



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO
Programa Regional de formación en Género y Políticas Públicas
"PRIGEPP"

MAESTRÍA EN GÉNERO, SOCIEDAD Y POLÍTICAS

Título: Maternidades adolescentes y trayectorias escolares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa de Retención de Alumnas madres, padres y embarazadas.

Autora: Marisol Bembibre

Lugar y fecha: Argentina, 2019

Índice

Introducción	4
Capítulo 1: Marco teórico-metodológico	11
1.1 Geografías de un interinato permanente: el trabajo de los cuidados	12
1.2 Dimensionando el género	14
1.3 Mitos en torno a las adolescencias, embarazos, maternidades y paternidades.	16
1.4. Maternidades en la escuela	18
1.5 Metodología	19
1.6 Herramientas para la recolección de datos	20
Capítulo 2: Sobre el Programa de Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas	22
2.1 Sobre el programa	23
2.2 El programa en las escuelas	27
2.3 El oficio de los/las referentes	29
2.4 Salas de primera infancia	32

Capítulo 3: Maternidades adolescentes y estereotipos	34
3.1 Prejuicios en torno a las maternidades adolescentes	35
3.2 Madres adolescentes por elección	40
3.3 Abusos sexuales y maternidades forzadas	42
3.4 Historias únicas	45
Conclusiones	46
Bibliografía	50
Anexo	54

Introducción

El fenómeno de los embarazos adolescentes pareciera ser un "problema" de la región latinoamericana. Las desigualdades sociales, los estereotipos de género, las débiles economías tercermundistas, las violencias estructurales que cimentan modos de construcciones políticas conforman un entramado que posibilita que las cifras sean altas. El 15,7% del total de los nacimientos en la República Argentina corresponde a madres niñas y adolescentes de 10 a 19 años. Esta cifra es un promedio entre jurisdicciones con una baja tasa (tal como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 6,8%) con aquellas con una tasa alta (tal como Chaco con el 24,4%). De estos datos se desprende que “la tasa de fecundidad adolescente de 15 a 19 años ubica al país por debajo de la tasa promedio de América Latina, pero por encima de la de Chile y Uruguay y del promedio mundial” (UNICEF, 2017, p.4).

Entre este tejido de desigualdades sale a la luz que aquellas/os adolescentes que tienen a cuestas una responsabilidad de parentalidad quedan excluidas/os del sistema educativo y, por lo tanto, toda la estructura que apuntala los trayectos de vidas dentro de un horizonte de expectativas deseables para una sociedad parece desmoronarse. Por eso, existe en la Ciudad de Buenos Aires un programa de “Retención de alumnas madres, padres y embarazadas” (Ley 709, 2001) para garantizar el derecho de estas y estos estudiantes a continuar con sus estudios secundarios.

Este programa ofrece un acompañamiento a las y los estudiantes mediante el dispositivo del “referente institucional” que son docentes de la misma institución en contacto con una red de profesionales de la salud, equipos técnicos-pedagógicos y miembros de la comunidad educativa. Estas y estos referentes son capacitados continuamente mediante encuentros, talleres y un seguimiento con psicólogos, abogados y asistentes sociales. También se proporciona todo un marco legal con elaboración de normativas a fin de garantizar la inclusión de las y los estudiantes del programa. Por último, se acompaña a las salas destinadas a las/los hijas/os de las y los estudiantes que funcionan dentro de las escuelas contando con equipos de docentes de nivel inicial capacitadas para esta tarea. Es decir, que los trayectos educativos de las y los estudiantes son acompañados diariamente por las/los profesores referentes que tienen un vínculo fluido y que generan estrategias pedagógicas para que puedan seguir con sus estudios.

Por tal motivo, creo que no existe un único tipo de adolescencia hegemónica. Al contrario, existen adolescencias en plural. Por eso mismo, no considero que el embarazo adolescente sea un problema porque no corresponde a la edad que le está culturalmente asignada. Tampoco censuro la vida sexual adolescente (es decir, que tengan relaciones sexuales consensuadas entre pares) ni deduzco que los embarazos sean una simple consecuencia de una ausencia de información sobre los cuidados en las relaciones sexuales, sino que reconozco que hay muchas historias únicas tras estas parentalidades.

Además, hay una trama que le da coherencia a estas historias y es la violencia de género: muchos de los embarazos son producto de un abuso sexual (violencia sexual), hay un gran abandono por parte de los progenitores varones quienes además no cumplen con la manutención económica (violencia económica) o nos encontramos con adolescentes mujeres que deben atravesar diariamente por prejuicios sobre “ser buena madre” que las atraviesan e interpelan (violencia simbólica).

Por eso, considero que una de las grandes fortalezas del programa es que no sólo flexibiliza sistemas de asistencias o propone alternativas de evaluación curricular. Ni tampoco simplemente actúa como garante de que no sean vulnerados ninguno de los derechos de las/los estudiantes. Ni es apenas un acompañamiento diario de apoyo, contención y libre espacio de escucha. El Programa de retención de alumnas madres, embarazos y padres cuestiona cómo se construye la escuela, cuáles son las funciones y alcance que tiene el docente, quiénes son las adolescencias que asisten al colegio, cuál es la finalidad de asistir a la escuela. Es decir, que representa un cambio en cómo se concibe a la educación pública y el rol político que tiene la escuela en la transformación social.

Las preguntas que guían este trabajo son:

- ¿Cómo garantizar el derecho a la educación a las y los estudiantes adolescentes madres/padres?
- ¿Cuáles son las características del Programa de Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas? ¿Cómo se implementa en la escuela?
¿Cómo trabajan los distintos actores de la comunidad educativa?
- ¿El hecho de contar con estudiantes madres y padres dentro de la escuela reestructura las concepciones sobre la educación y el rol de la escuela pública?

- ¿Cuál es la relación entre embarazos adolescentes y violencias hacia las mujeres?

A continuación haré un recuento sobre el estado de la Educación Sexual Integral en Argentina que es la base donde se apoya este programa.

Desde 2006 existe la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150, 2006), que implica generar un espacio interdisciplinario dentro de las currículas escolares para fomentar la toma de decisiones conscientes, cuidados del cuerpo, ejercicio libre de la sexualidad y conocimiento de los derechos reproductivos. Se debe implementar de manera obligatoria en escuelas laicas y religiosas en todos sus niveles (inicial, primario, secundario y terciario).

Uno de los objetivos de esta ley es “asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables, y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral” (Morgade, 2011, p.12). Esta transmisión de conocimiento no se hace de manera lineal y jerárquica suponiendo el ideal decimonónico de un agente de saber que imparte su sabiduría a los alumnos, sino que se fomenta la ampliación del horizonte cultural de las infancias y adolescencias, respetando su identidad de género, orientación sexual, intimidad, necesidades, emociones y modos de expresión.

Ahora bien, no en todas las escuelas se ha implementado la Educación Sexual Integral de la misma manera, ya sea porque son de carácter privado y/o religiosas, e incluso hay provincias que se niegan a cumplir con este derecho y no lo tienen contemplado en las currículas.

De igual forma, si bien existe esta ley y funciona de mejor o peor manera en cada institución, los embarazos no se deben solamente a una cuestión educativa de las y los jóvenes en cuanto a los cuidados sexuales; es decir, una simple carencia de información sobre cómo se utilizan los métodos anticonceptivos. Hay otros factores que confluyen y que son más complejos porque son de carácter social y político; por ejemplo, es imposible pensar en los y las estudiantes de la escuela media pública sin considerar las estructuras de pobreza que los atraviesan. También en muchos casos, tal como señala el informe UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina (2017), estos embarazos son productos de relaciones sin consenso y/o coaccionado por la diferencia de edad entre mujeres adolescentes y varones adultos.

Entonces, el Programa de retención de alumnas madres, embarazadas y padres surge debido al gran porcentaje de embarazos de alumnas de las escuelas y un consecuente abandono de los trayectos escolares. Comenzó a principios de los noventa como un movimiento de enfoque zonal en 7 escuelas del sur de la ciudad por parte de un grupo de docentes y psicólogas. Luego en el 2001 este programa se formaliza y se incluye dentro de las políticas educativas del Ministerio de educación de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, la mayoría de las escuelas secundarias públicas cuentan con este programa y hay 18 salas de primera infancia dentro las escuelas para que sean atendidos/as las/los hijos de las/los estudiantes mientras asisten a clases. Si bien es un número notable, estas salas dentro de las escuelas sólo están disponibles para el 17% de las escuelas del programa.

Uno de los núcleos fuertes de este programa son las/los referentes. Resumidamente, son docentes que trabajan dentro de la institución y que son elegidos por coordinadores del programa con base a la disponibilidad horaria de las/los docentes (hay que tener en cuenta que existe en la Ciudad un sistema de “profesor por cargo” que contempla además de las horas de clase un conjunto de horas extra clase para programas especiales o talleres de educadores). Estas/os referentes reciben capacitación y tutoría por parte de las/los coordinadores del programa para poder acompañar los trayectos de las/os alumnos/as tanto en lo pedagógico (flexibilización del régimen de asistencias y modalidades de evaluación) como en lo social (becas económicas, atenciones en centros de salud, programas de ayuda social). Este acompañamiento es de cuerpo a cuerpo y funciona como un nexo entre la escuela y el acceso a los derechos de estas/os jóvenes. Para ampliar la perspectiva, revisaremos el estado de la cuestión en la región.

Este es un programa de características novedosas en Latinoamérica para poder dar respuesta a la problemática de las maternidades y paternidades adolescentes y su derecho a la educación e igualdad de oportunidades. En otros países de Latinoamérica también se presenta la misma situación aunque es abordada de diferentes maneras.

En Perú se modificó en 2010 el artículo 18 de la Ley 29600, inciso g): “Se adecuan la prestación de servicios educativos a las necesidades de las poblaciones con especial énfasis en el apoyo de menores que trabajan y a las alumnas embarazadas o madres”. Si bien existe en el aspecto normativo, todavía no hay políticas públicas para garantizar la continuidad de estos y

estas adolescentes y la aplicación de flexibilizaciones en los horarios, modalidades de evaluación y otras herramientas pedagógicas dependen de la institución.

En México existe el programa Promajoven que se trata de una beca de apoyo para la educación de jóvenes madres padres y embarazadas menores de 19 años. A nivel normativo se promueve la continuidad en las instituciones educativas, tal como figura en el artículo 33 inc. IV de la Ley General de Educación (Reforma 2013). Este programa brinda una ayuda financiera a la vez que se habilitan espacios educativos de tutorías para que, con un régimen más flexible, las adolescentes puedan tener una continuidad en sus estudios.

En Chile existe el “Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes” con base en el artículo 11 de la Ley General de Educación 20370/2009. Este protocolo fue confeccionado teniendo en cuenta la experiencia porteña, sin embargo, cuenta con algunas diferencias sustanciales: básicamente, se invita a la escuela a hacer sus propios protocolos de actuación y desarrollar las estrategias pedagógicas que crean convenientes. Se cuenta también con becas de ayuda económica y se ofrecen redes externas de acompañamiento en la salud.

En Colombia hay una legislación clara sobre la no exclusión de niñas embarazadas que intenta ser garantizada mediante el traslado de horarios nocturnos y formatos acelerados de educación básica y media. Sin embargo, hay una "contradicción en el campo social entre un discurso hegemónico de protección de las adolescentes frente al abuso sexual y una práctica social e institucional que utiliza ese mismo discurso para desconocer los derechos sexuales y reproductivos de las adolescentes..." (Pacheco-Sánchez, 2016, p.60)

Es decir, si bien los embarazos en la adolescencia están en la agenda de salud de muchos países de la región, no hay políticas públicas educativas que aborden las formas de garantizar la permanencia de estas adolescencias en las escuelas.

Para cumplir con los objetivos, esta tesis se encuentra organizada de la siguiente forma:

En el Capítulo 1 se traza un marco teórico-metodológico para poder analizar las especificidades de las maternidades adolescentes en las escuelas en las que se han realizado las entrevistas. Se comienza analizando el rol de las mujeres en las economías neoliberales,

apuntado a las desigualdades de género, viendo cómo son tergiversadas por las situaciones socioeconómicas a partir de autores como Bauman (1999) y Fraser (2008).

Luego, se analiza el trabajo de los cuidados desde una dimensión de género; es decir, mostrando cómo opera la división sexual del trabajo en las economías latinoamericanas. Este trabajo no es reconocido monetariamente ni socialmente y coacciona a la desigualdad de oportunidades para que las mujeres puedan desarrollarse tanto en su vida laboral como en su vida política y social. A esto se le suman, las interseccionalidades que atraviesan la categoría de género. Cuando se considera también la cuestión etaria y cómo se interpretan las maternidades en las adolescencias, empezamos a dimensionar más completamente las interseccionalidades que atraviesan a las adolescentes madres que asisten a estas escuelas, que son además barrios en condiciones de sociovulnerabilidad.

Al final de este capítulo, se expone la metodología utilizada para este trabajo basado en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Se explicita el tipo de entrevistas y observaciones que son realizadas.

