos dar herramientas para avanzar.

Preceptor Escuela 3

Estos Programas se definen en el nivel central pero con fuerte articulación a nivel de la escuela, sobre todo del Programa de Retención Escolar. La mencionada elección del/de la referente escolar contribuye tanto a la percepción cotidiana y valorada del Programa en la vida cotidiana de las escuelas, como a la articulación de la política escolar con otros actores sociales y del sistema. Resta una pregunta, que no hemos abordado, acerca de las posibilidades de prevención del abandono, de las adolescentes embarazadas sobre todo, en escuelas donde se presentan pocos casos, y la necesidad de abordar estrategias para que no se inicien las trayectorias intermitentes analizadas anteriormente.

LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS EN LAS ESCUELAS

Como se señalaba anteriormente, se trata de medidas que despliegan actores individuales avalados por regulaciones propias del sistema –régimen de inasistencias frente al parto, por ejemplo- y por acuerdos y políticas institucionales. Como las escuelas se posicionan explícitamente como instituciones que buscan asegurar mejores condiciones de escolarización para fortalecer la continuidad educativa de adolescentes EMP, despliegan acciones que merecen ser valoradas. Antes que un repertorio completo, nos interesa identificar tres ejes que las organizan y que organizan la percepción de adultos/as y jóvenes en las escuelas: la construcción de un perfil de acogimiento, el desarrollo de medidas específicas para el acompañamiento de las trayectorias, y la ESI.

La construcción de un perfil de acogimiento y adaptación a la situación de adolescentes

La experiencia de estar en una escuela acogedora, indicada en la sección 4, se correlaciona con estrategias institucionales. Notamos que los equipos directivos van buscando construir un perfil de escuela que sea receptiva al EMP, aún sabiendo que los/as docentes tienen sus propias posiciones o incluso incomodidades cuando algunos/as de los/as estudiantes concurren con sus hijos/as pequeños/as a clases.

Y cuando no alcanzan, bueno, los chicos vienen, las mamás vienen con sus hijos acá. Y vienen al aula con los niños si no pueden pensar una estrategia mejor familiar o lo que sea, como lo hacían antes que el Jardín estuviese. Porque antes que estuviese el Jardín venían con sus bebés y con sus hijos y los cuidábamos un poco entre todos, los profesores, los preceptores. (...) Todos los que podíamos ahí dábamos una mano porque- por

eso me parece que no- en esta escuela, en esta escuela, más culturalmente, no hay grandes dificultades para incorporar, integrar estudiantes con (hijas e hijos).

Equipo Directivo Escuela 2

Tuvimos, como escuela, otra anécdota muy linda, fue, hace también un buen tiempo. Nos vino el primer transexual. Y bueno, el debate institucional de cómo hacemos, qué hacemos. Te estoy hablando de hace más de diez años. (...) Mirá, esto es lo que hicimos: charlar con él (trata de recordar el nombre). Ya lo habíamos tenido como alumno varón, J.A., vino, se tuvo la charla, el único inconveniente era el tema, que nosotros decíamos, mirá el baño, era el tema que había que definir en ese momento. 'No se hagan problema, yo voy al baño de mujeres, pero tampoco voy a ir en el recreo, voy a ir en un momento para no incomodar a nadie'. Y llegó a ser la abanderada. Llegó a ser la abanderada del turno noche. (...) Al principio era una, viste, como siempre, la gente habla, pero después, estos espacios- Como vienen de tantas caídas, y vienen de tantos golpes, principalmente los turnos noche, terminan acomodando, es una estructura que acomoda. Como que es muy dúctil, los va incorporando, los va acomodando. Viste que muchas veces hay chicos, en general, que vos los ves que andan por distintos turnos y no encuentran su espacio, no encuentran su lugar dentro del sistema, y por ahí caen a un turno noche, a una escuela y encuentran el espacio de contención, en el entorno, chicos que no les fue bien, que les pasó-. O que repitieron, o que están estigmatizados, algo y 'bueno, yo me siento igual', y empiezan a avanzar, empiezan a funcionar y terminan terminando el secundario. Ese es el mayor logro, siempre digo yo, son los casos difíciles. Los que vos vas conteniendo, los vas ayudando, los vas acomodando, pero en algún momento determinado, es como el embarazo: llega a término.

Equipo directivo/preceptores escuela 4

Las escuelas relevadas terminan reuniendo un perfil de docentes marcado por la cercanía con que los adolescentes EMP los definen: la paciencia, la flexibilidad, la cercanía en el trato, el apoyo y "te ayudan mucho" constituyen los ejes de la percepción de los jóvenes EMP sobre ellos/as. La escucha en términos de problemas personales es un emergente claro:

Patricia: A mí me ayudó mucho con los problemas personales de uno. Porque escuchan mucho los profesores.

