



**Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres
adolescentes. Análisis de un programa de inclusión
educativa en CABA**

**Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Tesis de maestría**

Autora: Malena Saguier

Directora: Vanesa D'Alessandre

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Febrero de 2018

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Vanesa D'Alessandre, mi directora de tesis, que con compromiso y generosidad me empujó, contuvo y acompañó en todo este proceso. Sin su presencia, esta tesis no hubiera sido posible.

A Daniel Hernández por haberme invitado a participar del taller “Análisis de la actividad estatal desde el modelo Cadena de Valor Público”.

A Mariana Vera y equipo, que muy generosamente me brindaron su tiempo y me facilitaron información y documentos.

A los directores, docentes, tutores y referentes institucionales que compartieron conmigo sus perspectivas y experiencias.

Y finalmente, a mis amores Juan, Olivia y Félix, que con infinita paciencia sobrellevaron estos tiempos de sobreexigencia.

Resumen ejecutivo

En el año 2002, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es la primera jurisdicción del país que declara la obligatoriedad del nivel secundario (Ley 898). Este derecho se extiende a todo el territorio nacional a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206) en el año 2006. El nuevo entramado normativo coloca al Estado como garante del nuevo derecho adquirido, impulsa la refundación del nivel redistribuyendo responsabilidades entre actores e instituciones sociales y crea el marco para situar a la inclusión educativa como principio rector del sistema.

En este contexto, el programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”, se presenta como un esfuerzo específico del Estado por remover los soportes de la matriz excluyente del nivel secundario, en particular los que obstaculizan las trayectorias escolares de las y los adolescentes embarazadas, madres y padres.

A partir del análisis del programa desde el modelo de la “Cadena de Valor Público” (Hernández, 2015) y sus respectivas dimensiones de análisis (dimensión argumental, institucional-normativa y material) este trabajo se propone ofrecer información relevante para el mejoramiento de las políticas de inclusión educativa.

Tabla de contenido

Introducción	6
Parte I	10
Una aproximación cuantitativa a las trayectorias escolares de los y las adolescentes embarazadas, madres y padres	10
<i>Las estudiantes embarazadas y madres y los estudiantes padres en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires</i>	16
Parte II	21
El programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”	21
La dimensión argumental. Coordenadas teórico conceptuales de una discusión en proceso	23
<i>La educación como derecho</i>	23
<i>Embarazo, maternidad, paternidad en la adolescencia</i>	27
<i>Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes</i>	31
La dimensión institucional y normativa. Breve recorrido del programa en perspectiva histórica	35
<i>Línea de tiempo 1999-2017. Esquema síntesis de la evolución del programa y su contexto normativo e institucional</i>	44
La dimensión material. El desafío de producir inclusión escolar	45
Asistencia tecno pedagógica en las escuelas: el rol de los referentes institucionales ..	45
<i>Seguimiento de la trayectoria escolar</i>	47
<i>Garantizar el cumplimiento de la normativa vigente</i>	49
<i>Derivación y articulación con otros programas y servicios</i>	53
Supervisión, acompañamiento y capacitación permanente de los/as referentes institucionales: el rol de los/las coordinadores/as regionales	55
Acuerdos interinstitucionales y sensibilización de la comunidad educativa. Diseño de los dispositivos y materiales para la capacitación a referentes institucionales. El rol de la coordinación general	60
Síntesis de las características del programa. Objetivos e hipótesis sobre las que se apoya la propuesta de intervención	63
Desafíos inmediatos: resistencias institucionales, burocratización y desfinanciamiento del programa	65

<i>La inscripción del programa en la trama de la escuela</i>	65
<i>Las bases de la inclusión en riesgo: más burocracia y menos recursos</i>	67
<i>El desafío de sostener el rol del referente. Redefiniciones propuestas desde el programa</i>	72
Consideraciones finales.....	75
Bibliografía.....	80
Anexo – Guías de pautas entrevistas.....	88

Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA

Introducción

En el año 2002, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue la primera jurisdicción argentina en establecer la obligatoriedad del nivel secundario, a través de la sanción de la Ley N° 898. En el año 2006, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 extiende este derecho a todo el territorio nacional (Canevari et al, 2011). El nuevo entramado normativo coloca al Estado como garante del nuevo derecho adquirido, impulsa la refundación del nivel redistribuyendo responsabilidades entre actores e instituciones sociales y crea el marco para situar a la inclusión educativa como principio rector del sistema (D'Alessandre, 2016).

La inclusión educativa implica un cambio radical en el modo de concebir la relación de los adolescentes y sus familias, con la escuela. En efecto, la educación secundaria en la argentina se caracterizó por su matriz de selección excluyente que tuvo amplia vigencia hacia fines del Siglo XIX y se consolidó en el Siglo XX. La selección se producía en la escuela media a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado. Es decir, los actores quedaban librados a su propia suerte y obtenían beneficios quienes contaban con recursos – materiales y simbólicos- propios (Tiramonti y Ziegler, 2008; Montes y Ziegler, 2010).

Efectivamente, en sus orígenes la escuela media no fue diseñada para incluir. Por el contrario, su función constitutiva fue seleccionar y formar a aquellos que en el futuro cercano se sumarían a los estratos sociales profesionales y dirigentes del país (Tenti, 2014). En paralelo, el mercado laboral y la vida doméstica fueron los espacios institucionales legitimados para la socialización, disciplinamiento e integración a la vida pública de los adolescentes que por su condición social y la de sus familias eran, en los hechos, excluidos de los procesos de escolarización (Nobile, 2014).

Una de las consecuencias inmediatas de la pretensión de universalizar el nivel secundario –y en el que hace foco esta tesis- es que se unifican los espacios institucionales en el que se espera que los adolescentes transiten esta etapa de su ciclo vital. El consenso social reflejado en la Ley de Educación Nacional aspira a que todos los adolescentes desplieguen trayectorias escolares sólidas y extensas, densas en aprendizajes significativos hasta al menos finalizar el nivel secundario. La pretensión de

universalización de este sujeto de política –el adolescente escolarizado y el joven con secundaria completa- vuelve inadmisibles cualquier intento por justificar la interrupción del proceso de escolarización basado, por ejemplo, en su condición social o en el hecho de ser madres o padres (D’Alessandre, 2016).

Por el contrario, las condiciones materiales y simbólicas que facilitan u obstaculizan el proceso de escolarización de los adolescentes se instauran como una preocupación constitutiva de las políticas públicas orientadas a la inclusión de los adolescentes en el nivel medio y su permanencia hasta al menos finalizado el nivel. De este modo, este nuevo objetivo impulsa al Estado a desplegar, en principio, dos grandes grupos de políticas. En primer lugar, aquellas orientadas a atender la irreductible materialidad del lazo educativo, esto es, garantizar que todos los adolescentes cuenten con los recursos necesarios para contrarrestar las interferencias que amenazan su permanencia en la escuela, desde el inicio hasta el final del ciclo obligatorio. En paralelo supone remover los soportes de la matriz excluyente que sostuvo a la escuela media desde sus orígenes (Terigi, 2015; Grupo Viernes, 2008). En los hechos, esto implica el desarrollo y legitimación de estrategias pedagógicas e institucionales inclusivas que prioricen a la escuela como un espacio ineludible para el desarrollo de todo el potencial de los niños y adolescentes, basadas en el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y sostenidas en una oferta de servicios educativos de calidad (D’Alessandre, 2016).

El programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” en funcionamiento desde el año 1999 y en el que hace foco esta tesis, se inscribe dentro del segundo grupo de políticas. Constituye un esfuerzo específico del Estado para remover los soportes de la matriz excluyente del nivel secundario, en particular a los que obstaculizan las trayectorias escolares de las y los adolescentes embarazadas, madres y padres. El programa busca incidir en las estrategias pedagógicas de las escuelas del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires y transformarlas con el propósito de garantizar la inclusión escolar de este grupo específico de adolescentes hasta al menos finalizado el tramo obligatorio.

El propósito de esta tesis es identificar y caracterizar los aportes que realiza el programa a las políticas de inclusión educativa centradas en el nivel medio. Para ello, a través del modelo para el análisis de la actividad estatal “Cadena de Valor Público” (Hernández, 2015) se reconstruye la política efectiva del programa. El foco está puesto en desentrañar

el modo en que ciertos actores sociales, a través de un conjunto articulado de operaciones, movilizan recursos estatales con el propósito de incidir en el curso de un conjunto de relaciones sociales para reducir el riesgo de exclusión escolar de las y los adolescentes embarazadas, madres y padres, en el campo de observación específico que constituyen las escuelas de gestión estatal que imparten educación media en la Ciudad de Buenos Aires.

La estrategia metodológica utilizada para la elaboración de esta tesis se basó en la revisión de bibliografía especializada, la compilación, sistematización y análisis del corpus documental (informes de gestión, materiales de capacitación, documentos conceptuales y de apoyo, entre otros) elaborado por el programa durante sus 19 años de existencia y el análisis del marco normativo en el que este se sustenta. Asimismo, se realizaron doce entrevistas en profundidad a diferentes actores vinculados a la gestión y a la implementación del programa en las escuelas bajo su órbita¹. Por último, con el propósito de dimensionar y caracterizar a la relación entre embarazo, maternidad, paternidad y escolarización en la adolescencia, se analizó información estadística proveniente de fuentes secundarias y se realizaron procesamientos especiales de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES) realizada en 2014-2015 en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y el Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Humanas y Sociales así como del cuestionario complementario a estudiantes en el marco de la evaluación de Finalización de Estudios Secundarios Buenos Aires (FESBA) 2016, que lleva adelante la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).

La tesis se divide en dos partes, cada una estructurada alrededor de apartados y sub apartados. En la primera parte el foco está puesto en dimensionar la situación problemática sobre la cual opera el programa y en proveer información para dimensionar y caracterizar el vínculo entre embarazo, maternidad, y procesos de escolarización en el nivel secundario en las áreas urbanas de la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. En la segunda parte se reconstruye la política efectiva del programa y su evolución a lo largo del tiempo. El análisis del programa se organiza en torno a las dimensiones que propone

¹ En el marco de un diseño muestral intencional, en el período junio-diciembre 2017, se entrevistó a Directivos (2), Docentes (2), Docentes Tutores (2) y Referentes Institucionales (3) de establecimientos educativos de los distritos escolares 19 y 21, así como a la Coordinadora General (1) y Coordinadores Regionales del programa (2).

el modelo “Cadena de Valor Público”. En un último apartado se desarrollan los tres desafíos inmediatos que enfrenta el programa y que ponen en riesgo su sustentabilidad. Por último, en las “consideraciones finales”, se sintetizan los principales hallazgos que emergieron durante la elaboración de la tesis y, recuperando su objetivo central, se presentan los aportes principales que el programa hace a las políticas de inclusión educativa.