En el Capítulo 2, se hace un recorrido sobre la historia del Programa de Retención de Alumnas Madres, Embarazadas y Padres: su inicio como estrategia dentro de algunos colegios hasta llegar a ser una política del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, se hace una revisión de las leyes de nivel nacional que acompañan y cimentan a este programa. También se vislumbra cómo dentro de las instituciones existen discordancias entre lo que dictan las leyes y cómo se implementan en la escuela. Después de explicar cómo funciona el programa en términos generales, se describe a las dos escuelas que son analizadas para esta tesis. En esta breve descripción, se ve cómo el programa no funciona de la misma manera; ya sea por cantidad de referentes, estructuras edilicias y/o compromisos de los/las docentes.

Al final de este segundo capítulo, se focaliza en el trabajo del profesor/a referente: cuáles son sus funciones, capacitaciones, redes de trabajo, etc. También, se destaca el rol que cumple la sala de primera infancia integrada que se encuentra en una de las escuelas.

En el Capítulo 3, se bordan los estereotipos que deambulan tanto en los medios masivos de comunicación como en la escuela, respecto a las maternidades adolescentes. Se expone cómo en el imperativo de "ser madre" se vigila y castiga el cómo, con quién y cuándo. Se les niega su derecho a la vida sexual al mismo tiempo que se invisibilizan los abusos

sexuales. Esto se traduce, en violencias institucionales dentro de la escuela donde existen mecanismos de exclusión para las madres adolescentes. Para poder desarticular estos prejuicios, se segmentan de las estudiantes entrevistadas en dos grandes grupos: a) por una parte, se exponen las biografías de estudiantes que han decidido intencionalmente ser madres y b) se comparten las historias de estudiantes que han sido abusadas sexualmente y se analizan los mecanismos de silenciamiento que operan tras estos abusos. Por último, se consideran las singularidades de cada biografía al mismo tiempo que se vislumbra cómo la violencia de género está al orden del día tras los prejuicios en torno a las maternidades.

Capítulo 1: Género, economías y adolescencias. Marco teórico –metodológico

En la República Argentina el 15,7% de los embarazos corresponden a adolescentes de 10 a 19 años (UNICEF, 2017) y según el marco legal, los y las jóvenes deben forzosamente ser padres y articular la escuela con su trabajo parental. Según el Código Penal (Ley N° 11.179/1921), el aborto es punible y, si bien en algunas provincias existe el Protocolo para la Interrupción del Embarazo en caso de abusos sexuales y/o riesgo para la salud, no todos los cuerpos gestantes tienen acceso a estos hospitales o desconocen su existencia. A su vez, según el artículo 29 de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206, 2016), la Escuela Media es de carácter obligatorio. Y, según la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061, 2005) es responsabilidad gubernamental el acceso y permanencia de los adolescentes en las escuelas.

Por otra parte, las jóvenes mujeres no están en igualdad de condiciones con respecto a los varones: bajo mandatos culturales de una sociedad androcéntrica deben afrontar el trabajo de los cuidados -muchas veces con un forzado trabajo monomarental- y, con ello, disminuyen las oportunidades en el mercado laboral, en la permanencia de los trayectos educativos y en la participación de la vida política.

En el programa “Retención de alumnas madres, embarazadas y padres” se procura articular las maternidades/parentalidades con los estudios. Mediante la flexibilización del régimen de asistencia, adecuación curricular, facilitación de modalidades de evaluación y acompañamiento, los y las jóvenes pueden finalizar su trayecto educativo. Sin embargo, en cuanto a niveles de participación de la población estudiantil en el programa hay una gran brecha de género: 82% son mujeres y sólo un 18% son varones. Por lo tanto, es de nuestro interés contar con herramientas teóricas para poder analizar estas brechas de género dentro de las dimensiones culturales, económicas y políticas.

En este capítulo, se analiza a partir de los conceptos proporcionados por Bauman (1999) el rol de las mujeres en las economías neoliberales. Luego, nos enfocamos en el rol reproductivo y la economía de los cuidados a partir de las herramientas teóricas elaboradas por Fraser (2008) para desembocar en la importancia de las perspectivas de género a la hora de crear políticas que arremetan contra las desigualdades que operan en nuestra sociedad. Esto

nos lleva a desconstruir el mote de "problema social" que gira en torno a las maternidades adolescentes.

A partir de este marco conceptual, se profundiza en las especificidades del Programa retención de alumnas madres, embarazadas y padres: cómo impactan las economías neoliberales en las participantes del programa y cómo se puede hacer una lectura de sus interseccionalidades. De esta manera, se propone ir desde lo macropolítico hasta lo específico de las maternidades adolescentes en la escuela.

Finalmente, se describen las herramientas metodológicas utilizadas en las entrevistas que se realizaron para esta tesis.

1.1 Geografías de un interinato permanente: el trabajo de los cuidados

Bauman (1999) analiza geográficamente las cartografías y dimensiones de las estratificaciones sociales en una globalización neoliberal. La construcción del espacio –físico y virtual- se evalúa a la luz de dos prismas atravesados por luchas sociales y económicas: la de los turistas y la de los vagabundos, “los de arriba” y “los de abajo”. En una sociedad de consumo y volatilidad, “los de arriba” pueden desplazarse a sus anchas y elegir sus destinos mientras que “los de abajo” están atados a una espacialidad condenada.

Haciendo una lectura de esta estratificación social desde una perspectiva de género, se pueden ver interseccionalidades dentro de estas categorías. A la categoría de “clase” se le sobreimprime también la categoría de género. Por lo tanto, “las de abajo” están doblemente atadas: a una localidad determinada y a un hogar donde desarrollar tareas de reproducción y cuidados de otros. No sólo hay una dimensión cultural tras la ecuación “maternidad=cuidados de otros” sino también una dimensión económica que usufructúa la fuerza de trabajo de las mujeres en pos de una plusvalía no rentada en el mercado. La subordinación, por lo tanto, se vislumbra tanto en el orden económico como en el cultural: “la diferenciación de género es construida a partir de diferencias económicas y de patrones institucionalizados de valores culturales”. (Guzmán, Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2015, 3.3).

De esta manera, las estratificaciones que responden a una construcción cultural de espacios simbólicos y físicos son las que cimientan y profundizan las desigualdades

económicas imperantes en el sistema neoliberal. Es decir, que haya pobreza y desigualdades no es un síntoma de mala salud del sistema liberal sino que es un buen síntoma (Bauman, 1999).

El trabajo de los cuidados, abordado desde estas dimensiones, revela notorias asimetrías de género. La experiencia de modernización arroja en este punto un foco sobre la vigencia y relevancia de las luchas por la justicia de género. Aquí las dicotomías entre lo público y lo privado y entre la producción y reproducción siguen primando.

Teniendo en cuenta la redistribución económica, las mujeres de la región disponen de su tiempo y de su esfuerzo en horas dedicadas a tareas no remunerativas (cuidados de los hijos, proporción de bienestar familiar, cuidado de enfermos, trabajos de aseo doméstico) lo cual zanja brechas económicas con respecto a los varones: “la división sexual del trabajo que hoy impera en las sociedades de América Latina se mantiene como factor estructural de las desigualdades e injusticias que afectan a las mujeres en los ámbitos de la familia, el mercado laboral y la participación política.” (Gómez Luna, 2015, p.5).

En la dimensión del reconocimiento cultural del trabajo de los cuidados, sigue operando una lógica androcéntrica en los ámbitos familiares, en gran parte por una fuerte impronta del discurso religioso (considerando que aún tanto en Argentina como en otros países de la región el catolicismo es la religión oficial y legitimada) y por las propias prácticas cotidianas. Esta desvalorización cultural del trabajo de los cuidados no es una novedad, sino que data desde largo tiempo. De hecho, así lo reivindicaban las luchas feministas de los setentas y ochentas:

Hay un trabajo en particular que no es para nada objeto de salario, sino sólo de modo paternalista: el trabajo de la reproducción, la gestación, la alimentación de los hijos, en fin, el trabajo del amor. Este trabajo no se paga sino sólo con pequeños premios ocasionales, y, por consiguiente, no da a las mujeres ningún poder contractual, ninguna moneda de cambio. Las mujeres son esencialmente trabajadoras gratuitas (Irigaray, 2003, p.1)

A nivel de la representación política, esta responsabilidad de la mujer en los trabajos dentro de la casa limita el acceso a la igualdad de oportunidades educativas y de formación, de movilidad, de mejoras laborales y salariales y en la participación en espacios públicos y acciones políticas.

Para Alicia Girón (2010), las expresiones de las crisis latinoamericanas son más profundas y visibles en las mujeres: hay una mayor tasa de desempleo, brechas salariales,

restricción en la participación de la vida pública y social para mejorar las condiciones laborales. Los impactos de estas crisis se traducen en el aumento de horas de trabajo en el hogar, empleos precarios y trabajos informales. Todo este cóctel profundiza las brechas de género.

En estos constantes reveses de los procesos de globalización que atraviesan Latinoamérica, las mujeres funcionan como un amortizador de los efectos de las crisis: Según Vargas (2003, p.196), las mujeres han funcionado como un “factor de oculto equilibrio” que absorben los efectos colaterales de los programas de ajuste de la economía. Las privatizaciones, las reducciones del gasto público en materia social y la flexibilización laboral se ven mitigadas por el trabajo de reproducción y cuidado de futuras fuerzas de trabajo que son mantenidas, alimentadas y educadas por mujeres que lidian en el equilibrio entre las horas remuneradas de trabajo precarizado con horas gratuitas en el trabajo de los cuidados y sobre todo cuando los costos sociales de la maternidad son asumidos individualmente.

Por este motivo, la producción y reproducción, el trabajo remunerado y no remunerado son caras de una misma moneda que socaba el lugar abyecto que los sistemas androcéntricos de distribución de poderes propinan a las mujeres. De allí que las trabajadoras estén en una situación de permanente interinidad. Tal como sostiene Maqueira (2006, p.52), la acumulación del capital se cimienta en la explotación de las fuerzas de reproducción social de las mujeres.

1.2 Dimensionando el género

Los procesos de globalización en América Latina encierran contradicciones, esquizofrenias, contracciones que expulsan movimientos ambivalentemente proporcionales. Mientras se profesa una utópica inclusión multicultural, se excluyen identidades; mientras se acumulan riquezas en pocas manos se diseminan acaudaladamente las pobreza.

Entiendo al “género” como “las relaciones de poder y desigualdad estructural entre los sexos, cuyas manifestaciones alcanzan todas las esferas de la vida social y privada” (Valdivieso, 2009, p.30). Ahora bien, el género no es una capa homogénea que se aplica a todos los sectores de la vida política, social y económica, sino que se ve permeada por otras variables generando interseccionalidades. Para poder entender la interseccionalidad

tomaremos la definición de Leslie Mc Call: “La relación entre múltiples dimensiones y modalidades de relaciones sociales.” (2007, p.1171)

Una sociedad estratificada devela desigualdades institucionalizadas. Las estratificaciones operan con determinadas categorías sociales (género, clase social, etc.) que forman constelaciones difíciles de desenredar y exhiben dimensiones múltiples y procesos dinámicos. Operar desde una perspectiva de género sin tener en cuenta estas estratificaciones es indiferenciar diferencias; es homogeneizar a todo el género, borrando las desigualdades que podrían existir. De ahí que sea necesario observar la realidad de forma interseccional para poder abordar las desigualdades de género en sus múltiples dimensiones.

Pero para poder tomar dimensiones y escalas de estas estratificaciones hay un factor que se vuelve relevante para el análisis: la dimensión política. Para Fraser (2008) las asimetrías de poder que cercenan los límites de la justicia y la inclusión son de dimensiones culturales (reconocimiento), económica (redistribución) y añade una tercera dimensión: la política (representación). Estos tres conceptos, reconocimiento, redistribución y representación permiten desenraizar las constituciones políticas de la sociedad al tiempo que las dota de una dimensionalidad más acorde a las problemáticas complejas que la cuestión de género conlleva.

Por lo tanto, las madres adolescentes, en el marco del programa de “Alumnas madres” de la Ciudad de Buenos Aires, presentan distintas dimensiones. Por una parte, son adolescentes que buscan conseguir un título secundario para no quedar fuera del sistema laboral formal. Además, en su gran mayoría son mujeres que deben conciliar el trabajo del cuidado de los otros y aseo del hogar con sus estudios. Y, por otra parte, gran cantidad de estas alumnas provienen de situaciones económicas y sociales vulnerables, por lo cual además de estudiar y cuidar del otro, deben trabajar y, generalmente, lo hacen en el circuito informal bajo condiciones poco beneficiosas.