Carolina: Más que todo Marta. Esa profesora vos le preguntás y ella te dice todito. Porque yo desde que estaba embarazada siempre iba y le preguntaba. Le decía: mirá, el papa mi hija esto, el papá de mi hija, lo otro. Y ella estaba pendiente. Cada cosa que me pasa voy y ella me escucha. Ella me escucha y me empieza a dar consejos. Me dice: mirá, ... Por ejemplo, el papá de mi hija intentó pegarme. Yo vine y le dije: mirá, pasó esto y ella me dijo andá a tal lugar.

Escuela 2

Una de las adolescentes narraba cómo su profesora de matemáticas le daba tizas a su hija para que ella dibujara en el pizarrón mientras ella daba la clase. Hay algo del clima que generan los docentes que colabora en que las estudiantes no perciban su presencia o la presencia de sus hijos como una molestia para el resto. Como señalábamos en la sección anterior, este

“clima” se valora a partir de experiencias previas de haberse percibido como “molestia” o haber sido explícitamente marcadas como ocasionando algún tipo de inconveniencia en el ritmo escolar por parte de algunos/as docentes.

A menudo el clima de contención se extiende y reproduce entre los/as mismos jóvenes EMP y no EMP. En muchas escuelas se arma una suerte de red horizontal fraternal de cuidado de hijos/as de los/las compañeros/as. Es común la percepción de que el grupo de pares acompaña, ayuda a sostener el cuidado de los hijos/as durante la cursada, mientras concurren a la escuela con sus hijos/as.

Entrevistador: Cuando algún compañero o compañera se queda embarazada, ¿les parece que hay algo que cambia en el grupo?

Raquel: No, capaz que estamos más compañeras...

E: ¿Por qué?

Raquel: Y, como no viene tanto, una me pide trabajos y le paso...

Raquel, no EMP, 20 años, Escuela 3

Los compañeros, no hay nada raro ver un compañero paseando el bebé de una compañera, cuidándolo mientras la mamá está ocupada en algo. Si no tuvo la vacante y tiene una prueba, salen al pasillo con el hijo de la amiga, de la compañera. Esto acá se maneja mucho. Los chicos no tienen ningún problema en esto.

Equipo Directivo Escuela 2

El trabajo de vinculación entre docentes y estudiantes sucede a partir de ciertos perfiles del cuerpo docente. En los grupos focales aparece con claridad que no son todos los docentes los que desarrollan esa cercanía e interés en la trayectoria y situaciones personales de los/as jóvenes. Pero está claro que se trata de grupos de docentes, y de docentes específicos con los que el lazo social construido colabora en la experiencia de cercanía y hospitalidad que ofrece el espacio escolar y ello es coincidente con el peso que posee la escuela secundaria para las alumnas embarazadas y madres en distintos contextos (Molina, 2008).

Directores/as, equipos de asesores/as, preceptores/as, identifican con claridad los motivos por los cuales los/as adolescentes los “eligen”, en el sentido de que sostienen su escolaridad: una directora contaba cómo para ella los adolescentes EMP vienen “a buscar para que se ocupen de ellos”. La escuela es percibida no solo en función del derecho a la educación y el acceso a la cultura, sino como institución de cuidado y soporte, una instancia de reconocimiento social, subjetivo. Ello trae su complejidad también: como han señalado otras investigaciones (Nobile, 2014) el perfil afectivo, el entorno emocional de “contención” se ancla en una percepción de los/as jóvenes EMP como necesitados/as de cariño, atención, “mimos” y la función pedagógica queda más anclada a ello que a la enseñanza de contenidos, el acceso a los bienes culturales.

Al mismo tiempo, es ese entorno el que facilita la construcción de una cierta seguridad para afrontar el aprendizaje de las disciplinas escolares: los/as docentes plantean que las frustraciones acumuladas en relación a la desaprobación de la “materias” requiere un trabajo subjetivo de confianza, donde se trabaja en que los/las adolescentes puedan identificar logros y aprendizajes que van logrando para contraponerlos a las experiencias de repitencia. La percepción sobre los/as docentes y su cercanía, en las escuelas relevadas, es, en general, compartida también por adolescentes no EMP, creando un cierto clima que favorece a jóvenes EMP y no EMP. En todo caso se trata de una personalización de los vínculos (Ziegler y Nobile, 2016) que acontece en muchas escuelas que reciben a jóvenes de distintos sectores sociales. Esta combinación de “maternaje”, como decía una directora, sintetiza esta experiencia de seguimiento y cuidado, aunque quede asociado a la histórica feminización del trabajo docente (Yannoulas, 2007).