Parte I

Una aproximación cuantitativa a las trayectorias escolares de los y las adolescentes embarazadas, madres y padres

En Argentina, la población adolescente entre 14 y 19 años ronda los 4,3 millones de personas al año 2010, las cuales representan aproximadamente el 11% de la población total. La distribución por sexo es similar, no así su distribución geográfica. Dos tercios de estos adolescentes residen en seis de las veinticuatro jurisdicciones del país: Provincia de Buenos Aires (37%), Córdoba (8%), Santa Fe (8%), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (5%), Mendoza (4%) y Tucumán (4%)².

Anualmente nacen aproximadamente 728 mil niños y niñas (DIES³, 2016). Alrededor del 14% tiene como madre a una niña o adolescente menor de 20 años. En Chaco, Formosa o Misiones esta proporción asciende al 25%.

Una característica en la que Argentina converge con el conjunto de países latinoamericanos es, de acuerdo con una investigación reciente publicada por UNICEF, que el nivel de la fecundidad adolescente no se corresponde con los niveles de fecundidad general, ni con el nivel de desarrollo del país.

Los datos correspondientes al año 2016 señalan que la tasa de fecundidad adolescente está disminuyendo. En efecto, en el año 2015 se inicia una tendencia descendente que continúa para el año 2016. En el año 2015, se registraron 63 madres adolescentes de entre 15 y 19 años por cada mil mujeres de la misma edad, y 2 madres adolescentes de entre 10 y 14 años por cada mil mujeres de este rango etario. De estos datos se desprende que la tasa de fecundidad de las mujeres de entre 15 y 19 años coloca al país por debajo de la tasa de fecundidad de Latinoamérica, pero por encima de la que presentan países con niveles de desarrollo similar como Chile y Uruguay (UNICEF, 2017).

De acuerdo a investigaciones realizadas por UNICEF para el año 2014, el 67,5% de las embarazadas adolescentes afirman que no se encontraban en la búsqueda de ese embarazo. En simultáneo, el 90% de las adolescentes afirman que conocen al menos un método para prevenir el embarazo, aunque el 20% entre las mujeres adolescentes sexualmente activas menciona que no los utiliza. Aproximadamente la mitad de las

² Fuente: INDEC - Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

³ Dirección de Estadísticas e Información en Salud. Anuario estadístico 2016. Disponible al 20/2/2018 en: <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/anuario/>

adolescentes embarazadas habían interrumpido su trayectoria escolar antes de embarazarse, a su vez, gran parte de las adolescentes embarazadas que asistían regularmente a la escuela dejaron de hacerlo durante los primeros meses de embarazo señalando que el motivo de la interrupción de la trayectoria escolar era su embarazo.

Ahora bien, el propósito central en este apartado es problematizar la relación entre la nueva configuración familiar que desata la incorporación de un nuevo miembro a las unidades domésticas, hijos e hijas de los y las adolescentes, y sus procesos de escolarización.

En virtud de ello, se tomó como base a la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES) realizada en 2014-2015 en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y el Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Humanas y Sociales. El instrumento de recolección de datos de la ENES, registra la cantidad de hijos nacidos vivos que declaran las mujeres a partir de los 14 años, y su condición respecto al embarazo. A la par, registra para cada uno de los encuestados si el padre y la madre reside habitualmente en el hogar. Así, independientemente de la relación de parentesco que las mujeres tuvieran con el jefe o la jefa de hogar, se logró identificar a aquellas que conviven con la totalidad de los hijos nacidos vivos que declararon en la pregunta correspondiente. A las mujeres de entre 14 y 30 años que conviven con todos sus hijos, se las seleccionó para formar parte del universo de análisis de este ejercicio. Posteriormente se restó la edad del hijo/a mayor a la edad de quien declara ser su madre, y en virtud de ello se las diferencié –independientemente de su edad al año 2015- según hayan sido o no madres siendo adolescentes. Cabe aclarar que lamentablemente el instrumento de recolección de datos no cuenta con una pregunta similar para los varones (por ejemplo “cantidad de hijos nacidos vivos reconocidos”). Por este motivo, el análisis que se realiza en este apartado está sesgado hacia el análisis de la situación de las madres adolescentes y subestima la situación de los padres adolescentes.

Si bien los datos que arroja el ejercicio realizado con base a esta encuesta no son estrictamente comparables con el de las otras fuentes disponibles, se constata que estos se ubican en un rango similar. En efecto, de acuerdo a los datos elaborados por la CEPAL a partir del reprocesamiento de la información censal correspondiente al año 2010, el 13% de las mujeres de entre 15 y 19 años eran madres (CEPALSTAT, consulta realizada el

27/1/2018). De acuerdo a las estimaciones realizadas en el marco de esta tesis a través de la encuesta ENES – PISAC, esta proporción para el año 2015 y entre las mujeres que residen en áreas urbanas de 2000 habitantes o más y tienen entre 14 y 19 años, es del 9%. Si a este valor se les suma las adolescentes embarazadas, esta proporción trepa al 11,5%.

Tabla 1. Adolescentes 14 a 19 años. Porcentaje por condición de embarazo y maternidad

% adolescentes madres	8,9%
% adolescentes embarazadas	2,6%
% adolescentes no embarazadas ni madres	88,5%
Nro de casos	1988129

Fuente: Elaboración propia con base encuesta ENES – PISAC 2015 (áreas urbanas de 2000 habitantes o más)

Por su parte, la información analizada permite estimar que el 14% de las mujeres de entre 14 y 30 años fueron madres siendo adolescentes. Al restringir el foco a las mujeres que actualmente tienen entre 20 y 30 años se estima que el 18,5% fueron madres siendo adolescentes lo cual sugiere, en la línea de las estimaciones realizadas con otras fuentes, que la tasa de fecundidad adolescente está disminuyendo.

TABLA 2. Mujeres 14-30 años. Porcentaje de madres adolescentes según edad

	Adolescentes 14-19 años	Mujeres 20-30 años	Mujeres 14-30 años
% madres adolescentes	11,5	18,5	13,9
Nro de casos	1988129	3405755	5393884

Fuente: Elaboración propia con base encuesta ENES – PISAC 2015 (áreas urbanas de 2000 habitantes o más)

Una primera aproximación a la trayectoria escolar de las adolescentes madres permite desterrar de cuajo la relación inequívoca que vincula a la maternidad en la adolescencia con la interrupción definitiva de la trayectoria escolar. El 7% de las madres de entre 14 y 19 años se tituló del nivel secundario, y el 19% accedió al nivel superior. Entre las madres adolescentes que actualmente tienen entre 20 y 30 años, la proporción que terminó el

nivel secundario es del 28% y la proporción que accedió al nivel superior el 11,4%.

Ahora bien, ciertamente hay evidencia suficiente para sostener que la maternidad en la adolescencia configura una situación desfavorable a la escolarización. El 46% de las madres adolescentes interrumpieron sus estudios sin haber finalizado el nivel secundario mientras que entre las adolescentes que no son madres esta proporción se reduce a menos del 8%. Entre las madres adolescentes de entre 20 y 30 años se observa que más de la mitad abandonó la escuela antes de obtener su titulación media. Esta información sugiere dos hipótesis que merecen ser analizadas en profundidad en estudios posteriores. En primer lugar, que difícilmente las adolescentes que se encontraban desescolarizadas al momento de embarazarse o aquellas que interrumpieron su trayectoria escolar luego de embarazarse retomen sus estudios durante el primer tramo de la juventud, y por lo mismo que existen altas probabilidades de que las adolescentes escolarizadas que transitan su embarazo y los primeros años de crianza finalicen sus estudios del nivel medio. En paralelo, hay un dato que se desprende del análisis de la trayectoria escolar asociada a la maternidad que merece ser destacado. La maternidad, independientemente de si ocurre en la adolescencia o no, configura situaciones desfavorables al proyecto educativo. En efecto, el déficit de escolarización entre las mujeres de entre 20 y 30 años asociado a la condición de maternidad penaliza a las mujeres madres. La brecha en la proporción de mujeres de entre 20 y 30 años que lograron acceder a la educación superior supera los 53 puntos porcentuales en perjuicio de las madres adolescentes, y en un 33% incluso cuando el primer nacimiento ocurrió durante el primer tramo de la juventud.

TABLA 3. Mujeres de 14-30 años. Nivel de instrucción según condición de maternidad por edad

	Adolescentes (14 a 19 años)		Mujeres 20 a 30 años		
	No madre	Madre	No madre	Madre adolescente	Madre no adolescente
ASISTE - Media o menos	71,4%	27,8%	5,3%	8,5%	4,4%
NO ASISTE - No termino media	7,7%	46,2%	7,8%	52,2%	29,5%
Terminó media	4,8%	6,6%	21,8%	27,9%	33,7%
Accedió a superior	16,1%	19,3%	65,1%	11,4%	32,4%

Fuente: Elaboración propia con base encuesta ENES – PISAC 2015 (áreas urbanas de 2000 habitantes o más)

La probabilidad de que las mujeres sean madres durante la adolescencia es considerablemente mayor entre aquellas que conforman familias con bajo capital educativo. El 78% de las adolescentes madres residen en hogares en donde el principal sostén del hogar no finalizó el nivel secundario⁴. Entre las adolescentes que no son madres esta proporción desciende al 57%.

La configuración familiar en que residen las adolescentes madres da cuenta de que si bien la mayoría de ellas no conformaron una nueva unidad doméstica –sólo el 18% son jefas o cónyuges en los hogares que residen- intensificaron su participación en el tiempo que las familias destinan al trabajo de cuidados e incluso de mercados. En efecto, la tasa de ocupación de las adolescentes madres es levemente más alta que la de sus pares que no son madres, y cuando trabajan, dedican a esta actividad más horas semanales. A la par, se observa que el 34% de las adolescentes madres son las responsables del cuidado directo de los niños y niñas de hasta 4 años que residen en el hogar, entre sus pares que no son madres, el peso relativo de este grupo desciende al 9%. Este dato se refuerza al hacer foco en la cantidad de horas que las adolescentes dedican al trabajo doméstico y al trabajo de cuidados no remunerado. Las adolescentes madres dedican 16 horas semanales a estas tareas, mientras que las adolescentes que no han sido madres destinan a estas tareas 9 horas semanales. En la misma línea se observa que solo el 12,5% de los niños y niñas que conviven con madres adolescentes asisten a jardines maternos y/o centros de desarrollo infantil, y que esta proporción prácticamente se duplica entre los niños y niñas que conviven con adolescentes que no son madres.