Por otra parte, se debe remarcar que las relaciones de género operan en el nivel simbólico, normativo y práctico a partir de patrones tergiversados por interacciones de procesos de dominación y resistencia (Guzmán, Hipertexto, PRIGEPP Políticas, 2015, 1.6) y que el rol de las políticas públicas tiene mucha injerencia en la construcción de estos patrones ya que “construyen marcos de sentidos en el interior de los cuales los actores van a definir o redefinir sus problemas” (Guzmán, Hipertexto, PRIGEPP Políticas, 2015, 1.6.1)

1.3 Mitos en torno a las adolescencias, embarazos, maternidades y paternidades.

Un punto de partida necesario para el recorrido de esta investigación fue intentar desconstruir los distintos ángulos desde donde se abordan los embarazos en las adolescencias. Para ello, se desterraron algunos mitos que durante las últimas décadas han moldeado un unívoco mote de “problema social” a los embarazos adolescentes y que ganaron mucha fuerza en la contienda discursiva actual de la Argentina.

Siguiendo a Stern (1997) los argumentos que se esgrimen para definir al embarazo como problema social en México son: una estrepitosa cantidad de casos, un incremento acelerado de la población que conlleva a acrecentar zonas de marginalidad, las consideraciones de riesgos de salud para las gestantes, los mecanismos que contribuyen a la marginalización de la pobreza (la falta de acceso en los estudios que limitan las posibilidades de empleo, la cantidad de monomarentalidades, etc.)

A partir de este desglose de argumentos, el autor concluye que ninguna de estas variables da cuenta por sí misma de la dimensionalidad ante la que estamos presentes: se achaca el mote de “problema” para tapar la censura de la vida sexual adolescente y la falta de oportunidades para las mujeres de sectores sociovulnerables:

La unión y la maternidad temprana aún constituyen una parte indisoluble de formas de vida femeninas ante las cuales existen pocas opciones reales. Para las mujeres de estos sectores, la extensión de la escolarización y la apertura de opciones de vida distintas a la maternidad, sólo se irán produciendo conforme se vayan modificando las estructuras sociales y culturales que ahora las limitan (...) No existe ni la motivación para postergar la maternidad, ni las condiciones para hacerlo. (Stern, 2009, p. 139)

Mutatis mutandis, en el contexto argentino, esta heteróclita lista es más que pertinente y podría seguir ampliándose: hay muchos discursos que sostienen que la Asignación Universal por Hijos¹ ha actuado directamente como catalizador en el aumento de embarazos adolescentes. Por otra parte, en medio de la polarización que se ha despertado en los medios masivos de comunicación a partir de la lucha por la ley del aborto legal, seguro y gratuito, se han circulado discursos de alto tinte moralizante donde se condena a la voluntad

¹ La Asignación Universal por Hijo es una política de seguro social para personas argentinas brindada por el ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social). Básicamente, se trata de una asignación mensual de dinero para padres o madres que sean trabajadores informales, desocupados/as, monotributistas, trabajadores de servicio doméstico. El monto percibido es apenas un 22,26% del salario mínimo vital y móvil. Por lo tanto, afirmar hay mayor cantidad de embarazos debido a esta asignación no tiene ningún sustento argumentativo.

de las mujeres a tomar decisiones sobre sus cuerpos. De la misma manera, muchos sectores asocian la cantidad de embarazos adolescentes con el fracaso en implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), entiendo a esta ley integral como un mero conjunto de recetas de cuidados sexuales.

Es decir, en estas observaciones de índole cultural en las contiendas discursivas del país, se observa la fuerte impronta religiosa que opera detrás de estas construcciones. Por un lado, hay que tener en cuenta que no hay una separación formal entre Iglesia y Estado y que ante la ausencia del Estado en sectores sociovulnerables, las iglesias (católicas o evangélicas) cobran protagonismo ya que se convierten en garantes de condiciones sociales y búsqueda de bienestar de los barrios o comunidades.

Siguiendo con la lista de condicionantes, un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (Näslund-Hadley y Binstock, 2010) proporciona algunas claves para entender el mismo fenómeno en Perú y Paraguay. Entre ellas, figuran también el deseo de los padres de las adolescentes por controlar y postergar el debut sexual cuando no la abstinencia de las adolescentes mujeres. Por otra parte, también se señalan las condiciones materiales de vivienda de estas jóvenes: muchas de ellas viven en espacios pequeños compartidos con otros miembros más o menos cercanos de la familia con lo cual, la posibilidad de la maternidad abre una hipotética vía de escape de esos lugares reducidos y muchas veces conflictivos. Sin embargo, a pesar de ello, no hay cohabitación de los adolescentes gestantes. A esto también se le suma la falta de educación sexual en las escuelas, la poca asistencia a prácticas ginecológicas y a la falta de empoderamiento de las adolescentes mujeres para hacer valer sus derechos sexuales. (Näslund-Hadley y Binstok, 2010)

Uno de los puntos claves de este artículo es la notable desigualdad con la que se maneja la escolaridad de las alumnas madres: “En ambos países la mayoría de las adolescentes gestantes que asisten al colegio abandonan sus estudios inmediatamente después de descubrir que están embarazadas; incluso si la escuela no las expulsa formalmente (Näslund-Hadley y Binstok, 2010, p. 14). Luego del nacimiento, las jóvenes se sienten aisladas, juzgadas y autoexcluidas; por eso, deciden abandonar. Esta deserción no es acompañada de políticas públicas que ofrezcan las oportunidades materiales para que efectivamente puedan continuar sus estudios (guarderías, tutorías, flexibilidad de cronogramas escolares, etc.).

En este sentido, se puede afirmar que el Programa de Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas en la Ciudad de Buenos Aires, amortiza estos efectos de abandono de estudios. Sin embargo, antes de detenernos en el funcionamiento del programa vale aclarar que tal como he apuntado con la bibliografía mencionada no creo que exista una ecuación lineal que determine que un embarazo adolescente implique el abandono escolar y con ello, la anulación de oportunidades laborales que se traduce en pobreza. Por el contrario, creo que es una urdimbre de factores cincelados por condiciones de desigualdad y violencias de género y de clase. Por ejemplo, razones para el abandono son también la pobreza estructural que atraviesa a las poblaciones con la que se trabaja en esta tesis, el yugo de las tareas domésticas en la organización familiar, las violencias institucionales que están al orden del día y que conllevan a la invisibilización de injusticias sociales.

Siguiendo a Faisond (2006), considero que muchos de los mitos que sustentan que un embarazo en la adolescencia “no debería ocurrir”, tienen una dimensión política; es decir, implica delimitar una adolescencia singular y hegemónica como modelo y ocultar aquellas adolescencias que no se ajustan a ese canon. Por lo tanto, lo que propone con atino la autora es que: “lo que debemos lograr es tornar visibles rasgos de construcción de las subjetividades adolescentes en el contexto escolar, en sus atravesamientos con condicionantes estructurales de la pobreza.” (2006, p. 42)

1.4 Maternidades en la escuela

Las jóvenes madres en la escuela media deben luchar por varios frentes. En primer lugar, son jóvenes en un sistema tecnocrático que devalúa el título de la escuela media. Tal como afirma Bonder (1999, p. 11):

Todo ello se resume en la dolorosa constatación de que mientras que en el pasado la educación fue el “trampolín” para acceder a mejores condiciones de vida, en la actual crisis se ha transformado en el “paracaídas” que aminora el descenso social, o directamente posterga la exclusión de un sector importante de la población. (...) La realidad de la demanda laboral muestra que cada vez se exigen más años de escolaridad para puestos precarios y mal pagos.

En segundo lugar, hay triple opresión en las estudiantes madres que asisten a la escuela. Muchas veces estas jóvenes que se encuentran ejerciendo la maternidad al tiempo

que estudian y trabajan, conforman familias monoparentales por abandono del progenitor. En estos casos, los condicionantes de género son -como podemos vislumbrar aquí- de una matriz cultural. A esto se le suma condicionantes de carácter económico, ya que hay una tarea no remunerada que insume la fuerza de trabajo de estas mujeres y que no es reconocida, se le sobreimprime una dimensión política. Es decir, este lugar está atravesado por legitimaciones dentro de las políticas estatales.

Por otra parte, deambulan tanto dentro como fuera de la escuela ciertos estereotipos de maternidad que interpelan específicamente a las madres jóvenes. Se las tildan de irresponsables por no haberse sabido cuidar y que por ese descuido deben pagar cumpliendo con sus tareas y ser “buenas madres”, pero al mismo tiempo se acentúa su incapacidad de poder hacerlo. Y entre este tironeo moral, se escuchan frases como “mamá luchona” que estigmatizan a las jóvenes madres, culpándolas por ser madres jóvenes y juzgando sus maternidades. Estos estereotipos están cimentados en mitos en torno a las maternidades jóvenes que deambulan en la sociedad y que se hacen eco en las redes sociales y en las escuelas.

1.5 Metodología

Utilizamos en esta tesis una metodología cualitativa. Es decir, elegimos un enfoque que "estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas." (Gómez, García Gimenez, Gil Flores, 1996, p.32).

La perspectiva analítica es fenomenológica, donde se intentó "explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana (...) a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos." (Gómez, García Gimenez, Gil Flores, 1996, p. 40).

1.6 Herramientas para la recolección de datos

Para la recolección de datos se eligieron las entrevistas y observaciones. Cabe destacar que están pensadas para las dos escuelas donde trabajé y desarrollé mi labor como referente institucional de Programa de Retención de Estudiantes Madres, Padres y Embarazadas y

docente; por lo tanto ya hay una aproximación, familiaridad y confianza con las personas entrevistadas.

En cuanto a las observaciones son “observaciones participantes” es decir instancias donde además de registrar lo que está sucediendo, estoy realizando otras funciones:

- Observación en un desayuno informal dentro de la sala de primera infancia. En uno de los colegios funciona una sala de primera infancia donde las y los estudiantes pueden dejar a sus hijas e hijos al cuidado de tres docentes de nivel inicial. Durante los recreos, muchas de las estudiantes acuden a la sala para ver a sus hijos o hijas, amamantar y, en ese flujo de estudiantes, madres de diferentes cursos hacen “catarsis” de situaciones que les suceden: si se quedan dormidas, si están concentradas o no, qué les sucede con el resto de sus compañeros, compañeras, profesoras, profesores, directivos, familias. Los días viernes se suele hacer un desayuno que se extiende unos minutos más del recreo.
- Observación de una clase dentro de la jornada de ESI (Educación Sexual Integral). En esta jornada, una de las actividades propuestas para los dos últimos años es separarlos en grupos de estudiantes mujeres cissexuales, transexuales y de género no binario, y otro grupo para varones cissexuales, transexuales o de género no binario. Mientras que este último grupo trabajará sobre la construcción de masculinidades no patriarcales, el primer grupo trabajará en poder diferenciar las violencias de géneros y se focalizará en tres conceptos ya abordados en un taller anterior: feminismo, sororidad y empoderamiento. Dicho taller estará dictado por dos profesoras de la escuela, entre las cuales me incluyo.

En cuanto a las entrevistas se ha elegido un enfoque no directivo ya que el principal interés es vislumbrar cómo estas y estos adolescentes conciben sus maternidades/paternidades en el contexto de la escuela. La búsqueda está orientada hacia conceptos experienciales “que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación; en esto reside, precisamente la significatividad y confiabilidad de la información”. (Guber, 2001, p.81)

En cuanto a los/las participantes de las entrevistas, todas y todos son alumnas y alumnos de los colegios donde trabajo. Las entrevistas se realizaron durante recreos u horas libres en aulas que estuvieran disponibles. Son alumnas con un alto grado de cercanía y con

quienes ya mantenía un espacio de escucha. Se les pregunta, si quieren participar, y se resguarda su nombre e identidad.

Se entrevistaron individualmente a 4 alumnas madres; 2 alumnas no madres y un alumno no padre. Se entrevistó grupalmente a 3 alumnas madres dentro de la sala de primera infancia que funciona dentro de la escuela y con las docentes de nivel inicial que trabajan en dicha sala.

Para las preguntas se evitaron que fueran cerradas, no induciendo las respuestas y no dando por sentado un lenguaje académico. De todas maneras, son preguntas iniciales ya que se intentó ser lo suficientemente flexible para poder descubrir otras preguntas que conlleven a otras interpretaciones posibles. En anexos se puede encontrar la guía de entrevista (anexo 1)

Capítulo 2: Sobre el programa de Retención de Alumnas Madres, Padres y Embarazadas

En el capítulo anterior, además de explicitar el marco metodológico y las herramientas para esta tesis, también se definieron algunos conceptos útiles a la hora de abordar las problemáticas que atraviesan las estudiantes madres que participan de este programa. Se fue desde lo macropolítico a lo micropolítico, de lo regional a lo particular en las escuelas.

En primer lugar, se vio cómo a la estratificación de género se le puede sobreimprimir la estratificación social ("los de arriba"/"los de abajo" según el trabajo de Bauman) dando espacio lugar a la interseccionalidad. En segundo lugar, se ha visto cómo las desigualdades de género se circunscriben en dimensiones culturales, políticas y económicas. De allí se desprende que el trabajo de los cuidados se ve atravesado por esta interseccionalidad y en las tres dimensiones mencionadas. Otras de las cuestiones que se remarcaron en cuanto al trabajo de los cuidados fue que no sólo carece de reconocimiento económico sino que también limita oportunidades y participaciones en la vida política y actúa como un amortizador invisible en las crisis de la región.