El desarrollo de medidas específicas para acompañar las trayectorias

Se trata de todas las acciones que implementan las escuelas, que por lo general son registradas formalmente (en actas, fichas, etc.) y que conllevan el trabajo de establecer acuerdos entre la escuela (equipo directivo, asesores/as, referentes institucionales del Programa de Retención Escolar, tutores/as, preceptores/as) y los/as estudiantes EMP. Entre ellas/os se destaca un régimen de asistencia más flexible, avalado por el conjunto de normativas y resoluciones generado por el Ministerio de Educación de la CABA desde fines de los 2000 (ver sección respectiva). Por lo general en algunas escuelas esperan el planteo del pedido de asistencia flexible por parte de las/los estudiantes, o lo plantean las escuelas a las/los estudiantes cuando empiezan a observar reiteradas ausencias. Desde la percepción de los/as estudiantes, éste es uno de los principales diferenciales de las escuelas a las que concurren, y valoran la continuidad de ese “contrato”, frente a experiencias previas en otras instituciones donde la simple inasistencia acumulada producía un abandono/expulsión/quedar libre.

Las escuelas que desarrollan el perfil ya indicado en relación a adolescentes EMP, flexibilizan el momento de inscripción durante el ciclo lectivo, bajo supervisión del sistema. Es una estrategia que facilita la re-afiliación de los/as estudiantes, y se aplica sobre todo en situaciones donde se detectan múltiples “reinicios” y abandonos. Constituye una estrategia interesante que busca interrumpir el ciclo de repitencia. Ello sucede tanto si los/as estudiantes abandonaron o “quedaron libres” en la propia institución, como si su escolaridad transcurrió en otras instituciones. Esta flexibilidad es evidente en la Escuela de Reingreso. En el resto de las escuelas se busca sostener su escolaridad aunque formalmente no hayan logrado su re-inscripción, a través de medidas complementarias como oferta de talleres, actividades que mantengan a los/las jóvenes EMP afiliados/as a la institución, sostener la continuidad del vínculo.

Entonces uno podía decir, si el chico en junio o julio quedaba libre, lo podíamos anotar pero lo que pasa es que el chico que en febrero no había aprobado tenía cinco o seis meses de nada en el medio. Empezamos anotándolo en talleres, venían, mientras... bueno, ya está.

Equipo directivo, Escuela 1

Los/as estudiantes valoran estas posibilidades que saben que ocurre solo en algunas escuelas. Se trata de una medida que instala la distancia entre los tiempos administrativos y pedagógicos escolares, y las experiencias y temporalidades juveniles.

Las resoluciones generadas por la jurisdicción, permiten que docentes realicen una secuenciación de saberes y la flexibilidad en los tiempos de los/as jóvenes EMP para poder acreditarlos/as. Este arreglo está más institucionalizado en escuelas de reingreso, donde esas adecuaciones en realidad se realizan con todo su estudiantado. En todas las escuelas, en el caso de adolescentes EMP, se tiene más en cuenta el tiempo de licencia alrededor del parto, y se trata de sostener la cursada de al menos algunas materias en la medida en que al nacer sus hijos/as, puedan ir retomando la escolaridad a su propio ritmo.

Complementaria a esta medida se desarrolla un seguimiento pedagógico frente a inasistencias, por medio de la realización de trabajos prácticos domiciliarios. Buena parte del trabajo docente consiste en elaborar, enviar, evaluar y devolver trabajos domiciliarios: cada vez que los/as adolescentes EMP asisten a la escuela, los entregan y reciben nuevas indicaciones y consignas, los/as profesores/as les explican los temas y se establecen nuevas actividades y plazos. En ocasiones, ante una ausencia prolongada de los/las estudiantes, por medio de los Programas (Retención Escolar, Promotores Comunitarios) se realiza un seguimiento para ver qué está sucediendo. Son frecuentes las situaciones de enfermedad, por ejemplo, del niño/a que obligan a las adolescentes EMP a interrumpir la asistencia. Cuando ello sucede, en varias escuelas buscan darles nuevos trabajos, realizarle una visita, etc., a los efectos de que el vínculo con la escuela no se interrumpa por completo.

Si un alumno está, ya sea porque tuvo familia o porque está enfermo, los profesores se les piden los trabajos prácticos nadie dice que no. (...) Y después lo que hay que hacer es el nexa. Si van por intermedio de un hermano, de una amiga, del colegio, viene la madre o el novio a buscar el trabajo, se lo lleva. (...) Los profesores los corrigen y se vuelve a dar otros. Hay que cubrir la licencia. (Eso permite finalizar las materias) y reintegrarse después de la licencia, pero con los trabajos ya armados. Que no vengan sin saber lo que pasó mientras no estuvieron.