⁴ Dato calculado sobre el total de adolescentes madres que no son principal sostén del hogar.

TABLA 4. Adolescentes 14 a 19 años. Configuración del hogar, Tiempo dedicado al Mercado Laboral y al Cuidado según condición de maternidad

	Adolescentes (14 a 19 años)	
	No madre	Madre
CONFIGURACION		
Encabezan el hogar	1,3%	18,3%
% que reside en hogares en donde el PSH no termino la educ. media (entre quienes no encabezan el hogar)	57,5%	77,6%
TIEMPO - Mercado laboral		
% que trabaja	10,5%	13,4%
Horas que trabaja	17,9%	20,1%
TIEMPO – Cuidado		
Es la responsable principal de cuidar a los niños de hasta 12 años	8,9%	34,0%
Horas que dedica al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado	9	16
% que convive con niños de 0 a 4 años	22,2%	85,0%
% de niños que utilizan Servicios de Atención y Educación a la Primera Infancia	21,1%	12,5%

Fuente: Elaboración propia con base encuesta ENES – PISAC 2015 (áreas urbanas de 2000 habitantes o más)

Por último, frente al interés de hacer foco en el grupo de adolescentes embarazadas, madres y padres de la ciudad de Buenos Aires sobre el que interviene el Programa de retención escolar bajo análisis, se presenta información en base al cuestionario complementario de la evaluación de Finalización de Estudios Secundarios de Buenos Aires como aproximación a este grupo específico de estudiantes.

Las estudiantes embarazadas y madres y los estudiantes padres en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires

La evaluación de Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (FESBA)⁵ es una evaluación de logros de aprendizajes en las áreas de Lengua y Literatura y Matemática que se aplicó anualmente entre 2011 y 2016 a todos a los estudiantes de 5° y 6° año de los establecimientos secundarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada.⁶

En el marco de esta evaluación, los estudiantes responden cuestionarios complementarios que permiten analizar características del contexto escolar y del hogar de los estudiantes a partir del relevamiento de las siguientes dimensiones: características socio-demográficas, características del hogar, apoyo a la escolaridad y aspectos de su experiencia escolar.

En el marco de esta investigación se recuperan y procesan algunas preguntas relevantes vinculadas a la maternidad/paternidad, realización de tareas domésticas y cuidado de hermanos menores:

- ¿Te ocupás de las tareas domésticas en tu casa frecuentemente?
- ¿Tenés que cuidar a tus hermanos menores a menudo en tu casa?
- ¿Tenés hijos/as o estás esperando un hijo/a?

La información disponible nos permite conocer entonces el nivel de presencia de la condición de embarazo/maternidad/paternidad entre los estudiantes del último año de la ciudad según sector de gestión (pública, privada) y a su vez, analizar qué direcciones de área concentran mayor proporción de alumnos/as en esta condición, cercanos al cumplimiento de la meta de la obligatoriedad del nivel al año 2016.

⁵ Información disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/fesba>

⁶ Ambas pruebas toman como referencia los Contenidos para el Nivel Medio y las Metas de Aprendizaje del Nivel Secundario.

Tabla 5. Estudiantes de 5to/6to año CABA, 2016. Condición de embarazo/maternidad/paternidad según dependencia funcional y sector de gestión

	Dependencia Funcional					Total Gestión Estatal	Total (Privada y Estatal)
	Dirección General de Educación de Gestión Privada	Dirección de Educación Media	Dirección de Educación Técnica	Dirección de Formación Docente	Dirección de Educación Artística		
Sí	0.8%	4.6%	4.1%	1.5%	3.3%	4.1%	2.2%
No	99.2%	95.4%	95.9%	98.5%	96.7%	95.9%	97.8%
Nro casos	9581	3971	1864	831	251	6918	16498

Fuente: Elaboración propia con base cuestionario estudiante FESBA 2016.

De acuerdo con la información relevada entre los estudiantes que participaron de la evaluación FESBA 2016, el 2.2% de los alumnos del último año de estudios del nivel medio en la ciudad se encuentra en situación de embarazo/maternidad/paternidad. Como se observa en la tabla 5, la distribución por sector de gestión y dependencia funcional no es homogénea. La presencia de estudiantes embarazadas/madres y padres en el último año en las escuelas medias de gestión privada es casi inexistente (menos del 1% de estudiantes en esa condición) frente al 4.1% de las/los estudiantes en escuelas de gestión estatal.

A su vez, el análisis según dependencia funcional refleja mayor presencia en las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Media (4.6%) y de la Dirección de Educación Técnica (4.1%), direcciones en las que el programa de Retención de alumnas embarazadas, madres y padres ingresó en primera instancia⁷.

De acuerdo con la perspectiva teórica en la que se apoya la presente investigación, en el marco del nuevo pacto de inclusión educativa se presenta la necesidad de indagar y producir conocimiento sobre la relación que existe entre las condiciones económicas y los procesos de escolarización. A partir de este postulado, al analizar la condición de embarazo/maternidad/paternidad según el índice de situación socioeconómica de los

⁷ El ingreso del programa a las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Artística y de la Dirección de Formación Docente y es posterior (2004 y 2005 respectivamente).

alumnos de educación secundaria (ISSAS)⁸, se observa que en el caso de los estudiantes del último año del nivel secundario se corroboran los postulados de la perspectiva crítica que identifica la vulnerabilidad como condición previa al embarazo, es decir, antecedendo la situación de embarazo/maternidad/paternidad (Vazquez 2011, 2013; Fainsod, 2006) ya que mientras el 6.1% de las/los estudiantes de 5to/6to año del estrato más bajo están embarazadas, son madres o padres, sólo el 0.7% de los adolescentes del estrato más alto se encuentra en esta situación. Es decir, la presencia de alumnas embarazadas y madres y alumnos padres cursando su último año de estudios obligatorios confirma el postulado de esta perspectiva que identifica los contextos de vulnerabilidad en los que se producen la mayoría de las maternidades y paternidades adolescentes como condicionantes objetivos de partida y no como límites determinantes para el despliegue de la escolaridad (tabla 6).

Tabla 6. Estudiantes de 5to/6to año CABA: Condición de Maternidad/Paternidad según Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos de educación Secundaria (ISSAS)

	ISSAS			Total
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	
Sí	6,1%	2,8%	0,7%	2,2%
No	93,9%	97,2%	99,3%	97,8%
Nro de casos	2472	4908	9118	16498

Fuente: Elaboración propia con base cuestionario estudiante FESBA 2016.

Por otro lado, a partir de los datos disponibles es posible analizar la carga de cuidado de hermanos menores y la realización de tareas domésticas y su relación con la condición de

⁸ El índice de situación socioeconómica de los alumnos de educación secundaria (ISSAS) se construye desde la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este índice es una medida resumen de las condiciones de vida de los alumnos evaluados en 5º/6º año que se construye a partir de dimensiones referidas a las condiciones de habitabilidad, el clima educativo (máximo nivel educativo alcanzado por la madre o responsable principal), la atención de la salud, el acceso a la tecnología y la situación laboral de los alumnos de nivel secundario. Fuente: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/fesba>

maternidad/paternidad, “factores” considerados históricamente como “exógenos” al sistema educativo pero que inciden en el tiempo disponible para dedicar a la escuela.

Tabla 7. Estudiantes de 5to/6to año CABA: Realización de tareas domésticas y Cuidado de hermanos menores por condición de maternidad/paternidad según Índice de Situación

	ISSAS			Total
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	
Tiene hijos/as y se ocupa de tareas domésticas frecuentemente	91,4%	84,5%	83,8%	87,30%
Nro de casos	151	138	65	354
No tiene hijos/as y se ocupa de tareas domésticas frecuentemente	88,8%	79,9%	69,8%	75,50%
Nro de casos	2314	4758	9028	16101
Tiene hijos/as y cuida hermanos menores a menudo	40,0%	23,0%	15,0%	29%
Nro de casos	150	138	63	352
No tiene hijos/as y cuida hermanos menores a menudo	43,0%	28,0%	19,0%	25%
Nro de casos	2305	4747	9032	16085

Fuente: Elaboración propia con base cuestionario estudiante FESBA 2016.

En este sentido, la carga de cuidado de hermanos menores en los estudiantes del último año de educación secundaria de la ciudad de Buenos Aires (tanto en educación pública como privada) es levemente superior en el caso de las/los estudiantes madres/padres (alrededor de un tercio del total de estudiantes en esta situación cuidan hermanos menores “a menudo” frente a un 25% de los estudiantes sin hijos/as). Pero es la acumulación de desventajas sociales, expresado en el Índice de Situación Socioeconómica de los Alumnos de educación Secundaria (ISSAS), el que refleja diferencias según estrato independientemente de la condición de maternidad/paternidad.

Es decir, tanto en el caso de las madres/padres, como en el de los que no lo son, la carga de cuidado de hermanos menores disminuye a medida que mejora la condición

socioeconómica de las/los estudiantes, siendo la condición social un factor explicativo más fuerte en relación con la carga de cuidado de hermanos.

Por otro lado, la realización de tareas domésticas es frecuente en la mayoría de los/las estudiantes, siendo mayor en el caso de las/los estudiantes madres/padres (87.3% vs 75.5%). Y al igual que en el caso del cuidado, esta situación es más habitual entre los sectores de condición socio económica más baja.

Es decir, los estudiantes con acumulación de desventajas sociales presentan mayor carga de cuidado de hermanos y de realización de tareas domésticas, situación que se ve agravada en el caso de los estudiantes madres/padres. En sintonía con D'Alessandre (2015) estas situaciones compiten con el tiempo que disponen los adolescentes para dedicarle a la escuela e interfieren en los soportes en los que se sostiene su motivación para transitar el nivel medio, profundizando su situación de "riesgo de exclusión escolar". Pero el aspecto positivo y a destacar en este caso, es que se trata de estudiantes que han podido sostener su escolaridad, y se encuentran transitando su último año de educación obligatoria al año 2016.

Parte II

El programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”

Dentro del marco teórico conceptual utilizado en esta tesis, el programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” es concebido como un conjunto de operaciones a través de las cuales, desde un área específica del estado municipal, se movilizan recursos estatales –financieros, políticos, logísticos, comunicacionales y cognitivos- con el propósito de generar las condiciones para que los y las adolescentes embarazadas, en situación de maternidad y paternidad en las escuelas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sostengan la condición de estudiantes.

Por definición, todo programa condensa una afirmación de valor. Esto es, la convicción de que en un campo de observación específico de la vida en sociedad las interacciones sociales que lo estructuran deben organizarse según un conjunto de principios irrenunciable. El programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” sostiene que, bajo ciertas condiciones, el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia no es una situación que impida por sí misma la oportunidad de los y las adolescentes de continuar siendo estudiantes del nivel secundario en el sistema educativo regular de gestión estatal.