A partir de estos conceptos, se desprende que las estudiantes participantes de este programa son trabajadoras sin reconocimiento económico, que provienen de zonas de sociovulnerabilidad y, además, son adolescentes. En cuanto a esto último, se hace mención a bibliografía que señala que hay una censura a la vida sexual adolescente y que las faltas de oportunidades para mujeres de sectores sociovulnerables construyen al embarazo como una vía de escape signada de estereotipos morales acerca de ser "buena madre".

Estos antecedentes permiten en el presente capítulo explicar cuáles fueron los inicios de este programa, en qué consiste, cómo se implementa, cuáles son sus características y quiénes son las y los actores involucrados. Luego, se analizan las dinámicas institucionales que se ponen en juego dentro de las dos escuelas seleccionadas, cuáles son los puntos en común y cuáles son las diferencias. Finalmente, se focaliza específicamente en la labor de los/las referentes y la sala de primera infancia dentro de la escuela.

2.1 Sobre el programa

Este programa surge a partir de iniciativas de psicólogas y profesores en los mediados de los noventas; antes de la Ley de Educación del 2006 (26.206), la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, niños y adolescentes (26.061, 2005), o incluso mucho antes de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150, 2006). Comienza en un panorama de una incipiente democracia y de fuertes políticas neoliberales en Latino América. En este contexto, en escuelas públicas periféricas de la Ciudad de Buenos Aires, profesores advierten la deserción escolar por parte de alumnas embarazadas y madres. A partir de ahí elaboran a nivel interno algunas estrategias para poder retener a esas alumnas. En sus albores se trata de mecanismos internos dentro de los establecimientos educativos ejecutados por las propias docentes. Así, lo historiza Lucia Schiariti, parte del equipo técnico del Programa:

El programa de alumnas madres se creó en el año 99 por una experiencia en una escuela de Lugano la 4 21 que dirigía Norma Colombatto, que veían que las chicas cuando se quedaban embarazadas se iban del colegio y como esto le preocupa llamó a una psicóloga y empieza a hacer un grupo con las pibas y cuando las pibas ven que pueden compatibilizar embarazo y escuela empiezan a quedarse. (Lucía Schiaritti, Comunicación Personal, 20/10/2015)

Luego, en 1999 el proyecto se formula dentro del marco de programas ZAP (Zonas de Acción Prioritarias) de la Secretaría de Educación y, finalmente, desde 2001 se asume este programa como una política de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El recorrido comienza entonces, como una iniciativa de docentes, luego pasa a ser un programa y, años después, una política del Ministerio de Educación. Desde el 2001 hasta el presente el programa se fortaleció nutriéndose con cambios dentro de los componentes legales y sociales de la Argentina.

En primer lugar, dentro del componente legal hay tres leyes muy importantes que afianzan este programa y que se promulgaron varios años después de que haya comenzado la iniciativa:

- Ley 26.206, 2006: Se hace obligatorio el derecho de las y los adolescentes menores de 18 años de acceder y permanecer en la escuela secundaria.

- Ley 26.061, 2005: Las niñas, niños y adolescentes pasan de ser meros objetos tutelares a ser sujetos de derecho, lo cual implica un cambio de paradigma en muchas prácticas sociales.
- Ley 26.150, 2005: Finalmente, se establece que es un derecho recibir educación sexual integral en todos los niveles y establecimientos educativos.

Todos estos cambios son resistidos. Es innegable que en la urdimbre entre lo que dicta una ley, lo que sucede en las instituciones y el sistema de valores y creencias de determinadas comunidades, las relaciones no son lineales sino complejas. Tanto es así que en las instituciones educativas es frecuente encontrar incongruencias entre lo establecido en las leyes nacionales y la normativa vigente. Por ejemplo, si bien la Ley Nacional de Educación exige que se generen mecanismos de inclusión en los establecimientos educativos a estudiantes en condiciones vulnerables, el reglamento del sistema educativo propone alguna serie de trabas burocráticas en cuanto a la presentación de justificativos médicos en caso de inasistencias, teniendo en cuenta que varias veces las faltas se deben a problemas de condiciones de vida y no de salud (el / la estudiante no tiene dinero para transportarse a la escuela, llovió demasiado y el barrio se encuentra anegado, no tienen calzado, etc.). Y dentro de la dimensión social es común escuchar frases estigmatizantes dentro de la escuela como “¿Y para qué tienen hijos?”. De esta manera, se genera una esquizofrenia entre lo que dicta la ley, lo que dispone un reglamento y, lo que finalmente, el equipo de conducción decide para las y los estudiantes de su escuela.

Es por ello que Alda Facio (2004) propone dimensionar las relaciones entre de lo que dicta una ley, cómo se aplica y cuál es su recepción social. Para ello, es relevante considerar que hay tres componentes que actúan en conjunto dentro de lo que conocemos como derecho: 1) Un componente formal-normativo, 2) un componente estructural y 3) un componente político cultural.

Los tres componentes están relacionados entre sí de tal manera que constantemente uno es influido, limitado, y/o definido por el otro al tiempo que influye, limita y/o define al otro, a tal grado que no se puede conocer el contenido y efecto que pueda tener determinada ley (...) si no se tienen en cuenta estos tres elementos. (Facio, 2004, p.6)

Dentro de este marco de protección donde deambulan estos componentes, hay derechos que son innegables y las instituciones educativas deben garantizarlos en pos de una verdadera inclusión social:

Como sabemos la maternidad y la paternidad –principalmente en sectores populares- conforman una de las caras de la diversidad que existe al interior de la escuela y ante la vulnerabilidad que esta situación presenta, el personal docente de muchos colegios se encuentra preocupado por el riesgo que corren los alumnos/as -padres, madres y embarazadas- de abandonar sus estudios. Por ello, surge la necesidad de pensar y poner en marcha acciones que garanticen su retención escolar en la escuela media. (Vera, Langer, Schiariti, 2005, p.30)

Por esta razón, el Programa de retención de alumnas madres, padres y embarazadas establece un mapa de relaciones entre los diferentes actores institucionales para apuntalar los trayectos escolares de estudiantes que requieren una asistencia especial. La figura del profesor/a referente, es quien trabaja directamente dentro de la institución con las/los alumnos/as y funciona, muchas veces, como nexo entre las familias y el resto de los/las trabajadores/as de la institución educativa. Luego, hay un/a referente del programa externo/a al colegio (es decir, que no es docente dentro de la institución y es parte de un equipo técnico del Programa) que, acompaña el trabajo del/la profesor/a referente y el equipo de conducción y los nuclea tanto con instituciones de salud o jurídicas como con otros equipos y/o programas del Ministerio de Educación (ASE, Promotores de la educación, etc.). Todos los actores de este esquema trabajan en conjunto. No siempre de la misma manera en todas las instituciones.

En lo que respecta al funcionamiento del programa en el primer colegio, los referentes tienen a su cargo entre cuatro a diez alumnos/as bajo su tutoría. A su vez mantienen espacios de escucha activo de manera semanal con los estudiantes participantes del programa. De la misma manera, tienen contacto directo con los profesores y preceptores para poder organizar tareas de carácter académico y, con el equipo de conducción, el gabinete pedagógico y las familias para poder resolver cuestiones más ligadas a las faltas o a situaciones sociales que están afectando la trayectoria del/la estudiante. Todas estas conexiones están consensuadas y pactadas con el coordinador del programa que es externo a la escuela y que puede sugerir la intervención o no de otros actores para abordar problemas sociales. Todo este entramado posee un flujo dinámico y de retroalimentación constante entre todos los actores participantes.

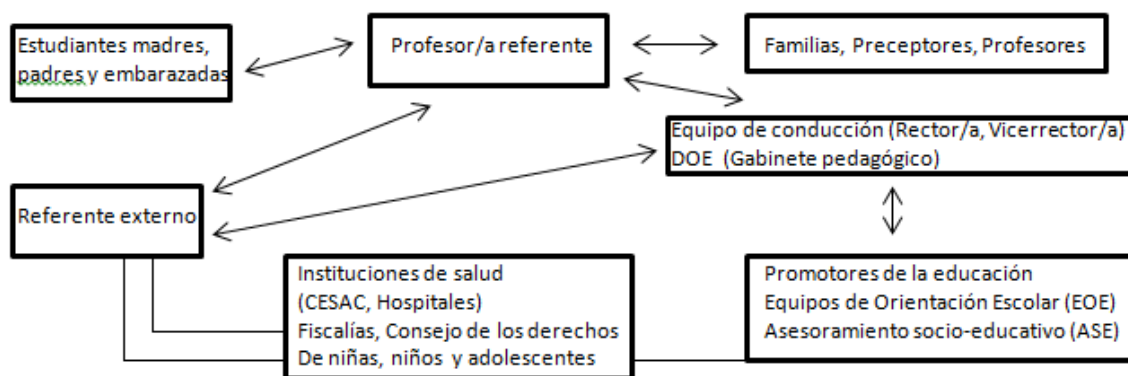


Figura 1. Flujo de trabajo del Programa en el Colegio Nro 1.

Además de esta red, el programa cuenta con otras estrategias:

- Capacitación permanente para profesores referentes. En el primer año reciben una formación básica en 8 encuentros presenciales en donde se brindan herramientas legales, teóricas y prácticas para poder abordar el trabajo. Luego hay capacitaciones continuas más específicas como la Interrupción Legal del Embarazo o Partos Respetados.
- Talleres y grupos de reflexión con estudiantes madres, padres y embarazadas. Son espacios de escucha que se llevan adelante en las escuelas. Pueden ser a nivel aúlico con el resto de los y las compañeros/as o en espacios exclusivos para maternidades y paternidades.
- Espacios de primera infancia dentro de las escuelas. En estos espacios (que sólo están algunas escuelas) los/las estudiantes pueden dejar a sus hijos/as mientras asisten a clases. Cuentan con docentes de primera infancia capacitadas para estos contextos específicos.
- Talleres y capacitación para el resto de los trabajadores de la institución educativa.
- Régimen especial de asistencia para estudiantes madres, padres y embarazadas donde tienen en cuenta tiempos de lactancia, situaciones de salud

tanto de los/las estudiantes como de sus hijos/as. Estrategias para la permanencia de este grupo de estudiantes dentro del sistema educativo.

- Talleres y capacitaciones de ESI a las/los docentes de la escuela.
- Seguimiento particularizado de los/las estudiantes del programa que abarca tanto cuestiones académicas/pedagógicas como situaciones sociales.

2.2 El programa en las escuelas

Ahora bien, este programa no se aplica exactamente de la misma manera en todas las escuelas porque cada institución tiene sus particularidades, sus propias dinámicas institucionales, distintos equipos de profesores y equipos de conducción y hasta una infraestructura distinta. Por eso, se propone trabajar en esta tesis con dos escuelas muy diferentes tanto en su modalidad como en la aplicación del programa. En estas dos escuelas con las que se trabaja en esta tesis, escuelas trabajé como profesora y, en una de ellas, también como referente.

El primer colegio se encuentra localizado en el barrio de Balvanera, un espacio céntrico, cercano a la estación de tren de la Plaza Miserere, un punto neurálgico en el tránsito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El edificio contiene dos escuelas que comparten las instalaciones en diferentes turnos.

El colegio tiene una matrícula de 450 estudiantes en ambos turnos. Hay un gran porcentaje de estudiantes que viajan todos los días desde el Gran Buenos Aires, generalmente Zona Sur, y otra parte de los estudiantes vive en el barrio. En el sector del barrio de Balvanera donde se encuentra la escuela hay una gran comunidad de inmigrantes peruanos, bolivianos y, recientemente, venezolanos. Por lo tanto, en la escuela hay un gran porcentaje de alumnos migrantes de primera y segunda generación.

El Programa funciona hace al menos 9 años en la escuela, actualmente tienen 5 profesores referentes en ambos turnos y cuenta con una sala de primera infancia dentro del establecimiento. Cabe resaltar que sólo hay 18 escuelas en la ciudad que cuentan con salas de primera infancia. Por lo tanto, es una escuela donde el programa está arraigado y en pleno

funcionamiento, tanto así que hay estudiantes madres y padres que se inscriben en esta escuela porque cuenta con estas características.

La Sala de Primera Infancia que funciona dentro de la escuela tiene una capacidad para 10 a 15 niños y niñas de 45 días a 3 años. Hay tres docentes de nivel inicial en cada turno. No sólo asisten hijos e hijas de estudiantes de la escuela sino que también asisten hijos e hijas de ex alumnos/as que por cuestiones de reprobación sus cursos siguieron sus estudios en otros colegios y también se tienen en cuenta casos particulares, como por ejemplo, hermanos o hermanas de estudiantes que no pueden asistir a la escuela debido a que tienen bajo su responsabilidad el cuidado de sus hermanos.