Equipo Directivo Escuela 2

En el trabajo de campo no emergen cuestionamientos a estos arreglos por parte de los/as adolescentes no EMP mientras están escolarizados/as: de alguna manera, la experiencia de EMP en las escuelas establece un consenso que no es cuestionado en relación al derecho de adolescentes EMP de continuar con su escolarización y a la obligación de las escuelas de desarrollar estrategias específicas, que no se aplican a todo el estudiantado.

En los grupos focales las posiciones de los/as adolescentes no escolarizados muestra un matiz en relación a esto: aparece una cierta percepción compasiva sobre su situación que hace que las expectativas sobre sus aprendizajes, en las escuelas por donde transcurrió su escolaridad, haya sido menor (“aprueban porque son madres”). Este tipo de comentarios estructuran la percepción de grupos de compañeros, o de adolescentes EMP en relación a lo que veían cuando no eran EMP en las escuelas por donde pasaron. En otros casos, relatan sentirse mal porque circula la idea de que “les tienen pena” y “aprueban porque son madres”:

Paula (madre, no escolarizada): Si no te juzgan porque, capaz estás embarazada y “ay no, pero a vos te perdonan todo porque estás embarazada”. Y no es que me perdonan todo, simplemente que, tipo, no la estoy pasando bien. O capaz no me siento bien, por el embarazo y todo, y no voy, tipo, me mandan, capaz, trabajos prácticos como no, bueno. (...) Pasa que yo tenía una compañera (en el CENS) que sí estaba embarazada, y al principio le pasó lo mismo que a mí. Se la perdonaban, y ella, igualmente, sí podía ir. Y le dejaban -capaz se sentía mal, mandaba un mensaje, todo, y el profesor, bueno, mirá, sacale una foto a esto, mandáselo, y que lo haga. Tipo, el trabajo, que lo haga. Y ya hablaban que “pobrecita”, “no, porque le tiene pena el profesor”, “es que en realidad está tirando esa para no venir y que le perdonen la falta”... pero nada.

Grupo Jakairá

Junto a esa percepción, se dan arreglos institucionales, es decir, que trascienden la “buena onda” de los/as profesores/as, y suelen requerir el visto bueno o el impulso de los equipos de conducción: ofrecer mayores oportunidades, instancias, para rendir las materias, implementar clases de apoyo por fuera del horario o dictado regular, son algunas de ellas. Como contrapartida, emerge aquí la cuestión de la percepción sobre la enseñanza en algunos/as jóvenes: durante los grupos focales, algunos/as señalaban –mientras sus compañeras/os los instaban a guardar silencio sobre el tema- la escasa tarea de enseñanza de algunos profesores. Explicaciones tales como la nocturnidad y el cansancio de los/las docentes que también trabajan durante todo el día emergen en el sentido que los/las jóvenes le otorgan a esa experiencia. Al mismo tiempo, esta percepción se enmarca en una cierta demanda de derecho a una educación de calidad.

Jorge: Digamos que hay algunos profesores que no enseñan... No les importa... Algunos que sí. Hay algunos profes que no le dan bola... Y eso afecta porque nosotros aprendemos de ellos, y si no aprendemos, más adelante nos afecta a nosotros.

Jorge, no EMP, 19 años, escolarizado Escuela 2

Las percepciones y las disputas por la “calidad” o “exigencia” pueden ser leídas en función de un sentido sobre la escolarización de adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, que articula en un cruce entre lógicas compasivas y lógicas meritocráticas acerca del esfuerzo que se hace o se debe hacer (Chaves y otros, 2016). Esa articulación está presente en el desarrollo de estrategias implementadas para acompañar las trayectorias y aprendizajes.

Emerge una pregunta en torno a la tensión entre lo particular y lo universal y cómo las medidas establecidas para acompañar trayectorias “diferentes” son marcadas como “excepciones”.

El desarrollo de la ESI

Las escuelas despliegan distintas estrategias para el desarrollo de la ESI y/o de acciones que institucionalmente no ubica como ESI pero hacen parte del abordaje del EMP. Algunas convocan a profesionales externos para que den “charlas” en algunos cursos, con juegos y dinámicas que los/as estudiantes valoran positivamente. Entre ellos sobresale el Programa de Residencias en Educación para la Salud del GCBA, que establece articulaciones con algunas escuelas para el desarrollo de talleres, para fortalecer el vínculo entre el Centro de Salud y los/as jóvenes escolarizados/as en temas como salud sexual. En ellas se trabaja sobre métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, se problematizan estereotipos de género, etc. La mayoría de las escuelas desarrollan contenidos de ESI en algún tipo de jornada, que en la mayor parte de los casos es anual, y en otras con mayor frecuencia, dependiendo de contextos institucionales. Se trata de jornadas institucionales donde todos los cursos trabajan sobre temas vinculados a la ESI. En muchos casos se organizan en función de inquietudes que plantean los/as mismos/as estudiantes.