El modelo “Cadena de Valor Público” (Hernández, 2015) es la herramienta escogida para intentar hacer inteligible la política efectiva que lleva adelante el programa, esto es, el modo en que ciertos actores, a través de un conjunto articulado de operaciones, movilizan recursos estatales con el propósito de incidir en el curso de un conjunto de relaciones sociales en un campo de observación específico.

Esta herramienta lleva a reconocer las tres grandes dimensiones que estructuran al programa: la dimensión argumental, la dimensión material y la dimensión institucional-normativa.

En relación con la primera dimensión, el CVP postula que la posibilidad de movilizar recursos estatales en el sentido deseado se encuentra estrechamente asociada a la capacidad de los actores sociales para legitimar sus intenciones y acciones. En contextos democráticos, las ideas y argumentos utilizados para justificar la expectativa de movilizar

recursos estatales en un sentido en particular constituyen la base desde la cual acumular el capital político para lograrlo.

Por ello, uno de los momentos fundamentales en el análisis de un programa es la reconstrucción de la discusión en que se inscribe. Todo programa –toda unidad de actividad estatal- es un hito en el flujo de una discusión previa que lo desborda. Es un intento por participar en la recreación del flujo de acción que aquellos argumentos impulsaron y en el que estaba ausente; y las más de las veces, es un intento por reconducir a este flujo de acción hacia la concreción de nuevas metas.

En la arena política, cuando un grupo social afirma un valor, genera por definición, tensiones y resistencia. Los argumentos a los que ciertos grupos sociales acuden para justificar su intención de actuar se oponen a los de los otros grupos que ya demostraron su capacidad efectiva para incidir en el ordenamiento de las relaciones sociales en el escenario en que la disputa tiene lugar. La contraposición de argumentos es inevitable. Sin embargo, con frecuencia la irrupción de un nuevo actor en la arena pública conlleva la problematización de áreas de la vida social invisibilizadas, lo cual abre la posibilidad de que este nuevo actor, al establecer nuevas alianzas, recoja las demandas de otros grupos persistentemente silenciados. Las oportunidades efectivas de un actor social para realizar el valor que afirma dependerán, entre otros tantos factores, de su capacidad para encontrar, ajustar y sostener una red argumental potente desde la cual legitimarse dentro de un terreno ya signado.

La afirmación de un valor es, según este enfoque, un entramado de medios y fines. Una intención que entraña una idea y en simultáneo una estrategia para realizarla. “Un programa es constitutivamente un valor actuando en el mundo” (Hernández, 2017). En virtud de ello, un momento clave durante el análisis de la actividad estatal es la reconstrucción de su dimensión material y su evolución a lo largo del tiempo. En los hechos, esto implica identificar, describir y caracterizar a la dinámica que se establece entre los agentes que motorizan y sostienen al programa, a través de los recursos de diversa naturaleza que utilizan mientras actúan, los cuales organizan de una determinada manera en procesos denominados “operaciones”. Analizadas en conjunto estas operaciones constituyen las “tecnologías de política” que el programa pone en juego para realizar el valor que afirma.

La potencia de las tecnologías de política que utiliza el programa para incidir en el ordenamiento de las relaciones sociales, depende estrechamente de su inscripción en la

arquitectura institucional y del nivel de formalización del marco normativo que las regula y legitima. De aquí se desprende que el CVP diferencie y priorice a la reconstrucción del entramado normativo e institucional como otro de los momentos clave del análisis de la actividad estatal. En contextos democráticos, el derecho es el “lenguaje” en que se expresan los consensos sociales. El amparo que ofrece una Ley Nacional, por ejemplo, y/o el que se desprende de un denso entramado de regulaciones específicas es una instancia que empodera –que no niega ni subsume- los esfuerzos que los agentes realizan para mantenerlo en funcionamiento a lo largo del tiempo. Así, la identificación y caracterización del nivel de formalización del entramado normativo que sustenta al programa junto al lugar preciso que este ocupa en la estructura burocrático administrativa del Estado constituye una aproximación a su fortaleza y por lo mismo, a sus oportunidades efectivas para atravesar exitosamente situaciones adversas.

En esta segunda parte, el foco está puesto en analizar el programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” a partir de la reconstrucción de las tres dimensiones que propone el modelo “Cadena de Valor Público”.

La dimensión argumental. Coordenadas teórico conceptuales de una discusión en proceso

La educación como derecho

El programa da sus primeros pasos, como proyecto, en una escuela específica, la Escuela de Educación Media (EEM) 4 del Distrito Escolar (DE) 21, siete años antes de que se incorporara la obligatoriedad del nivel secundario al marco normativo jurisdiccional y once años antes de que la Ley de Educación extendiera su obligatoriedad a todo el territorio nacional. Es decir, no es consecuencia de la formalización de un nuevo derecho si no expresión de un posicionamiento sobre la educación escolarizada que encuentra eco y un nuevo impulso en el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio. El programa, desde su origen como proyecto escolar, parte de considerar que la educación escolarizada es un derecho de todos y cada uno de los y las adolescentes. Su mera existencia manifiesta una valoración de la educación escolar.

La intención de impulsar el derecho a la educación desde la estructura burocrático administrativa del Estado jerarquiza al sistema educativo regular entre los otros espacios socialmente reconocidos en los que las y los adolescentes se educan y transitan hacia el mundo adulto. Así, el programa señala que los aprendizajes que se adquieren en la escuela no son equivalentes ni reductibles a las habilidades que se desarrollan, por ejemplo, en el mercado laboral y la vida doméstica. Por el contrario, se entiende que ambas actividades -por siglos legitimadas como espacio de formación de los y las adolescentes, provenientes de sectores populares principalmente- compiten en tiempo y motivación con la experiencia escolar. A este punto alude D'Alessandre (2016) al mencionar que la pretensión de posicionar a la educación escolar de nivel secundario como derecho es un intento por unificar los espacios institucionales en donde los adolescentes transitan esta etapa de su ciclo vital.

Al privilegiar a la educación escolar entre otras formas de educación se destaca su valor social y se la inscribe en un proyecto político mayor. La educación escolarizada es un recurso poderoso para el desarrollo de las habilidades de los sujetos, pero es también una experiencia que da forma a la trayectoria subjetiva de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que la atraviesan (Terigi, 2009). En consecuencia, incide en las representaciones que ellos y sus familias tienen sobre lo que implica ser adultos, amplía las oportunidades de acceder, por ejemplo, al trabajo decente y abre nuevos horizontes a sus proyectos de vida que trascienden a los aprendidos en el entorno inmediato. Al afirmar a la educación secundaria como derecho irrenunciable se destaca que este amplía las oportunidades reales que los adolescentes y jóvenes tienen de acceder a un mínimo de bienestar y que el Estado es garante de su cumplimiento efectivo. Así, el programa –en tanto conjunto articulado de operaciones movilizándolo recursos estatales orientados a un fin- vincula a la experiencia escolar con la ampliación de la libertad y el ejercicio de una ciudadanía plena.

El establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario deslegitima la matriz disciplinar y excluyente del nivel. Ya no se trata de seleccionar a los estudiantes según sus posibilidades de sumarse a los estratos profesionales y dirigentes sino de generar las condiciones para que todos y cada uno de los adolescentes accedan y se apropien de un cuerpo común de saberes que amplíen sus oportunidades efectivas de participar activamente de la vida en sociedad. Esta nueva perspectiva reconoce la ineludible sinergia que vincula a los derechos entre sí y pone en evidencia los mecanismos por los cuales el

incumplimiento de cada uno de ellos afecta y limita las posibilidades efectivas de garantizar el ejercicio de otros.

En virtud de ello convoca a redireccionar la actividad estatal hacia la construcción de una escuela inclusiva y por lo mismo, resignifica la noción de riesgo de exclusión escolar y las razones que lo producen. ¿A qué se alude con la noción de “escuela inclusiva” y de “riesgo de exclusión escolar”? Al respecto, Antunes señala que una escuela inclusiva es aquella que

“asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y se compromete en la tarea de garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno, los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño diferente, pero hace de la diferencia su desafío. Es la escuela que asume su responsabilidad de proporcionar a todos un derecho básico y universal: la educación, una de las condiciones para una ciudadanía completa y efectiva” (Makino Antunes S/F: 40, citado en Terigi, 2009:15).

Afirmar que una escuela inclusiva es aquella que “hace de la diferencia su desafío”, es una forma de reconocer que la diferencia no es intrínsecamente desventaja o más aún, que el hecho de que una se transforme en otra es consecuencia de una expectativa –forjada en el marco del paradigma excluyente que se pretende desmontar- que no logra concretarse. Así, se pone de manifiesto que el riesgo de exclusión escolar –la probabilidad aumentada que evidencian ciertos grupos de interrumpir su trayectoria escolar antes de lo que prevee la ley- se produce en la intersección entre un aspecto específico del régimen escolar y los atributos, situaciones o circunstancias que portan los adolescentes al intentar sostener su condición de estudiantes. En este sentido Terigi plantea:

“se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupo) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización. No se trata de ‘los niños o adolescentes con sobreedad’, sino de ‘los niños o adolescentes con sobreedad en la escuela graduada’; no se trata de “las adolescentes que son madres”, se trata de “las adolescentes que son madres en escuelas con régimen presencial”. El mismo análisis debe hacerse sobre cualquier otra situación que estemos considerando como productora de riesgo educativo. El ausentismo estudiantil, por

ejemplo, es de muy diversas clases; no es lo mismo que se relacione con faltar sistemáticamente a las primeras horas por superposición entre el horario laboral y el escolar, que se produzca por períodos prolongados como consecuencia de la maternidad o de un trabajo ocasional, o que parezca responder al desinterés por la propuesta educativa. Que no es lo mismo quiere decir que estas distintas clases de ausentismo no pueden ser atendidas con una estrategia común. La pregunta acerca de las condiciones pedagógicas bajo las cuales se constituye el riesgo educativo habilita la pregunta consecuente por las condiciones bajo las cuales podría dejar de producirse (...) se requiere producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en “riesgo educativo” (Terigi, 2009:49).

En la perspectiva del sistema educativo el desafío es movilizar recursos específicos para lograr que la diversidad de atributos, situaciones y circunstancias que distancian a los adolescentes del ideal de estudiante (López, 2007) no desencadenen la interrupción temprana de la trayectoria escolar y a la vez lleva a indagar para comprender en profundidad de qué modo estas diferencias interfieren en la escolarización.