El segundo establecimiento es una escuela de Reingreso ubicada en el barrio de Monserrat, es una zona muy céntrica, cerca de la Plaza Congreso y Tribunales. Forma parte del grupo de las ocho escuelas de reingreso de la Argentina. Estas escuelas funcionan hace doce años y proponen una reestructuración pedagógica a fin de fomentar la inclusión de aquellos y aquellas estudiantes que debido a repitencia y/o abandono del estudio quedaron fuera del sistema educativo. Los y las ingresantes de esta escuela tienen más de 16 años (edad en la que quedan afuera del sistema escolar “tradicional”, ya que no pueden anotarse en primer año) y la duración es de cuatro años. Cada estudiante tiene un trayecto particular que se adecúa a sus necesidades, no existe la repitencia de años, por lo tanto las materias son módulos que pueden combinarse. De esa manera, un estudiante puede estar cursando por ejemplo, Lengua IV, Matemática II e Historia I. Además hay materias de proyectos especiales y transdisciplinarios pensados en las particularidades de cada institución.

La escuela comparte edificio con 7 instituciones más, por lo tanto las condiciones de infraestructura no son las ideales. Cuenta con un solo turno de 13.30 a 17.50 horas y su matrícula es de 150 estudiantes aproximadamente. Debido a las particularidades de dicha modalidad y de la cercanía con los Tribunales, gran porcentaje de los estudiantes están en situaciones judiciales (en libertad condicionada o en hogares de tránsito). Por lo tanto, su estadía en la escuela tiene un carácter de “obligatorio”, debido a la sentencia firmada por algún juez.

En este colegio sólo hay una referente y se perciben más de 20 casos de estudiantes embarazadas, madres y padres. La escuela no cuenta con sala de primera infancia, razón por la cual muchas estudiantes mujeres, que quedan a cargo del cuidado de sus hijos/as

abandonan la escuela y esta es una de las grandes causas de deserción o asistencia intermitente. Tal es el caso de Z., una alumna de 16 años que vive en la Villa 21, un barrio de condiciones de sociovulnerabilidad y no muy cercano a la escuela. Ella se anotó en esta escuela de reingreso ya que tenía 16 años y en otras escuelas no la aceptaban por tener una edad avanzada para el primer año.

Cuadro comparativo

	COLEGIO 1	COLEGIO 2
Cantidad de Inscriptos	450	150
Cantidad de estudiantes madres, padres y embarazadas	40	20
Porcentaje de estudiantes madres, padres y embarazadas	9%	26%
Cantidad de referentes	5	1
Sala de Primera Infancia	Sí	No

Fuente: Datos proporcionados por las secretarías de ambas escuelas (2018)

Se puede ver que mientras en una escuela el programa tiene mucha fuerza y funciona ampliamente; en la otra escuela, todavía no está afianzado. En gran parte se debe a la poca cantidad de docentes referentes de las y los alumnas y la falta de una sala de primera infancia. En el Colegio 1 el Programa está implementado desde hace muchos años y con una sala de primera infancia que ya cuenta con cuatro años de trabajo. De hecho, sucede que la escuela recibe muchas estudiantes madres que viven lejos pero se inscriben en esta escuela debido a la sala de primera infancia.

2.3 El oficio de las/los referentes

Los/las profesoras/es referentes son una parte fundamental de las estrategias articuladas por el programa. De hecho, las y los estudiantes madres, padres o embarazadas cuentan con el apoyo diario del referente institucional que además de sostener un diálogo fluido, también abren espacios de escucha, donde conocen las situaciones por las que atraviesan las/los estudiantes. En eso radica la importancia en que los/las referentes sean profesores o preceptores de la misma institución debido a que son quienes ponen el cuerpo día

a día en la escuela. En las dinámicas del aula se tejen pactos pedagógicos y cercanías que propician naturalmente un espacio de escucha. Muchas veces son las/los primeros en enterarse de un embarazo.

Cuando se le pregunta a una estudiante del Colegio 1 quién fue la primera persona en saber sobre su embarazo dentro de la escuela ella responde que fue una referente del programa que había sido su profesora de inglés: “Como yo vi que en la cartelera decía su nombre, me acordé que era la profe de inglés y como yo la había tenido en las previas, ella me comentó que ella era también referente, que ella me podía ayudar con el tema del embarazo y seguir en la escuela”. (M., comunicación personal, 23-11-2018)

Es muy importante este espacio de escucha exista, ya que de no ser así, muchas veces ante el temor del “qué dirán en la escuela”, los estudiantes desisten, dejan los estudios por desconocimiento de la existencia del programa. Este lazo con la referente apuntala y afianza el trayecto escolar de las/los estudiantes, amalgamando cuestiones académicas, sociales y personales.

De esta manera, según esta misma estudiante, la referente es: “una docente que te ayuda con las materias para que si te llega a complicar algo o por el tema del embarazo, si hay algún riesgo o algo, ella está ahí para apoyarte y guiarte siempre con el tema del estudio y personalmente a vos también.” (M., comunicación personal, 23-11-2018)

Como trabajadores de la institución, los/las profesores/as referentes, además, tienen nexos y lazos con otros profesores, directivos, etc. Por lo tanto, muchas veces funcionan como nexo entre la situación particular de la/el estudiante y el resto de la escuela. De esta manera, se articula mejor la información y se pueden tomar estrategias pedagógicas en equipo

Es un trabajo remunerado. Hay dos opciones: a) o se remunera el trabajo a través de fondos como “Plan de Mejoras Institucionales” (un fondo destinado desde Nación a cada escuela para que esta disponga y utilice en cuestiones que considere prioritarias) o b) ante la falta de dinero, se utilizan las horas de “profesor por cargo”. ¿Qué son estas horas? Muchos docentes de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con un cargo de una cantidad fija de horas. De esas horas, algunas están destinadas al dictado de clases en cursos y/o otras veces están destinadas a planificación, formación o proyectos especiales. Por lo tanto, las escuelas que no disponen del Plan de Mejoras institucionales, recurren a las horas destinadas para “proyectos

especiales”. Lo que sucede es que por lo regular las horas de proyectos especiales no las poseen profesores/as que concuerdan con las premisas del Programa de Retención de Alumnas madres, Padres y Embarazadas. Hay muchos prejuicios que operan dentro del interior del plantel docente de una escuela tanto sea para este programa o también en cuestiones de Educación Sexual Integral o de inclusión social, xenofobia, homofobia, rechazo a la sexualidad adolescente, cuestiones religiosas y/o morales son discursos que deambulan en la sociedad y la escuela no es un espacio exento de este tipo de discursos.

Respecto a esto se podría diferenciar que la primera escuela tiene una tradición de "Colegio Nacional" y que el plantel docente que hace más de veinte años que trabaja allí, y suele ser más reticente para entender el cambio en la población estudiantil. En cambio, en la segunda escuela es más nueva y tiene una propuesta pedagógica diferente; razón por la cual, el plantel docente tiene, a grandes rasgos, una intención más inclusiva en cuanto a la población estudiantil.

En cuanto a las funciones de los/las referentes podemos señalar las siguientes:

- Las/los referentes están capacitados y en pleno conocimiento de las normativas vigentes a partir de las continuas capacitaciones que recibe. Y son garantes de los derechos de las/los estudiantes dentro de la escuela.
- Propician espacios de escucha, respetando la privacidad y la toma de las elecciones de las estudiantes padres, madres y embarazada y fomentan la continuidad de los estudios
- Generan estrategias pedagógicas específicas para cada estudiante en trabajo en conjunto con los profesores de las diferentes materias.
- Relevan información importante para el acompañamiento y toman registro de los trayectos de estudios (continuidad, abandono, re-inserción, permanencia).
- Realizan acciones asistidas y conjuntas con otras instituciones como fiscalías, defensorías, hospitales, etc.

- Asisten a las capacitaciones continuas del Programa.
- En el caso de no contar con sala de primera infancia dentro del establecimiento, generan lazos con otros centros de primera infancia.

En síntesis, las y los referentes son un punto neurálgico de este programa y son garantes de que no se vulneren los derechos de las y los estudiantes madres, padres y embarazadas.

2.4 Salas de Primera Infancia

Las salas de primera infancia dentro de la escuela, es otra de las estrategias importantes para la permanencia de las y los estudiantes dentro del establecimiento. En muchos casos, las estudiantes expresan que no poseen a nadie que pueda colaborar en el trabajo de los cuidados y deben dedicarse ellas solas al cuidado de sus hijos. De manera que, de no ser por esas salas sería casi imposible la asistencia y permanencia de las estudiantes en las escuelas.

Además, el tener una sala de primera infancia dentro de la escuela implica un acompañamiento especial de las maternidades/paternidades. En los recreos muchas alumnas o alumnos van a ver a sus hijos, amamantar, charlar, darse consejo entre ellas y ellos. Se genera un espacio de comunidad y un sentido de pertenencia que hace que el tránsito por la escuela sea más placentero.

De hecho, muchas de las estudiantes del Colegio Nro. 1 resaltan que el hecho de poder ir a la escuela con sus hijos/as, les ayuda a continuar sus estudios:

N. : Es como que te ayuda más a no dejar la escuela. Porque no todas las escuelas tienen la posibilidad de tener a tu bebé ahí con vos. Acá en la escuela hay guardería dentro del establecimiento y en los recreos la podés ver.

P.: Me acompaña un montón, me ayuda un montón. Dejé por mucho tiempo porque no sé.... Pero me siento más cómoda teniéndola cerca, es muy lindo.

Y.: Para mi es una re ayuda porque en el embarazo te re ayudan con las faltas y ahora más que pueden venir acá y aparte faltás y te ayudan con trabajos prácticos. Para mi es una re ayuda tenerla acá y poder verla en los recreos, o si necesita algo o si estoy en hora libre puedo venir. (Comunicación personal, 23/11/2018)

Las docentes de primera infancia también tienen un rol singular porque no sólo son docentes de las/los niños/as sino que también generan lazos con las familias que en este caso son las/los adolescentes. Así lo expresa una de las docentes de la sala que funciona dentro de la escuela:

Para mí el programa es un espacio no solo de trabajo, sino de aprender y compartir todo el tiempo. Si bien nosotras acá estamos a cargo de los hijos de las alumnas y alumnos, no es sólo eso. Somos más que docentes, somos promotoras de la salud. Dentro de nuestra experiencia de vida vamos charlando, vamos aconsejando, vamos compartiendo más que nada. (Gabriela, entrevista personal, 23/11/2018)

En resumen, tanto con los/las profesores referentes como con las docentes de las salas de primera infancia dentro de la escuela, se generan lazos afectivos muy importantes que motivan a las estudiantes a seguir estudiando y asistiendo. Estas estrategias son pilares del funcionamiento del programa.

Aunque también cabe señalar que, como contracara, coexisten en el mismo espacio institucional profesores, directivos, actores de la comunidad educativa que muestran no sólo una resistencia sino también una displicencia tanto con este programa en particular, como también contra la Educación Sexual Integral, los derechos y garantías que esto implica (por ejemplo, el acceso a métodos anticonceptivos, planificación del embarazo y parto, interrupción legal del embarazo) y la inclusión social de sectores sociovulnerables en la escuela.

En el próximo capítulo nos dedicaremos a estos prejuicios y trabas dentro de las instituciones educativas.

Capítulo 3: Maternidades adolescentes y estereotipos

En el capítulo anterior se hizo un recuento de cómo se inició el programa, cuál es su marco legal y cómo llegó a convertirse en una política pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Luego, se señalaron los objetivos, el flujo de trabajo, los actores involucrados y las estrategias pedagógicas de este Programa. Se tuvo en cuenta las particulares de las dos escuelas donde se ha trabajado: infraestructura edilicia, ubicación dentro de la ciudad, cantidad de estudiantes dentro del programa, cantidad de referentes, particularidades del plantel docente.

Se puso un especial énfasis el rol de los/las referentes del programa (cuáles son sus funciones, cómo se relacionan con los estudiantes y con el resto de los profesores) y se destacó el trabajo de la sala de primera infancia que funciona dentro del primer colegio. Se describió cómo funciona dentro del establecimiento, cuáles son los beneficios para las/los estudiantes madres padres, cuál es el rol de las docentes de primera infancia y cómo opera como un dispositivo de retención para que estas/estos estudiantes puedan continuar sus estudios.

En este capítulo se trabaja con los estereotipos que operan tras "las maternidades adolescentes". Para eso, en un primer lugar se analiza cómo se construyen esos estereotipos, a qué responden, cómo operan y deambulan en la escuela. Y luego se toman a dos grupos dentro de las adolescentes entrevistadas que se alejan de dichos estereotipos: en primer lugar, las madres adolescentes por elección y, en segundo lugar, las maternidades forzadas (violaciones intrafamiliares y abusos sexuales disfrazados de "relación" por hombres más grandes fuera del ámbito familiar).