En la vida cotidiana de las escuelas, entonces, la ESI pivotea entre días y acciones puntuales y escasas a lo largo del ciclo lectivo (jornadas) y un abordaje acotado al perfil de determinados docentes. Esto se entiende tanto en función de la planificación pedagógica como de la receptividad a “trabajar” determinados temas vinculados a la ESI. Solo algunos/as docentes planifican y desarrollan contenidos de ESI, en función de un perfil o posicionamiento particular. Y desde la perspectiva de los/as estudiantes solo con algunos se puede “hablar” de temas vinculados a la sexualidad. Se detecta con cierto consenso en los grupos focales y entrevistas de los equipos directivos acerca de la necesidad de más ESI en la escuela y una cierta dependencia del perfil de los/as profesores para que se desarrollen aún más.

Como señala la siguiente directora, aparentemente no alcanzaría con presionar o insistir a los/as docentes, si “solo dan una lámina” y siguen con su programa establecido. El límite es la autonomía del trabajo docente en el aula.

Es difícil. El plan largo, sabemos que desde las distintas escuelas sabemos que tenés profesores que son afectos a encarar una ESI, que no tienen inconveniente, que son... y tenés profesores donde les cuesta mucho trabajar una ESI. Dan una lámina y después se ponen a dar la materia. No queda nada, viste. Por más que vos le hayas dejado una posibilidad, un disparador inmenso... no lo toman. (...) depende de las edades de los docentes, funciona o no funciona ese tema. Algunos te dicen: es una pavada. Pero bueno. Es una lucha que hay que dar.

Equipo Directivo Escuela 4

ESI, siempre fue un eje transversal a trabajar en la escuela porque si bien las alumnas-madres eran las que evidenciaban la problemática, siempre había alguien que o hacía una consulta a raíz de que tenía una amiga que estaba embarazada o un amigo que no sabía y... viste, entonces eso siempre fue algo que se trabajó a demanda y en lo posible a nivel transversal para no dejar de lado cuestiones que hacían a la construcción de esta situación, porque ellos vienen con costumbres, con cultura, de género, bueno, algunas cosas predefinidas y bueno.

Equipo Directivo Escuela 2

En los relatos se identifican temas recurrentes centrales de la ESI: violencia de género en el hogar/familia, prevención de ETS y métodos anticonceptivos. Visto desde el relato de directivos y estudiantes, se halla sobre todo un enfoque preventivo (evitar...) y prevalentemente biologicista e informacional. Las jornadas por lo general son productivas en el sentido de que se trabaja con producciones de los/as estudiantes, afiches, etc. Buscan interrumpir la rutina escolar y se realizan debates, e intercambios a partir de videos, entre otras estrategias. En algunas escuelas se trabajan temas emergentes vinculados a la ESI en las clases, como el requerimiento de algún/a docente donde se solicita algún trabajo sobre un tema vinculado (por ejemplo, el aborto) o un debate sobre el movimiento "Ni una menos", y se evalúa. A nivel curricular se destaca Biología en los primeros años del secundario.

Desde la perspectiva de los/as estudiantes, hay una recurrencia y repitencia de temas que es percibida de modo ambiguo. Los/as estudiantes demandan que se habla poco de relaciones homosexuales. Y también denotan cierto desgaste cuando en las sucesivas jornadas, año a año, se terminan planteando los mismos temas, siendo violencia de género el más recurrente. Los/as adolescentes EMP conciben la integralidad como algo más que la prevención, aunque esto es de suma importancia. Incluyen en su noción de integralidad la diversidad sexual, sobre todo, pero en algunos casos también aparece el autoconocimiento, y la prevención específica de la violencia.

Una asesora pedagógica por ejemplo, narra lo que detectaba como una insistencia más propia de la escuela que encuentra poco cauce por dificultades en la resolución de las situaciones que aparecen en relación a la violencia.

Diana: Hay cosas que me parece que son muy repetitivas y los chicos ya se cansaron de algunas cuestiones.

Entrevistadora: ¿Como cuáles por ejemplo?