En efecto, muchas de las “diferencias” que portan los adolescentes en los que se concentra un mayor riesgo de exclusión escolar, no son meramente formales. Por el contrario, definen un campo de observación complejo que obliga al diseño e implementación de nuevas estrategias para el logro de viejos objetivos, dado que muchas de ellas compiten con los recursos en los que se apoyó históricamente el sistema educativo para garantizar una experiencia escolar provechosa. A modo de ejemplo: la carencia de una alimentación adecuada, una vivienda digna, la exposición a entornos violentos aumenta exponencialmente el riesgo en los adolescentes de padecer enfermedades, accidentes y discapacidades transitorias o permanentes lo cual atenta contra el cuerpo física, emocional y cognitivamente sano y dispuesto que el sistema educativo requiere para ofrecer educación. Por su parte, el tiempo que los y las adolescentes orientan al mercado laboral o a la responsabilidad de atender la demanda de cuidado directo es un tiempo que se quita y condiciona el tránsito y permanencia en la escuela. De igual modo, la incorporación temprana al mercado laboral y/o la intensificación de la participación de los y las adolescentes y el trabajo de cuidados, y/o asociada ambas a la maternidad y paternidad temprana se inscribe muchas veces en una narrativa familiar que forjó en esas experiencias el pasaje desde la adolescencia al mundo adulto, lo cual genera motivaciones

y expectativas que difieren a las que propone el proyecto escolarizador (D'Alessandre, 2014).

El programa busca realizar el derecho a la educación secundaria y en virtud de ello asume como propio el desafío de desarrollar nuevas estrategias para producir inclusión escolar. La población a la cual está destinada refleja una lectura precisa del perfil de los egresados del nivel medio y la caracterización de sus trayectorias escolares. Identifica que el déficit de escolarización está fuertemente concentrado, entre otros grupos, en la población adolescente que conforma familias con alta acumulación de desventajas sociales, entre los y las adolescentes que trabajan para el mercado y entre los y las adolescentes con alta participación en trabajos de cuidados, más aún cuando además son madres o padres. Al posicionar a la educación secundaria como derecho, el programa destaca que no hay razones válidas por las cuales las y los adolescentes no puedan constituirse como estudiantes del nivel secundario y establece un foco de intervención. Reconoce, problematiza y politiza las razones por las cuales el embarazo, la maternidad y la paternidad aumenta el riesgo de exclusión escolar e impide frecuentemente que los y las adolescentes continúen siendo estudiantes de las escuelas del nivel secundario. En este sentido, toma posición en la discusión que abre la evidencia de la estrecha asociación entre embarazo, maternidad y paternidad adolescente e interrupción temprana de la trayectoria escolar. ¿Qué aspectos específicos de la relación entre embarazo, maternidad, paternidad y escolarización politiza el programa? ¿En qué puntos de la intersección entre el régimen escolar y los atributos que porta este grupo específico de adolescentes se propone intervenir? ¿En qué medida su estrategia discute, interpela y resignifica el debate público sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia? En los sub apartados siguientes, se identifican y presentan los ejes más destacados de esta discusión.

Embarazo, maternidad, paternidad en la adolescencia

Las investigaciones pioneras en la problematización y politización de la maternidad en la adolescencia irrumpieron en la agenda pública destacando las consecuencias negativas que el embarazo y la maternidad tenían en el cuerpo y en el curso de vida de las mujeres. En la década de 1950 se publicaron una serie de estudios fuertemente influenciados por las ciencias médicas que buscaron demostrar que la inmadurez física y psicológica de las mujeres adolescentes llevaban a que el embarazo y la maternidad se tradujeran en la fragilización de sus cuerpos, la restricción de sus proyectos de vida y, en consecuencia,

en el reforzamiento y reproducción intergeneracional de las desventajas sociales en la que estas se inscribían. Específicamente establecieron una causalidad directa entre embarazo y maternidad con interrupción del proceso de escolarización. La alusión a que se trata de una experiencia “temprana” y “desventajosa” refleja un desvío del ideal de maternidad que debería ocurrir en otro momento del ciclo vital. El desvío se ancla fuertemente en la edad al enfatizar en su supuesto riesgo biológico.

Para Fainsod (2004, 2008) y Vázquez (2013) esta conceptualización del embarazo y la maternidad en la adolescencia lleva a la “universalización de la experiencia”. Dicho, en otros términos, clausura la diversidad de posibilidades que, en los hechos, trae aparejada una experiencia tan compleja e impredecible como es la maternidad para las mujeres de cualquier edad. Ambas autoras señalan que, el excesivo peso que se le da a la edad para explicar las consecuencias negativas que la maternidad trae aparejadas para estas mujeres, lleva a subestimar a otros factores asociados a estas desventajas, por ejemplo, las condiciones materiales. Impide explorar cómo, por ejemplo, el debilitamiento del lazo de las embarazadas y madres adolescentes con el sistema educativo e incluso el riesgo biofísico se explicaría más por el déficit crónico de nutrientes, la sobreexposición a entornos degradados y las malas condiciones de vida, es decir, por la socialización en contextos de carencias materiales persistentes, que por la edad. A la par, destacan que al restringir el foco en la edad se invisibilizan los diferentes escenarios sociales, familiares e institucionales que aún en contextos de privaciones materiales y simbólicas se abren y significan diferentes modos de transitar y habitar el embarazo y la maternidad. Esta pluralidad de experiencias y sentidos contrasta con los primeros estudios en los que, las mujeres adolescentes emergen como víctimas pasivas de las adversidades, impedidas de activar y situar a la experiencia de la maternidad como plataforma desde donde desplegar un proyecto de vida que las satisfaga.

A mediados de la década de 1980 diversas investigaciones cuestionan estos supuestos. Desde el paradigma crítico se reconoce el riesgo físico de la maternidad en las mujeres niñas, pero se logra producir evidencia para sostener que el riesgo que trae aparejada la maternidad para los cuerpos de las mujeres adolescentes a partir de los 15 años es similar al de las mujeres jóvenes. A partir de esa edad y en condiciones adecuadas de nutrición, salud y atención prenatal los embarazos y partos no conllevan un riesgo biofísico mayor que los que ocurren, por ejemplo, entre los 20 y 25 años. Así, este conjunto de investigaciones destaca que el riesgo asociado al embarazo y la maternidad adolescente

es más una manifestación de las condiciones de pobreza y desigualdad que una consecuencia directa de la edad. En este contexto,

“la hipótesis según la cual el embarazo temprano es el pasaporte a la pobreza, idea que dominó el panorama intelectual en los años ‘60 y ‘70, se ha ido diluyendo” (Adaszko, 2005; 36).

En síntesis, en contraposición a la perspectiva tradicional que asocia el embarazo/maternidad/paternidad adolescente con el abandono escolar y su consecuente escasas/malas futuras oportunidades de empleo, la perspectiva crítica identifica los

“contextos de vulnerabilidad en los que se producen la mayoría de las maternidades y paternidades adolescentes y los interpreta como condicionantes objetivos de partida y no como límites determinantes para el despliegue de la escolaridad” (Vazquez, 2011: 5).

Sin embargo, cabe mencionar que esta perspectiva no desconoce que a partir del embarazo y la maternidad/paternidad se generan ciertas vulnerabilidades para la continuidad de los estudios (se profundiza la situación de fragilidad), a su vez que visibiliza que el sostenimiento de la escolarización ya se veía condicionada por la situación de pobreza previa.

En este sentido, Edith Pantelides plantea que

"es probable que las adolescentes embarazadas tiendan a abandonar la escuela, pero la mayoría de las adolescentes provenientes de sectores de bajos recursos que quedan embarazadas, ya están fuera del sistema educativo. Muchas abandonan también por problemas económicos o porque su proyecto de vida está centrado en la maternidad, no hay una relación causa efecto entre embarazo adolescente y deserción escolar” (Revista Periodismo Social, 2004 –En Hasicic, 2012).

La multiplicidad de itinerarios y trayectorias, así como los diversos sentidos construidos sobre la maternidad exponen las formas diferenciales y desiguales que adquieren estas experiencias. La presentación de la adolescencia como una etapa universal desconoce las diversas significaciones y prácticas adolescentes que dan cuenta de las desigualdades de clase, de género, étnicas y etarias (Fainsod, 2008, s.f.). En este contexto, la perspectiva

crítica echa luz sobre las dimensiones sociales, económicas, culturales y políticas en las que las mujeres se acercan y experimentan la maternidad.

Al indagar sobre las motivaciones que llevan a las mujeres adolescentes a ser madres se encuentra que “las/los adolescentes tienen hijos por las mismas “razones” que los adultos, y en particular que los adultos del sector social al que pertenecen: para realizar un deseo, cumplir con las expectativas sociales, o, “sellar una unión”, por tener dificultades para acceder a la información y los métodos anticonceptivos que permitirían evitar embarazos no planeados y/o porque la socialización de género ha exceptuado a los varones de su responsabilidad en esta materia, entre otros motivos” (Adaszco, 2005:59). En sintonía con este planteo, el deseo de tener un hijo es el motivo principal que señalan muchas madres adolescentes al momento de quedar embarazadas “en Misiones (32.3%) y en Rosario (37.8%)” (Ministerio de Salud/CONAPRIS/CEDES, 2004:111). El sentido que adquiere la maternidad y paternidad temprana se inscribe en el contexto en que los adolescentes y jóvenes son socializados. Aproximadamente tres cuartas partes de las madres de las adolescentes puérperas (72,1%) también fueron madres adolescentes, confirmando la importancia de la repetición de historias familiares en la ocurrencia del embarazo precoz y abriendo interrogantes acerca del lugar de las condiciones de vida en la reproducción de las conductas reproductivas (Ministerio de Salud/CONAPRIS/CEDES, 2004:145). En contextos socioeconómicos y culturales que no ofrecen oportunidades de realización, el embarazo en la adolescencia les permite a los jóvenes ganar estatus, reconocimiento y aceptación social (Trujillo, V., Henao, E. J., y González, C., 2004).

Por su parte, Hasicic (2012) plantea que en las adolescentes de los estratos populares prevalecen pautas de socialización tradicionales que privilegian a la maternidad como proyecto de vida posible para las mujeres. Sin embargo, ésta puede tener significaciones ambiguas en las diversas situaciones. En estudios realizados con mujeres madres adolescentes mayores de 16 años se encontró que muchas de ellas viven la maternidad como vía de crecimiento y acceso al mundo adulto y como instrumento de revalorización de sí mismas dentro del núcleo familiar y social. En adolescentes pertenecientes a los sectores sociales más carenciados la maternidad se transforma casi en el único medio de tener algo propio, de concretar un proyecto personal realizable. Por su parte, Adaszco menciona que

“(…) para muchas jóvenes la maternidad es un medio para reafirmar su deseo de salir adelante, continuar estudiando, o una marca de transición hacia otro estatus. En contextos fuertemente marcados por desigualdades de género y clase, la maternidad se presenta no sólo como ‘destino’ sino más bien como fuente de reconocimiento social (…) el embarazo juega un papel importante en la construcción de la identidad masculina en la medida en que representa la exposición pública de su potencia y virilidad, es la asunción de la paternidad lo que ayuda a consolidar la imagen de hombre ‘maduro’, ‘responsable’ y ‘adulto’ (…) Aún en condiciones de fragilidad social, la maternidad y la paternidad adquieren muchas veces un sentido positivo: reconocimiento, reafirmación de identidad, mayor autonomía, mejoramiento de acceso a recursos, etc. (Adaszko, 2005:56-57).