La finalidad de este capítulo fue demostrar que hay una gran diversidad de causas en torno a los embarazos adolescentes que no responden al "son madres porque no se cuidaron" y vislumbrar cómo las violencias de género están al orden del día en la escuela y cómo son abordadas estas violencias institucionales dentro el marco del programa.

3.1 Prejuicios en torno a las maternidades adolescentes

Cuando se habla de "maternidades adolescentes" se le achaca el mote de problema unívocamente. Esto se debe a que existe un prejuicio de que esos embarazos son productos de desinformación sobre los cuidados en las relaciones sexuales, irresponsabilidad, actividad sexual precoz. Sea por tintes religiosos, moralizantes y/o burgueses se desdibujan dentro de todo un mar de diversidad dos grandes grupos que se han podido visualizar en las entrevistas que realicé para esta tesis: adolescentes madres sobrevivientes de abusos sexuales y adolescentes madres por elección.

Estos son apenas algunos de los tantos motivos que se vislumbran cuando se abre el abanico de posibilidades que emerge si se le quita la placa de "problema" al embarazo, cuando se piensa fuera de las murallas de lo que es ser una "buena madre" y de la adolescencia en singular, unidimensional, sin perspectiva de clase y género. Sin embargo, el discurso de los medios masivos de información, alarman a la sociedad mostrando imágenes de adolescentes embarazadas en extrema pobreza. Se culpa a la escuela que "no enseña la ESI", o a los excesos en el comportamiento sexual de los adolescentes o se escudan en que los adolescentes no están capacitados para tomar cuidados sexuales.

Y en este entramado de prejuicios que deambulan en los medios masivos de comunicación se perciben los hilos del discurso adultocéntrico, clasista y patriarcal.

Dentro de la esfera de lo cotidiano está fuera del sentido común preguntarle a una mujer embarazada de 30 años si se descuidó en sus relaciones sexuales, o incluso, ni siquiera sería una posible pregunta mental que se ahogue en el silencio. Por lo contrario, a una mujer sin hijos de la misma edad, la pregunta insidiosa rondaría en el "por qué no" o en el "para cuándo". Esto se debe a que dentro del horizonte de expectativas impuesto, una mujer adulta debe de ser madre.

Tal como sostiene Cristina Palomar Vereá, la función de la reproducción social se asume como responsabilidad de las mujeres y este fenómeno de la maternidad es una práctica social estructurada sobre una serie de sobreentendidos. (2004, p.13)

En esta lista de sobreentendidos, me gustaría remarcar:

- La obligatoriedad: hay ecuaciones directas que declaran la equivalencia entre madre y mujer. Hay un "deber ser madre" que impera fuerte en la cultura.

- La edad adecuada: hay discursos adultocéntricos que desdeñan a las juventudes y los considera incapaces de poder ejercer un trabajo parental.
- La clase social: hay discursos que operan sobre un vómeto que se mueve intermitentemente entre "si la pobreza es producto de tener muchos hijos" o "tienen muchos hijos porque son pobres".
- No ser "madre soltera": se culpabiliza socialmente a las propias mujeres por el abandono del progenitor.

Estos son los prejuicios que estructuran el fenómeno de la maternidad. Es decir, no sólo hay un imperativo de ser madre, sino que también que se vigila y castiga el cómo, con quién y cuándo.

Ya vimos qué sucede en los discursos de medios de información masivos, en el discurso de las prácticas sociales y ahora me gustaría adentrarme en un discurso nuevo que opera y tiene mucha fuerza en las escuelas: los discursos de las redes sociales.

En forma de memes y hashtags surge un arquetipo que es el de "la mamá luchona". No difiere mucho de los estereotipos sociales impuestos que recién hemos mencionado, pero sólo que pierde su tinte de alarma para convertirse en un "chiste".

En las entrevistas realizadas con las estudiantes, muchas de ellas reconocieron la frase "mamá luchona" y hacen referencia a que las escuchan habitualmente para referirse a ellas. Viven en carne propia ese estigma social de "la mamá luchona" y su "bendición". Este término es explícitamente utilizado para hablar de madre jóvenes, cuyo progenitor hizo abandono y/o no está presente. La "bendición" hace referencia al bebé cuya gestación no ha sido planificada.

Estas son las definiciones que surgieron en las entrevistas del término "mamá luchona":

- "Cuando es una chica joven, que tiene un hijo y que no tiene el apoyo de nadie." (D., comunicación personal)
- " Para mí eso lo dicen para una mamá adolescente" (Y., comunicación personal)

- "Una mamá que está sola y sale adelante como puede." (M, comunicación personal)
- "Una madre que cría a sus hijos sola y que los saca ella sola. Por lo general se lo ve como algo malo. Es lo que opinan otras personas, no es lo que opino yo". (P., comunicación personal)

Estas definiciones están manchadas de prejuicios de cómo se debe ser madre o sobreentendidos que decretan que ser madre joven es sinónimo de ser una mala madre. Todas las estudiantes madres entrevistadas escucharon y sintieron esta frase. Sus respuestas fueron las siguientes:

1) " Yo no doy bola cuando me dicen así. Me cago de risa. A veces sí me hace enojar porque uno no sabe lo que le está pasando a los demás y hablan así. (...) Ahora como que se empezó a usar en todos lados y la gente lo dice y no tiene idea de lo que pasa. A veces dicen mamá luchona porque salís a tomar una coca. Dicen que queda mal salir a tomar una coca con tus amigos porque tenés un bebé." (Z., comunicación personal)

2) "Mamá luchona" es de cuando dejan a los hijos solos de noche, no les dan atención, los dejan con sus abuelas, les gritan, algunas veces los maltratan. (A, comunicación personal)

3) " También lo dicen en chiste o para burlarse. A mí no me lo dijeron. Lo único que me dijeron es "ah, quedaste embarazada y no vas a seguir el colegio, cómo vas a hacer, cómo vas a seguir" y la verdad que re bien, re tranquila, normal. (...) No sé, esa frase lo dicen en chiste, en joda o para molestar. A mí no me gusta, me parece cualquiera. Lo toman igual para criticar como para decir "mirá". (M, comunicación personal)

4) "Mamá luchona" me ofende totalmente. Me lo dijeron el año pasado en 1ero 3era y casi me levanto y le pego una buena trompada a la mina que me lo dijo. Porque ella no sabe lo que es tener hijos y no sabe por qué yo tengo hijos (...) Yo creo que esa frase la usa la gente ignorante que no saben el porqué y ni siquiera deben saber el significado de la palabra "mamá luchona". (K, comunicación personal)

Por otro lado, surge como contracara del abandono del progenitor, la figura del "papá garrón". Es la forma peyorativa de referirse a un padre no biológico. Sin embargo, en este

prejuicio opera el biologicismo, lo que se critica es que no sea biológicamente de esa persona. También es una palabra que se usa más en barrios de condiciones sociovulnerables.

1) Y papá garrón es un chico, yo digo que ese chico tiene los huevos que el papá del bebé no tuvo, se hizo cargo y por eso le ponen ese apodo. (A, comunicación personal)

2)Y lo de “papá garrón” yo supongo que es por el papá que es papá de un hijo que no es de él. (K., comunicación personal)

3) Se lo ve como a un boludo cuidando el hijo de otra persona. Se lo ve también de mala manera. (P. Comunicación personal).

4) "Cuando un hombre sale con una mujer que tiene un hijo con otro." (M., Comunicación personal)

Lo que se puede concluir es que hay prejuicios contra las madres jóvenes y también contra los padres no biológicos que cumplen un rol de padre. Es decir, se estigmatizan a las adolescentes que han sido abandonadas por el progenitor de su hijo, y al mismo tiempo, se exige que no salgan que otros hombres. Pues de no ser así, se denigrará a ese hombre. Sin embargo, en todo este círculo de etiquetas para lo único que no hay nombre peyorativo es para el progenitor que hace abandono de su hijo. Es decir, este lugar vacío, este lugar del abandono, está muy naturalizado y tanto así que ni siquiera es nombrado. Cuenta con un blindaje de protección cultural.

La escuela no es una isla; por la tanto, estos discursos conviven y permean el día a día. No todo el plantel docente tiene en consideración estas maternidades y la vinculación de esta falta de consideraciones con los prejuicios anteriormente mencionados no son pura coincidencia. Esto afecta directamente en los trayectos escolares de las estudiantes madres. Y con este ejemplo podemos ver como la escuela pública como cualquier otra institución del Estado, no está libre de violencias.

Una de las grandes discusiones del sistema escolar es el tema de las asistencias. En estos últimos años se han tomado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires algunas medidas para poder contemplar este fenómeno. Se implementó una resolución a nivel ministerial para el "Seguimiento de Asistencias Institucional". En dicha resolución, se añade un inciso fundamental para evaluar casos especiales: "La autoridad escolar debe agotar todas las instancias posibles para retener a los alumnos dentro del sistema escuela -por ello, en virtud

de las facultades conferidas al Rector/Director- podrá considerar casos especiales." (Res.4182/2014)

Es decir, depende de los equipos de conducción considerar las faltas de las/los estudiantes madres/padres. Los tiempos de organización, la logística de tomar un transporte público con un bebé, las citas con pediatras o atenciones especiales, hacen que su asistencia al colegio no esté en el mismo plano de posibilidades de aquellas/os estudiantes sin hijos. Sin embargo, muchos preceptores, tutores, profesores y equipos de conducción, no contemplan estos casos y se sostienen al "hay que tratar a todos los estudiantes de la misma manera". Esta mirada decimonónica de la educación como un agente homogeneizador es claramente una ideología política de la exclusión.

Esto así también lo ven las docentes de la sala de primera infancia que trabajan día a día con estas alumnas madres. Al preguntarle cuáles eran las dificultades que tenían las/los estudiantes madres/padres dentro de la institución:

Uno de los temas es las faltas. Ellos faltan porque les cuesta levantarse a la mañana. Bueno, eso es una dificultad. El trato con los rectores o vicerrectores que a veces no tienen esa mirada más contemplativa. Y después no todos los profesores nos acompañan en esto porque acá todavía está la mirada de algunos profesores de que "no, este es igual al otro que no tiene hijos". La realidad es que hay una gran diferencia, los tiempos son otros y la edad de los padres es corta. (Gabriela, comunicación personal).

De la misma manera, en la organización de los estudios. Las estudiantes expresaron en una conversación que cuando están embarazadas muchos/muchas docentes son más contemplativos y, luego, al parir y volver a la escuela dejan de tener esas contemplaciones.

Y.: En el embarazo te ayudan, ahora los profes te ven así....

N.: Es como que los profes te ven así que estás sola y no... Tengo un pibe que ya no está dentro de la panza pero sigue siendo difícil estudiar, difícil hacer las cosas.

G.: Aparte cuando nace es otra tarea, más difícil. Adaptarte a esa persona que la tuviste en la panza y ahora la tenés afuera.

P: Claro, cuando nace ya no es lo mismo. Como te ven sola es como que ya fue. (Comunicación personal, 23/11/2018)

Es decir, estos prejuicios operan tanto en equipos directivos como en docentes, siendo un lugar de poder en donde con sus acciones pueden incluir o excluir a estas estudiantes. Uno de los roles del profesor/a referente de este programa, explicado en el capítulo anterior, es

mediar en estos casos de conflictos intrainstitucionales para garantizar los derechos de las y los estudiantes de permanecer en la escuela.

Algunas de las frases frecuentes escuchar en sala de profesores, es "a mí no me regalaron nada", "antes a la escuela se venía a estudiar y el que tenía un hijo, derecho a trabajar", "lo hubieran pensado mejor antes de abrir las piernas", "es que los chicos de ahora vienen rápidos". Estos discursos, por más que queden en el anonimato de la sala de profesores, se hace notar. Se sienten. Las trayectorias escolares de estas/os estudiantes se chocan contra estos prejuicios. Este tipo de comentarios es más escuchado en el primer colegio que tiene una estructura más tradicional. En el segundo colegio, dado que cuenta con toda una propuesta didáctica con perspectiva de inclusión este tipo de comentarios es menos frecuente.

Veamos, entonces, los dos segmentos que se separan notablemente del prejuicio "no se cuidaron". Recordando, una vez más que es un prejuicio adultocentrista y que no toma en cuenta las multiplicidades que hay en la escuela, las adolescencias que distan de las nuestras, interseccionalidades de clases sociales, situación migratoria, etc.

3.2 Madres adolescentes por elección

Como hemos visto "el descuido", "el accidente", son formas recurrentes de socavar los prejuicios estandarizados sobre las maternidades adolescentes. Sin embargo, hay maternidades adolescentes que son planeadas.

Dentro de las entrevistas realizadas, M. tenía 15 años cuando se enteró que estaba embarazada y estaba en pareja con un chico de 18 años desde hacía unos años. Cuando se le pregunta por el momento en que entera de su embarazo contesta: " En realidad, para nosotros fue una re emoción porque nosotros lo estábamos buscando pero era más complicado porque yo tenía que pensar en el estudio y pensar cómo iba a hacer para poder venir a la escuela y cómo íbamos a seguir con la escuela y todo eso. Pero lo fui dejando llevar". (M., comunicación personal). El hijo ya tiene dos años y asiste junto a ella a la escuela. Mientras M. va a su aula, su hijo va a la sala de primera infancia integrada en la escuela. El padre no pudo terminar sus estudios secundarios y tiene un empleo formal. Los tres viven juntos en la casa de los padres de ella.