D: Violencia de género, abuso, y demás... Y la verdad que estar metiendo todo el tiempo ahí, sobre todo porque hay algunas cuestiones que en las escuelas no se pueden trabajar. Sale algo, y ¿qué hacés con ese algo que sale? Y queda ahí pululando y la verdad que todo lo que no se ata o se pone esa energía que no está puesta en algún lugar, la verdad que no está bueno. Sobre todo porque en las escuelas los docentes no tienen por qué saber cómo manejar estas cuestiones y a mi modo de ver...

E: ¿Y qué temas te parecería a vos que serían necesarios?

D: Para mí los que surjan de los chicos.

E: ¿Y durante el año hay una demanda de contenidos?

D: No, eso generalmente surge por profesores que les brindan más confianza...

Equipo Directivo Escuela 3

Otros adultos en la escuela entienden que hay una dificultad eminentemente pedagógica sobre cómo trabajar la sexualidad que –perciben los directivos- está en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

Yo tengo la impresión de que a veces, pifiamos mucho con la dinámica. Con los formatos, los dispositivos para trabajar. Pero los chicos hablan todo el tiempo de sexualidad, de la relación entre ellos- a veces no saben que están hablando de educación sexual. Pero, todo el tiempo, eso es una parte central de las preocupaciones (se ríe un poco). (El tema sale solo) Espontáneamente, están todo el tiempo, de hecho, a veces, yo tengo la impresión de que a veces, lo fuerzan ciertos emergentes para ver cómo reaccionamos nosotros. Vinculadas con la salud muchas cosas, vinculadas con los consumos problemáticos, muchas cosas. (Imita el hablar de un adolescente) “Eh, profe, sabe que el fin de semana estuvimos tomando no sé qué cosa” a ver que dice el profesor. Es, me parece, una parte central de las preocupaciones y ocupaciones de los estudiantes. Para mí es algo evidente. Después hay un problema que es como hacer para el abordaje, para poder enlazar lo que nosotros podemos, queremos transmitirles con esas preocupaciones o intereses. Ahí me parece, que a veces estamos un poco disociados. Entonces planteamos una dinámica y se ponen a jugar otra cosa, o no les engancha.

Equipo Directivo Escuela 1

En el desarrollo del trabajo de campo se evidencia una distancia entre lo que los actores adultos identifican como logro en el desarrollo de la ESI –sostener una determinada cantidad de jornadas al año, por ejemplo- y lo que perciben los/as adolescentes. En una de las escuelas los/as adolescentes no recordaban ninguna jornada de ESI en el actual ciclo lectivo, pero el equipo directivo nos había relatado las acciones que habían desarrollado. Dos fenómenos podrían explicar esa divergencia: por un lado, que no toda acción de ESI toma “forma” o “nombre” de tal –como por ejemplo, una clase de historia donde se aborden los roles de las mujeres en la construcción de la nación-. Las adolescentes identifican la ESI actual como “una materia”, como algo que deberían tener al mismo nivel curricular que el resto de las disciplinas. Por el otro, la realización de una a tres jornadas anuales de ESI en un contexto de fuerte ausentismo estudiantil –resultado de los mismos regímenes de (in)asistencia que se contemplan para adolescentes EMP- implicará necesariamente una “no coincidencia” que fortalece la percepción sobre la ausencia de ESI entre estudiantes.

Las adolescentes EMP no escolarizadas reclaman que la ESI se dé en todos los años y que se repita porque “Depende quién te lo explique, cómo te lo explique y el momento en el que

vos estés. No es lo mismo que te lo expliquen cuando tenés 11 años, a cuando tenés, 14, no sé” (adolescente Madre no escolarizada). El consenso es que tanto adultos/as como jóvenes ansían y demandan mayor presencia de la ESI en las escuelas.

La ausencia de los temas indicados, indican que si bien existen iniciativas más o menos regulares para desarrollar la ESI, aún en las escuelas con alta presencia de adolescentes y jóvenes EMP existen aún demandas insatisfechas y oportunidades para que la ESI se institucionalice en todas las escuelas, con frecuencia planificada y un enfoque transversal, que parece ausente.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación permitió profundizar el conocimiento sobre las experiencias de maternidad, embarazo y paternidad, el modo de atravesar estas experiencias en el espacio familiar, escolar y social y su vínculo con las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes de la CABA. Asimismo, ayudó a comprender el modo en el que las escuelas trabajan con esta población y las estrategias que ponen en marcha como parte de la implementación del programa de retención de alumnas madres. Dar cuenta de los principales hallazgos permite acercar recomendaciones para afinar las políticas públicas de la ciudad en esta materia.