En otros términos, el embarazo durante la juventud temprana en muchos contextos no es meramente accidental, sino un acto potencialmente táctico de identidad (Hasicic, 2012).

Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes

En relación con el vínculo entre escolarización y embarazo, maternidad, paternidad, tanto Fainsod como Vázquez coinciden en destacar que el paradigma crítico permitió superar los determinismos que establecían a la interrupción temprana de la trayectoria escolar como destino inexorable de las y los adolescentes madres y padres.

Desde esta perspectiva, Paula Fainsod, en su libro *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media* (2006) analiza las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y madres de la Ciudad de Buenos Aires⁹ desde una mirada crítica respecto del modo en que se concibe el vínculo entre pobreza-embarazo-maternidad adolescente y escolarización asociado irremediabilmente a la interrupción de la trayectoria escolar. En este marco identifica condiciones institucionales en los que el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar muy cercanos a los que desarrolla el programa en el que hace foco esta tesis. Por su parte, Vázquez (2013) identifica en la experiencia de alumnas embarazadas y madres en una escuela de Reingreso¹⁰ del sur de la ciudad un

⁹ El estudio se desarrolló en base a entrevistas en profundidad y encuestas semi estructuradas a alumnas madres y embarazadas en 6 escuelas de gestión estatal del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

¹⁰ En términos generales, las Escuelas de Reingreso cuentan con un régimen de aprobación por asignatura y con la posibilidad de organización de trayectos escolares que se adecuen a las necesidades de cada alumno. El plan de estudios prevé una duración de cuatro años. Dispone, asimismo, del acompañamiento de un profesor – tutor que los orienta sobre el desempeño académico y de espacios destinados al apoyo escolar.

entramado de soportes a la escolarización¹¹ entre los que se encuentra el que utiliza el programa bajo análisis, la propuesta educativa inclusiva que se vehiculiza a través de las Escuelas de Reingreso y el trabajo que realizan diferentes mujeres de la familia de las estudiantes (especialmente madres y hermanas) en el cuidado de sus hijos¹². Es decir, en diferentes investigaciones vinculadas con la temática

“se vislumbran diferentes y plurales recorridos escolares a partir del embarazo y de la maternidad en esta etapa, que no siempre conducen al abandono de los estudios. Aun en contextos de pobreza, y con la vulnerabilidad que estas experiencias conllevan, dichas situaciones pueden resultar factores de retención escolar. El vínculo embarazo o maternidad adolescente-escolarización presenta cierta correlación, pero no existe una relación unívoca y causal entre ambos. Para algunas adolescentes, a partir del embarazo y la maternidad se resignifican tanto la adolescencia como la escuela” (Fainsod, 2008; 1).

Finalmente, el planteo central de estas autoras es que el destino de las madres y los padres adolescentes “no está escrito” de antemano. Si bien reconocen que la interrupción de la trayectoria escolar es más frecuente entre las madres y padres adolescentes, afirman que en algunos casos pueden construirse nuevos sentidos a partir del embarazo y la maternidad. En este escenario adquieren relevancia los contextos institucionales en los que se inscribe el embarazo, la maternidad y paternidad en tanto ocupan un lugar central para definir la posibilidad o imposibilidad de sostener la escolarización (Fainsod, 2008). A modo de ejemplo, para muchas de las adolescentes madres entrevistadas en el marco del trabajo de campo realizado en sus investigaciones, la escuela es percibida como un

“espacio de contención y solidaridad (...) un lugar en el cual se recupera algo de lo juvenil, espacio que quiebra la racionalidad cotidiana invitando a imaginar nuevos escenarios posibles. En todas las entrevistas la escuela queda planteada como un escenario de contención muy fuerte. Ante los problemas que se viven desde afuera, la escuela vendría a recuperar el diálogo la contención y valores como la solidaridad (...)” (Fainsod, 2004; 11)

¹¹ Vazquez, en su tesis de maestría indaga las experiencias escolares de seis alumnas madres y tres alumnas gestantes que viven en contextos urbano-marginales, escolarizadas en una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

¹² Es interesante la identificación del cuidado de los niños/as por otros miembros de la familia como uno de los soportes a la escolarización de las jóvenes madres. Como se planteó anteriormente, D'Alessandre (2014), identifica el trabajo de cuidado como un obstáculo a la escolarización que se acentúa en los sectores sociales menos favorecidos.

Ahora bien ¿por qué aun cuando las adolescentes reconocen en muchas escuelas un espacio de acompañamiento y contención, y cuando a la par, se ha avanzado en la remoción de los mecanismos institucionales que obstaculizan la permanencia de las adolescentes madres en las escuelas la investigación socioeducativa constata que sus trayectorias escolares son más débiles y accidentadas que las de sus coetáneas que no son madres, incluso entre aquellas que comparten su mismo estrato social?

Al respecto, D'Alessandre (2014, 2016) propone hacer foco en la forma en que la presencia de niños pequeños en la unidad doméstica altera la asignación y distribución de responsabilidades en su interior. Esta autora analiza las trayectorias escolares de las y los adolescentes provenientes de familias con alta acumulación de desventajas sociales y señala que la intensificación de la participación de los y las adolescentes en las estrategias que las familias despliegan para afrontar el aprovisionamiento del hogar y el cuidado directo de miembros que no pueden valerse por sí mismos –en particular niños y niñas pequeños- configuran escenarios desfavorables a la escolarización. Encuentra que en un contexto de extrema dependencia de las familias al mercado laboral y una intensa mercantilización de los servicios de apoyo al cuidado directo, las familias que no logran comprar sustitutos de cuidado en el mercado –niñeras, servicio doméstico y jardines maternales, por ejemplo- traccionan hacia la incorporación temprana de los adolescentes –varones y mujeres- hacia lo que denomina “dinámicas familiares de producción y provisión de cuidados”.

Ahora bien, D'Alessandre reconoce que, en las familias con alta acumulación de desventajas sociales, la participación de los y las adolescentes, incluso desde edades muy tempranas, en las actividades de cuidado directo y aprovisionamiento, es –desde tiempos remotos- una conducta aprendida, sostenida y transmitida de generación en generación. El trabajo –remunerado y no remunerado- entre los y las adolescentes pobres es, ciertamente, una expectativa fuertemente arraigada y legitimada no solo por sus adultos significativos sino por el entorno social en conjunto, entre otros motivos porque al trabajo –orientado al mercado y el de cuidados- se lo sigue considerando un factor de protección ante el riesgo de desafiliación social, en particular la delincuencia o la prostitución. Lo nuevo, tal como se señaló en la introducción de esta tesis, no es que los adolescentes trabajen para el mercado y/o cuiden, sino la pretensión de que *-aún ellos-* sostengan su lazo con el sistema educativo hasta al menos finalizado el nivel secundario.

Así, el avance del proyecto escolarizador introduce una nueva expectativa en la vida de los y las adolescentes y familias de sectores populares y como tal pretende redireccionar sus recursos –tiempo, ingresos, habilidades, deseos- hacia la experiencia escolar. El establecimiento de la obligatoriedad del nivel, sin embargo, se muestra insuficiente en muchos casos para alterar las trayectorias vitales de adolescentes cuyas “orientaciones de futuro” (Marcús, 2006) sedimentaron en biografías familiares signadas por la exclusión escolar y social. El trabajo de cuidados y el trabajo para el mercado interfiere materialmente con el proceso de escolarización –restando tiempo y energía para dedicar a la escuela- y en términos subjetivos, en tanto para muchos adolescentes el trabajo es -tal como lo ha sido “desde siempre”- vías de integración al mundo adulto mucho más palpables y asibles que los potenciales beneficios que promete el proyecto escolarizador. La escuela secundaria no ha logrado aún, sostiene D’Alessandre (2016), generar ni las condiciones materiales ni una propuesta lo suficientemente convocante capaz de producir nuevos sentidos en las trayectorias vitales de todos y cada uno de los adolescentes, principalmente aquellos más expuestos al trabajo de mercado y cuidados.

En este escenario, y en la línea de las afirmaciones de Terigi, Fainsod y Vázquez entre otros, D’Alessandre caracteriza a la interrupción temprana de la trayectoria escolar de las y los adolescentes madres y padres como la ruptura –momentánea o definitiva- de un lazo débil y debilitado entre los adolescentes, sus familias y el sistema educativo en donde, más que determinismos, hay un encuentro –un diálogo- que no logra producirse. Recupera, en contraste con Fainsod y Vázquez, la noción de “maternidad y paternidad temprana” pero aleja esta apreciación de la matriz biológica que en sus orígenes le dio sentido, para inscribirla en el marco de la nueva expectativa social depositada en el curso de vida de las y los adolescentes que abre el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario. La maternidad y la paternidad en la adolescencia es “temprana” porque altera, interfiere e introduce complejidad en el proceso de escolarización tal y como está planteado en la actualidad. Queda por ver –señala esta autora- cómo y en qué sentido se problematiza la relación entre escolaridad y maternidad / paternidad temprana, pero de una u otra manera, es una responsabilidad indelegable del sistema educativo desarrollar las estrategias de política necesarias para lograr que aún en contextos desfavorables los y las adolescentes madres y padres desplieguen trayectorias escolares logradas, lo cual implica, en primer lugar, el reconocimiento de esta complejidad y el desarrollo de tecnologías específicas para afrontarla. El programa “Retención escolar de alumnas

madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” constituye una de estas apuestas.

La dimensión institucional y normativa. Breve recorrido del programa en perspectiva histórica

En el año 1995, siete años antes del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Norma Colombato, directora de la EEM 4 del distrito escolar 21 de Lugano, convoca a Mariana Vera (psicóloga), para diseñar un dispositivo de acompañamiento a las estudiantes madres y embarazadas. En este marco se implementan espacios de reflexión para adolescentes embarazadas y madres dentro del establecimiento educativo con el fin de estimular la búsqueda de un proyecto personal de las adolescentes, promoviendo, que “no sólo se reconozcan como madres”¹³ (Costas et al, 2002). Esta iniciativa, sostenida inicialmente en la voluntad, compromiso y capacidad de un grupo específico de personas¹⁴ y por entonces sin financiamiento, constituye el germen de lo que hoy es el programa “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”.