Cuando se le pregunta, con respecto a los prejuicios, M. responde: "antes era normal que una chica esté embarazada y no vaya a la escuela. Se sentían tristes porque en la escuela les podían decir cosas de "cómo sos tan chica y tener hijos". Las hacían sentir mal. Sigue habiendo prejuicios hoy, más que nada con las personas mayores, que son las que más dicen esas cosas." Como se puede ver en su respuesta, los prejuicios son adultocentristas. Es decir, ella considera que por el hecho de ser madres y jóvenes se pueden escuchar comentarios maliciosos y sobre todo desde los adultos.

Otro de los casos es D., quien es madre de una hija no biológica. Está dentro del Programa de Retención de Alumnas Madres y lucha por construir su maternidad. Lucha no sólo con el prejuicio de ser madre adolescente sino también de ser madre adoptiva. Ella es madre de la hija biológica de una amiga quien, en la desesperación, abandona a su bebé en su casa.

Yo la conocía hace poco. La había conocido cuando yo me vine para acá. La chica había venido a casa. Siempre se quedaba en la casa. Y una noche salió diciendo que se iba a quedar en casa. Hizo lo que hizo. Volvió llorando a casa diciendo que no le bajaba. Después les contó a los padres que estaba embarazada. Los padres la echaron de la casa. Me llamó llorando diciendo qué iba a hacer porque el papá tampoco se quería hacer cargo. Ella tenía 18. Y bueno, yo le dije que se viniera para casa, que en mi casa nadie le iba a decir nada. Bueno, se quedó en casa, estuvo 9 meses ahí con la panza. La atendimos bien, hasta tuvo una pieza para ella. Le acomodamos todo para que viniera la bebé, se iba a quedar con nosotros. Nació la bebé, estuvo todo lo más bien. A los meses de la bebé, una noche desapareció. Lo que pasa es que en mi casa se cierran todas las puertas y ya no escuchás nada. Desapareció. La llamamos. También llamamos a los padres que no querían saber nada. Pero para mí ella volvió con los padres. Porque los padres tendrían que estar preocupados si ella desapareció. (...) La bebé ahora está con nosotros. Mi mamá se está moviendo para tener la tenencia. Ella tiene ahora la custodia provisoria. Pero se está moviendo para que la nena ya pueda estar fijo con nosotros. La bebé tiene un año y medio ahora y es de nuestra familia. A mi mamá le dice tía. A mi abuela le dice mamá. A mí me dice Ani. Y yo le dije a mi mamá que cuando cumpla los 18 y termine a la escuela, yo quiero hacerme cargo. Porque yo traje a esa chica. Y cuando yo pueda y termine la escuela yo me quiero ir con la bebé. Es mía. (D., comunicación personal)

Estos son apenas dos casos como para dar una pincelada de lo sesgado que es el discurso mediático o el discurso adultocentrista. Tal como sostiene Adaszko: "el problema del embarazo adolescente está fuertemente atado a la o las formas en que pensamos la propia adolescencia y juventud"(2005, p.33). Es decir, por general, medimos las adolescencias con nuestra propia vara que está construida por privilegios. A veces son prejuicios sesgados por el "después de la educación media vienen los estudios universitarios". En realidad, para las chicas y chicos de situaciones de sociovulnerabilidad estar cursando sus estudios secundarios es un derecho ganado. Y es más: después de la ley 26.206, que proclama la obligatoriedad de

la escuela secundaria, nos encontramos antes muchas primeras generaciones de egresados de la escuela media.

En consonancia con lo expresado por la estudiante "M": sí, los prejuicios contra las jóvenes madres están más en la cancha de los adultos. Esto expresa un problema cuando son estos adultos quienes tienen un poder jerárquico y con sus acciones pueden generar turbulencias en los trayectos académicos de estas estudiantes. Por eso, el rol de referente, como hemos visto, es de gran relevancia a la hora de ser garante de los derechos de estas alumnas y alumnos y mediar con los profesores, que son a su vez sus compañeros de trabajo. Garantizar que tengan su franquicia para amamantar, que se flexibilice el sistema de faltas cuando es necesario por razones de trabajo marental/parental,

La/el profesor/a referente no sólo abre los espacios de escucha sino que también es el nexo entre la/el estudiante y el resto de la comunidad educativa. La escuela, como cualquier otra institución, no está libre de violencias. Además, de la fuerza de estas estudiantes madres para venir a la escuela, poder darle un sostén tanto físico (como las guarderías), académico (apoyo y seguimientos de las diferentes asignaturas), social (con lazos en programas sociales según las necesidades de las estudiantes), judicial (conectando con guardia de abogados, fiscalías, Consejo de Derechos de niñas, niños y adolescente) e incluso afectivo también es uno de los motores que hacen que estas estudiantes puedan seguir en la escuela.

3.3 Abusos sexuales y maternidades forzadas

Otro de los casos que no se contemplan ni se mencionan cuando los medios de comunicación alarman con "olas de embarazos adolescentes" son las maternidades producto de abusos sexuales.

El cuerpo de una niña/adolescente violada, pobre y madre es un éxito del patriarcado. Y este crimen es ejecutado, perpetuado y legitimizado por un sistema patriarcal que tiene varios cómplices: jueces, juristas, médicos, equipos de salud, opinión mediática, discursos religiosos.

Ya sabemos que los cuerpos están atravesados por relaciones de poder y dominación y que "el cuerpo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y sometido" (Foucault, 2002, p.26). De ahí se desprende una mecánica del poder donde mediante la

disciplina se aumenta la utilidad económica de ese cuerpo al mismo tiempo que con esa disciplina se logra una obediencia política.

Por eso, los verdugos de este crimen exigen a viva voz que los cuerpos violados de estas niñas deben de devenir en madres; porque es un cuerpo que es sumiso al mismo tiempo que productivo. Y este éxito patriarcal se ensancha aún más cuando se anula el autoconocimiento de la sumisión inyectándolas de culpas y discursos estigmatizantes. "Yo también fui responsable" o "la maternidad siempre es una bendición" son los catalizadores de una doctrina disciplinante de los cuerpos que somete a muchas niñas y adolescentes. Se las obliga a silenciar los abusos sexuales sufridos, se les impone el "no sos alguien", se las hace prisioneras de su propio cuerpo.

Una de las alumnas entrevistadas quedó embarazada a los 13 años producto de una violación de un padrastro. La madre decidió no hacer la denuncia. Pero sí, en plena consciencia del derecho de la Interrupción Legal del Embarazo en caso de abuso sexual, le dice a su hija que tenía la opción de abortar: "A mí me decían que la tenía que abortar porque era muy chica, yo no quería abortar. Me decían que aborte, aborte y yo no quería" (N., comunicación personal). Es decir, si bien en Argentina su caso está contemplado y que en Ciudad Autónoma de Buenos Aires existía el protocolo y funcionaba en varios hospitales como el Hospital Elizade, ella decide continuar el embarazo.

A N. le cuesta hablar, es muy introvertida. Sin embargo, en la escuela y más precisamente en la Sala de Primera Infancia de la escuela, junto a otras alumnas madres es donde más puede expresarse. En los recreos, generalmente, muchas de las estudiantes madres van a ver a sus hijos, comparten consejos y reciben la ayuda de las docentes de primera infancia. De esta manera, a partir de compartir experiencias de maternidades, las estudiantes se dan fuerzas entre ellas y generan su propia red de contención, además de estar acompañadas por las/los referentes del Programa.

Cuando se le pregunta a N. qué quiere hacer después de la escuela, ella dice que quiere "seguir estudiando para ser alguien en la vida". Le contesto que ella ya es alguien en la vida. Se ríe incómodamente y le cuesta creerlo.

K. es alumna del Colegio 2. Tiene 17 años y dos hijos. Vive en un hogar convivencial para niñas y adolescentes madres y embarazadas junto a otras 14 chicas y 11 niños. En ese colegio hay otras 3 estudiantes madres que viven en el mismo hogar y que viven situaciones

similares. "Vivo en un hogar. Vivo con 14 chicas más, con 11 chicos. Me llevo bastante bien. Hay que saber llevar la vida en el hogar. Porque somos todas mujeres, madres adolescentes, con chicos que se pelean y te enojás porque llegás cansada y están todas y tus cosas están revueltas y ahí hay que tranquilizarse y tener paciencia." (K., comunicación personal)

K. sufrió sistemáticamente las violaciones de su padre desde los 8 hasta los 15 años. A los 14 años quedó embarazada de su primera hija. Vivió junto al abusador un tiempo hasta que murió y quedando huérfana, ya que su mamá ya había fallecido, la justicia decide enviarla al hogar donde está hoy en día.

Luego, tiene otro embarazo, esta vez con un hombre 11 años mayor que ella. Este hombre desapareció de su vida y de la de su hijo. Además, no sólo que no hace sus aportes económicos sino que cobra una Asignación Universal por Hijo, situación que K. desconocía hasta hace poco.

A este hombre K. no lo nombra como "abusador". Si bien ella tenía 16 y él 27, hizo abandono, ejerce violencia económica y ejerció violencia psicológica y física, K. no puede nombrarlo así. Y aún más: se autoresponsabiliza, anteponiendo su "responsabilidad" de adolescente de 16 años contra la de un hombre de 27 años.

K: Con mi nene ya estaba un poco más informada y le pregunté al padre qué íbamos a hacer y me dijo si yo lo quería tener o no. Y bueno... fue mi decisión. Yo me hago responsable y me hice responsable en ese momento, con 16 años de que ya tenía un hijo y que tenía que hacerme responsable de ellos dos.

Yo: ¿Pero porque querías o porque no quedaba otra?

K.: Lo que pasa es que la criatura no tiene la culpa. No lo quiero decir así pero la macana nos la mandamos los dos. No nos cuidamos ninguno de los dos.

(K., comunicación personal)

Poder hablar con chicas que digan "sí, fui abusada" es muy difícil. Muchas no son conscientes, no pueden verbalizarlo y al ser madres, les genera mucha culpa. Hay pedazos de relatos que faltan porque están construyéndose.

El silenciamiento es una de las herramientas patriarcales para el sometimiento político, económico y simbólico. Poder darse cuenta, expresarlo, narrarlo es un acto de rebeldía a este sistema opresor. Y tener un/a referente dentro de la escuela a quién poder contárselo, narrárselo y actuar en consecuencia es el primer paso para poder reconstruir su identidad, sus trayectos, su vida.

3.4 Historias únicas

Expuse brevemente algunos casos que contrarrestan la falacia de que "son madres porque no se cuidan" pero la lista es larga y hay casos muy particulares que poco tienen que ver con un simple "no sabía". En una de las escuelas donde se tomaron estas entrevistas hay un fuerte trabajo de Educación Sexual Integral en las currículas de todas las materias con mucha fuerza y empuje por parte del equipo docente, centro de estudiantes y familias. Es decir, que cuentan con la información sobre cómo cuidarse y la cuestión va más allá de eso.

También es remarcable, que la mayoría de quienes participan de este programa son adolescentes mujeres. Esto es porque casi todas estuvieron en relaciones que se transforman en abandonos por parte de los progenitores y/o abusadores.

Las estudiantes de este programa se confrontan a prejuicios sociales y violencias institucionales dentro de la escuela. El arquetipo de la "mamá luchona" no se agota en la espacialidad virtual de las redes sociales sino que deambula también en la sala de profesores e impacta en la manera de concebir la educación. Aferrados a la idea de que "se tienen que hacer cargo de su descuido" muchos profesores deciden agotar los recursos pedagógicos para garantizar el derecho a la educación que tienen estas jóvenes.

En resumen, el rol de los referentes para poder desconstruir de estos prejuicios dentro de la escuela es fundamental. Sobre todo cuando hay que lidiar con prejuicios de funciones jerárquicas como equipos de conducción (rectores y vicerrectores) y de profesores. Y en la mano de esos roles jerárquicos está el abandono o expulsión de las chicas del colegio. Dentro del marco legal que hemos mencionado anteriormente, sería ilegal expulsar del sistema educativo a una estudiante por estar embarazada o ser madre, pero existen, sin embargo, mecanismos internos de expulsión que están legitimizados dentro de las instituciones: hacer caso omiso de sus necesidades, negarles contención, no tener en cuenta el doble trabajo de estas alumnas, no poder correrse de los prejuicios, eso también es expulsión.