La indagación sobre las trayectorias de adolescentes y jóvenes permitió identificar distintos hitos en la experiencia de la maternidad. En primer lugar, el trabajo confirma investigaciones previas, que indican que el embarazo aparece como un evento no esperado para la mayoría de las jóvenes que atraviesan esta experiencia. Es también un primer momento en el cual se pone en riesgo la permanencia en la escuela, principalmente por el temor a ser discriminada u observada. En ocasiones, la noticia es seguida por un momento de incertidumbre en el cual se decide continuar o interrumpir la gestación. La continuidad del embarazo deriva en otro hito en el que se pone en juego la escolaridad: el nacimiento del bebé. En estos tres momentos, la relación de las adolescentes con las escuelas muestra interacciones muy disímiles. La noticia del embarazo suele ser bien acogida y se acompaña el momento del parto. Sin embargo, la escuela no suele estar presente en ofrecer información confiable relacionada con la interrupción del embarazo, las jóvenes muestran una importante confusión en relación con prácticas seguras, métodos, modos de aplicación y riesgos. Tampoco conocen el marco legal al respecto, quedando a merced de múltiples mensajes no exentos de riesgos asociados a los mismos (usos de yuyos o de misoprostol sin seguimiento médico, etc.).

Mientras todas esas instancias relacionadas con el embarazo y el parto resultan complejas de atravesar, un momento crítico comienza con la organización de los cuidados diarios en un contexto en el cual la oferta de servicios públicos no alcanza a cubrir su demanda y prácticamente no existen espacios de cuidado que trabajen en turno vespertino. En ese delicado equilibrio se dirimen las madres para sostener la escolaridad y muchas de las interrupciones se vinculan a la tensión entre la escuela, los cuidados y el trabajo remunerado.

En conjunto, se observa que las trayectorias escolares para estas jóvenes muestran intermitencias. Por momentos, dejan la escuela, luego retoman, si se logra organizar los cuidados y encuentran una escuela acogedora, que contenga.

En este contexto, es que la lectura sobre las estrategias institucionales y las condiciones que define la política educativa se analizan en función del modo en el que satisfacen o no las necesidades de adolescentes y jóvenes EMP. Es importante señalar que las escuelas

donde se realizó el trabajo de campo realizan acciones de seguimiento y fortalecimiento de trayectorias. En este sentido, el compromiso del personal directivo y docente para contener a las madres y padres es significativo. No obstante ello, hay algunos vacíos que las escuelas identifican o que surgen del análisis de los grupos de jóvenes que, en caso de ser abordados, podrían contribuir al abordaje de las trayectorias discontinuas.

El trabajo descriptivo y analítico desarrollado nos permite identificar un conjunto de ejes que constituyen recomendaciones y orientaciones para la revisión y planificación de la política educativa y de cuidado destinada a atender y garantizar derechos de adolescentes y jóvenes EMP.

Distinguir embarazo y maternidades. Dado que cada una de estas experiencias conlleva acompañamientos diferentes, es importante evitar el riesgo de naturalizar la maternidad/paternidad sin ofrecer mecanismos para prevenir los embarazos no intencionales –a la sazón, la mayoría.

El Programa de Retención apunta a sostener escolaridad de embarazadas y su trabajo es efectivo en este sentido. Pero al mismo tiempo, detectamos la necesidad de reforzar la ESI para que pase de ser un evento puntual en la agenda anual, a una experiencia transversalizada en las disciplinas, espacios, momentos y organización de la vida de las escuelas secundarias. Entendemos, a partir de la evidencia disponible (ENIA, 2019) que el desarrollo de la ESI, junto a otras dos estrategias (la asistencia escolar y el acceso a métodos anticonceptivos), es central para la prevención de embarazos no intencionales y su repetencia. Entendemos a su vez que es necesaria mayor formación y acompañamiento para el desarrollo curricular de la ESI, tanto en las escuelas con mayor índice de adolescentes y jóvenes EMP como en las escuelas con menor índice o donde está ausente, porque trabajan con criterios de expulsión o ausencia de seguimiento de la situación de embarazo. Asimismo, es notoria la total escasez de información sobre aborto, que expone a muchas a riesgos evitables. Entendemos que es necesario contar con instrumentos y orientaciones para el abordaje del aborto en las escuelas, favoreciendo no solo el debate, sino la efectivización de la enseñanza y de los recursos disponibles según la legislación y la jurisprudencia actual.

La enseñanza de la educación sexual integral (ESI) debería incluir el trabajo sobre derechos, perspectiva de género (masculinidades, cuidados, consentimiento, etc.), cuidado del cuerpo y la salud, contenidos de sexualidad, métodos anticonceptivos, mitos sobre los métodos, aborto, etc. Maternidades: es necesario revisar estrategias, prioridades y servicios de cuidados, su (falta) de articulación y territorializar la planificación de los servicios de cuidado en función del movimiento de las adolescentes madres y padres en el sistema educativo y en la Ciudad (residencia). Ello incide fuertemente en las trayectorias escolares y la terminalidad educativa.