En sus inicios como proyecto, se propuso fortalecer el lazo las adolescentes embarazadas, madres con la escuela con el fin de impedir que la nueva situación tuviera como desenlace la interrupción de la trayectoria escolar. Así, a través de la flexibilización del régimen escolar “de hecho” que se llevaba adelante en la escuela –la posibilidad de concurrir al establecimiento educativo junto a sus hijos y la ampliación de la cantidad de inasistencias y llegadas tardes justificadas- se le suma la apertura de espacios de reflexión para adolescentes embarazadas y madres dentro del establecimiento educativo. A través de esta conjunción de estrategias se buscó incidir en la modulación de las trayectorias escolares de un grupo de adolescentes que históricamente habían quedado al margen del nivel secundario.

Al respecto, Mariana Vera, actual coordinadora general del programa, recuerda

¹³ Los grupos de reflexión arrancan focalizados en las adolescentes embarazadas y madres y ampliándose a los adolescentes padres con posterioridad.

¹⁴ Silvina Córdoba se suma a Mariana Vera para la coordinación de los grupos.

“(…) qué reliquia, un dispositivo [los grupos de reflexión] que yo venía pensando desde antes de estar recibida, lo hice, le gustó [a la directora de la escuela pionera] y empezamos (…) así ad honorem. Entonces iba una vez por semana fijo [a la escuela] al grupo de reflexión con alumnas embarazadas y madres de la escuela”

En el año 1999, después de cuatro años de experiencia en la escuela, el proyecto logra dar respuesta a las nuevas demandas que recibe el Programa “Zonas de Acción Prioritarias” (ZAP) del sur de la ciudad y en virtud de ello, se lo incorpora a su estructura, escalando a programa en el marco del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, iniciando sus acciones en 6 establecimientos educativos. El Programa ZAP, que entra en funcionamiento en el año 1996, fue un dispositivo creado para intervenir en contextos de alto riesgo de exclusión escolar fuertemente inspirado en el modelo de intervención territorializado francés. Las “zonas de acción prioritarias”, emplazadas en la zona sur de la ciudad, fueron definidas como aquellas “en las que se registra un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones” (Gluz et al, 2005; 2). La incorporación a este programa implica el reconocimiento de la experiencia acumulada durante los cuatro años de existencia en la EEM 4 DE 21, como posible solución a la alta demanda que recibe el Programa ZAP por parte de las escuelas. Al respecto, Vera menciona que

“(…) al Programa ZAP le llega la demanda de muchas escuelas en la zona que plantean “¿Cómo hacemos?” [con las embarazadas y madres] con una actitud también de inclusión, pero sin saber para dónde ir (…) le contamos [a un miembro del programa ZAP] la experiencia con otra compañera y yo, lo que hacíamos (…) nos contrataron y ahí fue la primera vez que empecé a cobrar por eso, y a ser parte. Lo interesante fue que recuperaron esta experiencia y nos invitaron a ser parte (…) así empezamos en el Programa ZAP (…) con capacitaciones, recorridos de escuelas”.

En el año 2000, se crea la figura de referente institucional¹⁵ para el cual son seleccionados docentes o preceptores que participan de diferentes instancias de capacitación en el marco del programa y ofrecen asistencia técnico pedagógica a directivos y docentes a su vez que

¹⁵ En el apartado “Asistencia tecno pedagógica en las escuelas: el rol de los referentes institucionales” se desarrolla en profundidad la historia y características del rol.

acompañan la escolaridad de las adolescentes embarazadas y madres y los adolescentes padres. En el mismo año, se elabora la primera guía de recursos, desplegando una lógica de trabajo territorial, articulada con otras áreas y servicios sociales que caracterizará el programa en los años subsiguientes.

El programa permanece bajo la órbita del Programa ZAP hasta el año 2001. En ese año se inicia un intenso período de crecimiento y formalización del programa¹⁶, el cual se refleja en su inscripción bajo la órbita de la Dirección de Educación Media y Técnica¹⁷ como programa del nivel medio (ya no focalizado en escuelas de la zona sur de la ciudad) y en la ampliación del entramado normativo que lo sustenta.

Este cambio en el anclaje institucional refleja el reconocimiento del programa como dispositivo de inclusión escolar por parte del sistema educativo el cual coincide con las expectativas iniciales desde las cuales este fue concebido.

“(…) fue un salto cualitativo y cuantitativo [la incorporación a la Dirección de Educación Media y Técnica]. Fue cualitativo porque nos saca del marco del Programa ZAP (…) como un salto político muy importante porque nos posiciona en el sistema de la Escuela Media y salimos de la focalización de la zona digamos, que, si no quedaba muy estigmatizado, “las madres” era de la Boca, y de esa zona.” (Coordinadora general)

La incorporación de las escuelas dependientes de la Dirección de Educación Artística y la Dirección de Formación Superior (actualmente la Dirección de Formación Docente) en los años 2004 y 2005 lo van consolidando como un programa educativo del nivel medio en sus diferentes modalidades. Al año 2006, 99 escuelas se encontraban bajo programa y con la presencia de 175 referentes institucionales se acompañó a 1550 estudiantes embarazadas/madres/padres.

En este marco de crecimiento, la coordinación del programa dio un impulso decisivo al marco normativo a través del cual el programa se formalizó y adquirió fortaleza. Al respecto Mariana Vera menciona que

“En el 2004, más o menos teníamos prácticas que se venían implementando (…) dijimos que siendo el sistema educativo, tan regulado con normativas, por qué no inscribimos [las

¹⁶ A modo de ejemplo, ya para el año 2003 48 escuelas y 73 referentes institucionales formaban parte del programa. En el marco de esas escuelas, ese año finalizaron el ciclo lectivo correspondiente 783 embarazadas, madres y padres.

¹⁷ Media y Técnica en ese momento estaban juntas, en la actualidad son Direcciones de área separadas.

prácticas dentro de este cuerpo normativo] para darles confianza (...) para que vean que están inscriptos en algo que regule el día de mañana y no sea a la buena voluntad, porque si no parecía muy a la buena voluntad del director y bueno entonces empezamos [a pensar como plasmar] las prácticas (...) en resoluciones (...) ese fue todo un aprendizaje”

Avanzar en este nuevo objetivo, implicó la discusión y conceptualización colectiva en las reuniones de equipo, la escritura de borradores, y la articulación con diferentes áreas y profesionales del ministerio.

En los primeros años del programa, en un marco de crecimiento y apoyo desde la gestión política se avanzó en un entramado normativo específico a través del cual se promueve la continuidad de los estudios de las y los estudiantes madres, padres y embarazadas. Entre las principales normativas se destaca:

2001. Ley 709¹⁸: Ampliación del régimen de inasistencias justificadas de madres/padres y embarazadas (45 días en el caso de las madres/embarazadas y 5 días en el caso de los padres). –Lactancia: Derecho de retirarse del establecimiento educativo durante una hora diaria durante el primer año de lactancia.¹⁹

2005. Resolución 949: Autorización de la concurrencia de los hijos/as de alumnos, a los establecimientos.

2006. Resolución 1729: Prioridad para el otorgamiento de vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines maternales a los niños/as de 45 días a 5 años de edad, que sean hijos de alumnas/os inscriptos en el programa.

2007. Resolución 4799: Posibilidad de retirarse durante el horario escolar o ingresar después por atención de la salud de sus hijos/as y, por riesgos del embarazo.

2007. Resolución 5.337: Aprobación de los mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes de alumnas embarazadas, madres y alumnos en condición de paternidad.

¹⁸ Como antecedente a nivel nacional, en julio del 2000 se promulga la Ley 25273 que dispone un régimen especial de inasistencia escolar a embarazadas (30 días de inasistencias justificadas antes del parto y cuentan con una hora diaria durante seis meses por lactancia).

¹⁹ En diciembre de 2017 se modifica el régimen de inasistencias, aumentando los plazos de ausencias justificadas para varones que acrediten su paternidad de 5 a 30 días. Y extensión 15 días más, para ambos géneros, en caso de embarazo de riesgo, nacimiento múltiple, nacimiento del niño/a con algún tipo de discapacidad, interrupción del embarazo, muerte del niño/a luego del nacimiento. Fuente: <http://www.parlamentario.com/noticia-106689.html>

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional N° 26.150, que establece la responsabilidad del Estado en hacer cumplir el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

En el marco de esta ley se establece la definición de los lineamientos curriculares federales básicos para la educación sexual integral en los diferentes niveles educativos y se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El programa se propone, entre sus objetivos, incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.²⁰

La ciudad de Buenos Aires, por su parte, sanciona el mismo año la ley de Educación Sexual de la jurisdicción (N° 2110/2006) que da marco legal a la ley nacional y fija los contenidos mínimos y obligatorios elaborados por el Ministerio de Educación de la CABA a ser desarrollados en todas las instituciones educativas.

La definición de Educación Sexual Integral en este contexto comprende al “conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor”.²¹

Entre los objetivos de la ley se encuentran:

- Promover una concepción positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas.
- Brindar información científica, precisa, actualizada y adecuada a cada etapa de desarrollo de los alumnos/as, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.

²⁰ Ley 26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

²¹ Ley 2110/2006. Ley de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Fomentar el cuidado y la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, promoviendo la paternidad/maternidad responsable y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.
- Prevenir toda forma de violencia y abuso sexual.
- Promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros.

Desde la perspectiva del programa, la ESI se transformó en una oportunidad para ampliar su alcance al incorporar no solo a los adolescentes madres, padres y embarazadas sino al conjunto de estudiantes de la escuela media. En este marco, se desarrollan talleres, se elaboran materiales para la capacitación de directivos, docentes y otros agentes escolares. A partir del año 2008, en respuesta al incremento de la demanda de capacitación por parte de las escuelas, el equipo del programa comienza a realizar talleres para la incorporación de la ESI en las prácticas educativas.

“La ESI es [una nueva] entrada a las escuelas, acompañar a las escuelas en el sistema, pensar con la escuela la ESI, capacitar en ESI (...) realizar acciones con estudiantes que no son solamente padres, madres embarazadas” (Coordinador regional)

“ESI tiene que ver más con capacitación a docentes, talleres con los estudiantes. Es variado. Pueden ser espacios con los directivos, o simplemente reunirse con el equipo ESI [de la escuela]. (...) El equipo [del programa] aporta fuertemente en las escuelas” (Coordinador regional)

Este nuevo marco normativo, además, transforma al programa en referencia obligada y un aliado estratégico del Ministerio de Educación en la implementación de la ESI en las escuelas.