Conclusiones

En el primer capítulo de esta tesis se ha trazado un marco teórico para analizar las singularidades presentes en las historias de las madres adolescentes que habitan y confluyen en las escuelas. A partir de conceptos como desigualdad de género, división sexual del trabajo e interseccionalidades, se ha cimentado un punto de partida para comprender las maternidades adolescentes dentro de las dos escuelas en donde se ha trabajado y con las experiencias que las estudiantes compartieron. En el segundo capítulo, se trabajó sobre cuáles son las características del Programa, cómo se implementa en las dos escuelas, cuáles son sus diferencias, cuáles son los/las actores que participan, haciendo un especial énfasis en el rol de las/los docentes referentes y la sala de primera infancia. En el tercer capítulo, se trabajó sobre el estigma social sobre las maternidades adolescentes que opera también dentro de las escuelas.

En todo este recorrido se respondieron las preguntas planteadas en la introducción. La primera pregunta específica que se ha planteado es sobre las características del Programa, la implementación en las escuelas y el trabajo de los actores de la comunidad educativa. En este aspecto se ha visto que hay condicionantes físicos, tales como las salas de primeras infancias, que hacen que el mismo programa no funcione exactamente de la misma manera en las dos escuelas en las que trabajé.

La segunda pregunta específica de esta tesis cuestiona si el tener estudiantes madres y padres en la escuela cambia cómo se concibe la educación y el rol de la escuela. Efectivamente, este Programa lleva a replantearse cómo se trabaja con las adolescencias en las escuelas, a desconstruir esa matriz disciplinadora, a revisar las jerarquías, distribuciones, evaluaciones y otros mecanismos decimonónicos. Esto produce al interior de la institución una puja discursiva en donde mientras una parte del plantel docente todavía se amarra a este imaginario del "todos los alumnos son iguales", otra parte entiende que la educación pública es un dispositivo de transformación social.

En relación a esto, todavía existen en las escuelas prejuicios en torno a las maternidades/paternidades adolescentes. A partir del trabajo de Stern (1997), se intentó en esta tesis desmontar el mote de "problema social" arguyendo que no es un problema en cuanto a la cantidad de casos, incrementos de la población o porque active mecanismos de pobreza como no poder continuar estudios; sino que es un problema social en cuanto a que se censura

la vida sexual adolescente y porque hay una notable falta de oportunidades para las mujeres. A esta lista, se le añade también, según lo que se trabajó en el capítulo 3, la notable cantidad de abusos sexuales que hay tras estos embarazos adolescentes.

La tercera pregunta específica fue sobre cuál es la relación entre embarazos adolescentes y violencia hacia las mujeres. Ante esta pregunta, se afirma que el problema social de los embarazos adolescentes es ante todo un problema de violencia de género, como explico a continuación:

1) Es un problema de violencia de género porque los abusos son silenciados o incluso no son percibidos por las propias adolescentes. También porque son intencionalmente invisibilizados por actores de la escuela. Estamos, entonces, frente a adolescentes forzosamente madres que ejercen un trabajo monomarental también forzado. La vulnerabilidad de estas adolescentes hace que su transitar en la escuela no sea el mismo que otras/otros estudiantes. Por eso, el programa cuenta con un equipo de profesoras/profesores referentes para acompañar y actuar frente a estas situaciones.

2) Es un problema de violencia de género porque la censura de la vida sexual recae con más fuerza sobre las mujeres adolescentes. Tal como se trabajó en el capítulo 3, la figura de "mamá luchona" está focalizada en las mujeres y si deciden estar en pareja con otro hombre que no sea el progenitor, también se le achacan nombres peyorativos a éste como "papá garrón". Todas las estudiantes entrevistadas escucharon este término y, se lo dijeron alguna vez. De ahí, radica la fuerte necesidad de trabajar interdisciplinariamente con Educación Sexual Integral para visibilizar que son patrones de género que deben ser desconstruidos.

3) Por último, es también problema de violencia de género porque estas madres adolescentes tienen que ejercer su trabajo marental, organizarse para su estudio y además ocuparse del trabajo del hogar. Por eso, es tan importante el espacio de sala de primera infancia integrada a la escuela. No sólo es la posibilidad material de poder siguiendo asistiendo a la escuela, ya que muchas de ellas no tienen más a quién recurrir para cuidar a sus hijas/hijos, sino que también es un espacio de sostén afectivo donde sociabilizan con otras estudiantes madres y están en permanente contacto con los y las referentes del programa.

Es decir, que las estructuras de género son ineludibles a la hora de sopesar este fenómeno. Siguiendo a Adaszko: "En contextos fuertemente marcados por desigualdades de

género la maternidad se presenta no sólo como destino sino como fuente de reconocimiento" (2005, p.62). Tal como vimos en las biografías de K.(una historia de abusos sexuales) o de M. (una historia de un embarazo planeado), en la maternidad hay una reafirmación de su identidad y una mayor autonomía. Por eso, al quitar los prejuicios adultocentristas y clasistas se pueden tener otras perspectivas de las maternidades adolescentes.

En cuanto al interrogante general de cómo garantizar el derecho a la educación de las/los estudiantes madres/padres se analizó cómo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el Programa de Retención de Alumnas Madres, Embarazadas y Padres garantiza la continuidad de la educación media de estas adolescencias. Tal como hemos visto en el capítulo 2, el programa nace ante la deserción de estudiantes embarazadas en escuelas públicas en condiciones de sociovulnerabilidad. Es un programa que comienza dentro de las escuelas, de manera autogestionada y que recorre un gran camino para consolidarse como política pública educativa.

El hecho de haber comenzado como una experiencia dentro de la escuela hasta convertirse en una política educativa, dota a este programa de objetivos necesarios e intrínsecos para las instituciones. Esto es: se conoce las ideologías políticas que circulan dentro de las escuelas (cómo se concibe a la educación, qué mecanismos de expulsión/inclusión existen, qué violencias institucionales operan). Se tiene noción de las múltiples experiencias que atraviesan las diferentes adolescencias que provienen de estructuras de pobreza y sociovulnerabilidad. Se sabe de antemano las resistencias frente a los cambios de muchos de los actores educativos. Por eso mismo, se generan estrategias que son efectivas y funcionales para el propósito de garantizar el acceso y permanencia de estudiantes madres, padres y embarazadas.

El Programa de Retención de Alumnas Madres, Embarazadas y Padres es mucho más que una flexibilización de las modalidades de cursado: es un acompañamiento integral que cuestiona la manera en que se construye a la escuela, cómo se concibe a la educación y cuáles son los objetivos de la escuela pública. De esta manera, se afirma el lugar de la educación pública como un estandarte para la resistencia hacia avanzadas neoliberales y discursos hegemónicos en torno a las problemáticas de género. Lejos de ser un dispositivo disciplinador, la educación pública se convierte en un agente de cambio que propone una verdadera inclusión entendiendo las heterogéneas subjetividades que habitan y construyen a la escuela.

Como se ha visto en este trabajo, el Programa funciona de diferente manera en cada escuela ya sea por la modalidad (escuelas técnicas, escuelas de reingreso, etc.), locación (barrios, comunas, etc.) o recursos (si cuenta con salas de primera infancia, las condiciones edilicias, etc.). En esta tesis, me focalicé sólo en dos escuelas por ser aquellas a las que tengo acceso en tanto educadora, pero un trabajo más amplio sobre cómo funciona este mismo Programa en toda la Ciudad de Buenos Aires, sería un valioso aporte. Si bien sería un trabajo que demanda más insumos y más tiempo de investigación, vale la pena poder recopilar, analizar y evaluar los impactos de este Programa.

También otro aspecto que podría ampliarse en una futura investigación es sobre qué sucede con las paternidades en las escuelas. Las dos escuelas en las que trabajo la brecha de género es grande pero quizás haya otras escuelas donde la brecha sea más pequeña y haya una participación más activa de estudiantes padres.

Por último, también mientras estaba escribiendo esta tesis se pronunció vertiginosamente la crisis política, económica y social de Argentina: aumentó el número de pobreza extrema, la inflación ha llegado a números desorbitantes, la represión y persecución política se hizo muy fuerte y la democracia se ha ido debilitando. Estos factores también hacen que la deserción escolar sea más grande, que el trabajo de las y los educadores se vea precarizado y que el estado de derecho se vea cotidianamente amenazado. Sería interesante poder contar con trabajos que registren cómo han impactado estas políticas neoliberales de los últimos años en las escuelas públicas.

Bibliografía

- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud, y el embarazo. En Gogna, M. (Ed.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp.33-67). Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Bauman, Z. (1999). Turistas y vagabundos. En *La globalización: consecuencias humanas* (pp: 103-133). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bonder, G. (1999). *La equidad de género en las políticas educativas: lecciones de la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de la Mujer.
- Facio, A. (2004). Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley. *Otras miradas*, 4 (1), 1-11.
- Faisond, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. CDMX, México: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). Escalas de justicia: La balanza y el mapa. En *Escalas de justicia* (pp: 15-29). Barcelona, España: Herder.
- Girón, Alicia (2010) *Crisis económica: una perspectiva feminista desde América Latina*. Caracas: CLACSO.

Gómez Luna, M (2015). *Clasificador de actividades del uso del tiempo para América Latina*.

Quito, Ecuador: CEPAL

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.

Guzmán, V. (2015, 19 de agosto). *Políticas públicas e instituciones de género en América Latina*. [Webconferencia]. En *Seminario PRIGEPP Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Irigaray, Luce. (2000). *El doble umbral. Y la una no se mueve sin la otra*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Documentación sobre la mujer.

Ley 29.600. Decreto Supremo N° 002-2013-ED, Lima, 26 de marzo de 2013.

Ley N° 11.179. Boletín Oficial del Honorable Congreso de la Nación Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 30 de septiembre de 1921.

Ley N° 26.061. Boletín Oficial del Honorable Congreso de la Nación Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 de octubre de 2005.

Ley 29.600. Decreto Supremo N° 002-2013-ED, Lima, 26 de marzo de 2013.

Ley N° 709. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 29 de noviembre de 2001.

Ley N° 26.206. Boletín Oficial del Honorable Congreso de la Nación Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.

Ley N°26.150. Boletín Oficial del Honorable Congreso de la Nación Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 24 de octubre de 2006.

Maqueira, Virginia (2006). *Mujeres, globalización y derechos humanos*.

En Maqueira (Ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos* (pp.41-95). Valencia, España: Ediciones Cátedra.

McCall, Leslie. "The Complexity of Intersectionality." *Journal of Women in Culture and Society* 30.02005 1771-1800. 26 de noviembre de 2007

MINEDUC (2015). Protocolo de retención en el sistema escolar, de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Recuperado

en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201512311219590.Protocolo_Retencion_Estudiantes_Adolescentes.pdf

Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Näslund-Hadley, E. y Binstock, G. (2010). *The miseducation of Latin American girls: poor schooling makes pregnancy a rational choice*. Washington DC, USA: Inter-American Development Bank.

Pacheco-Sánchez, C. (2016), "Embarazo en menores de quince años: los motivos y la redefinición de los cursos de la vida" en *Salud Pública Mex*, 58, 56-61.

Palomar Vereza, C. (2004), "Malas madres: la construcción social de la maternidad", en *Debate Feminista*, 30 (15), 12-34.

PROMAJOVEN (2012) *Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: una visión desde el Promajoven*. México DF: Secretaría de Educación Pública.

Resolucion N° 4181. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 10 de diciembre de 2014.

Stern, C (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México* (39. 2), pp. 137-143

UNICEF (2017). *Embarazos y maternidad en adolescentes menores de 15 años. Hallazgos y desafíos para las políticas públicas*. Buenos Aires, UNICEF. Recuperado en <https://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD-maternidadAdolescenteFinal.pdf>

Valdivieso, Magdalena. (2009). “Globalización, género y patrón de poder”. En A. Girón (Ed.), *Género y globalización* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Vargas, Virginia (2003) Los feminismos latinoamericanos y sus disputas por una globalización alternativa. En: Daniel Mato (coord.): *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp: 193-217). Caracas, Venezuela: FACES – UCV.

Vera, M., Langer E., Schiariti, L. (2005). *Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: Desafíos de inclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Anexo

Guía de Preguntas para las entrevistas

Objetivo	Preguntas Iniciales
Detectar los estigmas sociales que pesan sobre las y los adolescentes madres/padres.	¿Qué significa para vos la frase “mamá luchona” o “papá garrón”?
Indagar sobre cómo están divididos las tareas de los cuidados.	¿Cómo es tu rutina? ¿Cómo sería un día típico?
Vislumbrar cómo están construidas sus relaciones sexo afectivas y familiares y si se detecta algún tipo de violencia.	¿Con quién vivís? ¿Cómo te llevás? ¿Qué relación tenés con la madre/padre de tu hija/o? ¿Cómo te enteraste de que estabas embarazada?
Averiguar cuál es rol de la escuela en su vida.	¿Cómo te sentís en la escuela? ¿Cómo pensás que te está yendo?
Conocer si acceden al sistema de salud	¿Vas a alguna salita u hospital para atender a tu hijo/a? ¿Y a vos?
Saber si están en conocimientos de sus derechos sexuales / reproductivo	¿Sabés lo que es ILE? ¿Cómo fue el momento del parto?