Masculinidades y paternidades: identificamos una fuerte ausencia de las mismas en los discursos de adolescentes, en los institucionales y en general en la agenda. Al momento de realizar el tra-

bajo de campo, fue costoso incluso lograr la incorporación de varones en los grupos focales. Detectamos la oportunidad de realizar un trabajo pedagógico que fortalezca la responsabilización de los varones en todos estos procesos, pero también que genere dispositivos de acompañamiento y de mayor ESI donde se problematiquen nociones que vinculan hablar de sentimientos, preocupaciones o problemas como una cuestión femenina por fuera de la experiencia de varones.

El trabajo pedagógico sobre la experiencia de embarazo y maternidad, el derecho a la educación, los derechos sexuales y reproductivos, debería constituir un eje del trabajo escolar que asegure una intervención sobre estas experiencias emocionales-afectivas y sociales, y un espacio acorde, receptivo frente al embarazo y/la inminente paternidad y maternidad.

Finalmente, resulta importante revisar en qué medida el acompañamiento de embarazos, maternidades y paternidades jóvenes se puede acotar al acompañamiento de un conjunto de escuelas y cuánto se debe extender hacia la totalidad de las escuelas de la Ciudad. El riesgo de sostener un enfoque focalizado es el profundizar la intermitencia de trayectorias y la fragmentación de circuitos educativos según clase social. Enfocarse solo en las escuelas que ya poseen altos índices de EMP adolescente, sin abordar la experiencia en el conjunto del sistema y de las escuelas de todas las modalidades, turnos y tipos de gestión, profundizaría esa situación. Son necesarios dispositivos de alerta y seguimiento temprano de adolescentes embarazadas, espacios de seguimiento pedagógico y acompañamiento de trayectorias EN las escuelas donde están escolarizadas en ese momento. La coordinación de las políticas de escolarización secundaria y de cuidados para la primera infancia, y la profundización de la ESI es un desafío para el conjunto del sistema educativo y las políticas sociales de la ciudad de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

ENIA (2019). *El embarazo y la maternidad en la adolescencia en la Argentina. Datos y hallazgos para orientar líneas de acción*. Documento técnico nro. 5.

Fainsod, P. (2008). “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas”. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.), *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Fainsod, P. (2011). Las tramas institucionales y sociales en las experiencias maternas: Reflexiones sobre maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana. En K. Felitti (coord.), *Madre no hay una sola* (pp. 237-258). Buenos Aires: CICCUS.

Faur, E. (2014) El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual.

Gogna, M. (2004) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, CEDES-UNICEF

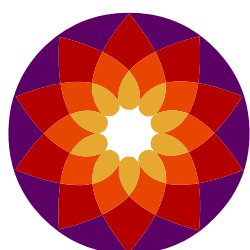
Gogna, M. y Binstock, G. (2017). “Anticoncepción y maternidad: Hallazgos de un estudio cuantitativo-cualitativo con adolescentes de 18 y 19 años de cuatro provincias argentinas”. *Salud colectiva*, 13, 1, pp. 63-72.

Hasicic, C. (2018). “Paternidades juveniles: relatos y experiencias de jóvenes de un barrio popular del Gran La Plata”. En Actas X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11564/ev.11564.pdf

Margulis, M. (1994). *La cultura de la noche*. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Mendes Diz A., Di Leo P., Schwarz P., Adaszko D, Camarotti A. (2009). “Usos del tiempo, violencias, consumo de drogas y sexualidad de jóvenes en espacios recreativos nocturnos en tres ciudades argentinas”. Documento N°55. IIGG. Buenos Aires.

- Molina, G. (2008). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de educación*, VI, 6, pp. 257-269.
- Nobile, M. (2014). "Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 14, 6, pp. 68-80
- Nobile, M. y Arroyo, M. (2015). "Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires". *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 3, pp. 417-432.
- Observatorio de la Juventud (2017). *Encuesta Joven 2016*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). *La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2019). *El embarazo adolescente en contexto*. Informe. Buenos Aires: UEICEE.
- Vázquez, M. (2013). *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Yannoulas, S. C. (2007). "Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 73. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1236/1210>
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2016). "Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 63, XIX.



Fundación
Kaleidos

Fundación Kaleidos
kaleidos@fundacionkaleidos.org
4808-9488



Vamos Buenos Aires

**Unidad de Evaluación Integral de
la Calidad y Equidad Educativa**
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798