“(...) empecé a gestionar más políticamente el eje ESI (...) ver al Programa (...) como un referente de ESI que puede trabajar en la Escuela Media con maternidad, paternidad, genero, violencia” (Coordinadora general)

En este contexto, el equipo del programa es convocado para participar en las diversas instancias de discusión y elaboración de materiales y capacitaciones que habilita el Ministerio de Educación. Y se reconoce al programa como un actor relevante en el

proceso de implementación del nuevo marco normativo. Entre los encuentros más relevantes en los cuales participa el programa, se destaca la participación del programa, en el año 2009, en la Mesa ESI²². En los años 2016 y 2017 el programa es convocado a participar en la planificación, desarrollo y evaluación de la Jornada “Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la violencia de Género” con los supervisores de los diferentes niveles. En este marco, las producciones del equipo son incluidas en el I Diario Digital sobre la Jornada. A la par, en el año 2017, la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, solicita al programa su asesoramiento para la elaboración de un cuadernillo destinado a docentes, junto al Programa de Salud Escolar.

“(…) [La Ley establece que] es obligatorio hacer una jornada para la erradicación y prevención de la violencia de género [en este marco] se hicieron dos jornadas, primero con los supervisores (…) para mostrarles ese material, esa cartilla y después lo trabajaron en las escuelas. Este año se reaplicó y lo interesante es que (…) se hizo la jornada nuevamente con los supervisores de primaria y de todos los niveles (…) nosotros siempre participamos, siempre nos convocaron.” (Coordinadora general)

Desde la perspectiva de su anclaje institucional, el programa sufre un duro revés en el año 2008, con la asunción del macrismo en el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de ese año, se inicia un proceso de burocratización, desjerarquización y reducción de su financiamiento²³. En ese mismo año, se retira al programa de la órbita de la Dirección de Educación Media y se lo subsume junto a otros programas en la Dirección de Inclusión Educativa. Dos años después, y en el marco de una intensa reestructuración que modifica el organigrama inicial del ministerio, el programa pasa a depender de la Gerencia de Primera Infancia.

“(…) se fue burocratizando cada vez más… [la Dirección de Inclusión] dejó de ser una Dirección en la que teníamos una directora y todos los programas dependíamos de ella (…) empezaron a construir una súper estructura (…) nos pusieron un Director General, (…)

²² Las mesas ESI son espacios en los que participan diferentes direcciones de área del Ministerio de Educación (Planeamiento Educativo, Currícula, Evaluación, escuela de maestros, etc.) y organismos de salud, en los que se definen acciones vinculadas a la Educación Sexual Integral como capacitación a docentes, elaboración de materiales, etc.

²³ En el sub apartado *Las bases de la inclusión en riesgo: más burocracia y menos recursos* se detalla este proceso.

después construyeron la Sub Secretaría de Inclusión, que se llamó Subsecretaria de Equidad Educativa (...)” (Coordinadora general)

Al respecto Vázquez (2011) señala que este cambio en el anclaje institucional es incongruente con sus objetivos iniciales y da cuenta de las tensiones que a partir de entonces caracteriza la relación entre la coordinación del programa y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al programa se lo reduce a una de sus líneas de acción y no a la más importante. En efecto, el nuevo anclaje institucional refleja una concepción parcializada del programa centrado en su participación en relación con ampliación de la oferta de servicios vinculada con la apertura de extensiones vespertinas de Jardines Maternales y salas para escuelas medias bajo Programa (a través de su articulación con el Programa de Primera Infancia), así como la articulación con la Dirección de Nivel Inicial en relación con la prioridad en el otorgamiento de vacantes a los estudiantes bajo programa más que en su capacidad para cuestionar la matriz disciplinar del nivel medio y producir inclusión escolar.

“(...) el anclaje institucional en la Gerencia de Primera Infancia invisibilizaba todo el trabajo [que hacíamos] en la Escuela Media, porque nuestro destinatario es la Escuela Media, el destinatario es la escuela, los docentes, el sistema, todo en el Nivel Medio” (Coordinadora general)

Pero a pesar de estas dificultades, el programa seguía creciendo en inserción territorial y fortaleciendo el cuerpo de normativas que respaldan sus prácticas: mientras que, en el año 2008, 118 escuelas se encuentran bajo programa, en el 2015 este número asciende a 152 establecimientos. A su vez, el marco normativo se seguía fortaleciendo. En estos años se sancionan disposiciones específicas para las escuelas de modalidad técnica y artística:

Disposición 012/2009-Escuelas artísticas: Las alumnas madres que lo requieran por necesidades de cuidado y atención de su hijo y las embarazadas en su último período podrán cursar sólo el bachillerato sin perder la condición de alumna regular y retomar la carrera artística al año siguiente.

Disposición 716/2011-Escuelas Técnicas: Establece que la autoridad escolar deberá articular junto con el Jefe de Taller, el Departamento de Orientación

Escolar (DOE) y el Asesor Pedagógico (AP) la planificación anticipada de una agenda pedagógica para la recuperación de los trayectos no cursados.

En el año 2016, se produce una nueva modificación respecto del anclaje institucional. En este último cambio, el programa pasa a depender de la Gerencia Operativa de los Equipos de Apoyo²⁴. En este caso, esta nueva modificación es valorada positivamente por la coordinación del programa en tanto lo acerca nuevamente a sus objetivos fundamentales.

Luego de este sinuoso, pero creciente proceso de consolidación del programa en el sistema educativo del nivel medio de la ciudad de Buenos Aires, se encuentran bajo programa 152 escuelas medias de gestión estatal, en las que intervienen 291 referentes institucionales que son coordinados y supervisados por 21 coordinadores regionales y 1 coordinadora general.

En el marco de las acciones del programa los referentes institucionales son capacitados en perspectiva de género y derechos²⁵, el cuerpo normativo específico en el cual se apoyan las diferentes acciones del programa, y en Educación Sexual Integral, como estrategia de formación del rol de referente al interior de los establecimientos.

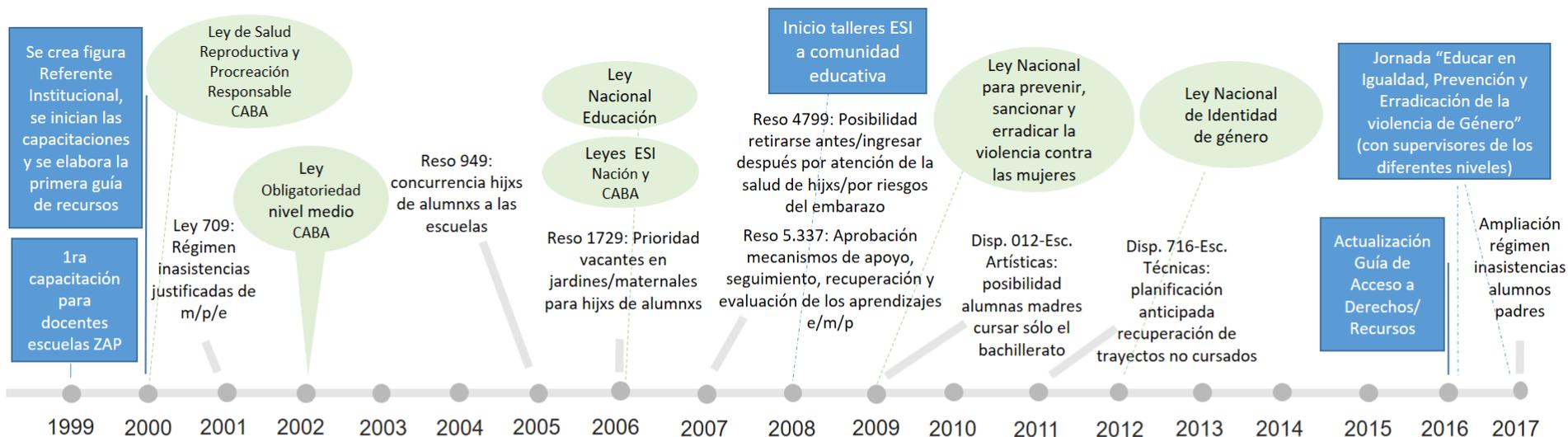
A su vez, desde los diferentes agentes del programa se desarrollan instancias de articulación al interior del Ministerio de Educación, como con diferentes organismos externos (centros médicos, Defensorías, Dirección de la mujer, etc.) de manera ampliar los soportes y reducir los riesgos de exclusión escolar de las estudiantes embarazadas y madres y los estudiantes padres.

Por otro lado, en el marco de la ley de ESI, se desarrollan diferentes instancias de formación al resto de la comunidad educativa (supervisores, directivos, docentes, estudiantes) y se acompaña a las escuelas en la definición y realización de proyectos transversales vinculados a esta temática.

²⁴ La Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, así como la Gerencia Operativa de Primera Infancia dependen de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. En este último caso, la Gerencia Operativa de los Equipos de Apoyo tiene a cargo programas de asistencia a las escuelas primarias y medias como los Asistentes Socio Educativos (ASE) y los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y se le suma el programa bajo análisis.

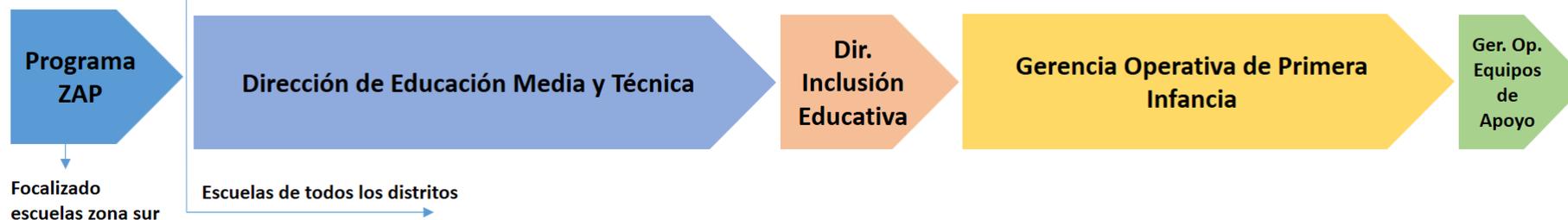
²⁵ En el marco de las capacitaciones se presenta la ley de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de la ciudad (114/98), la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (418/00), la Ley Nacional de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485/09) y la Ley Nacional de Identidad de género (26.743/12), entre otras.

Línea de tiempo 1999-2017. Esquema síntesis de la evolución del programa y su contexto normativo e institucional



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N° Escuelas	6	s/d	s/d	48	65	84	99	85	118	125	132	141	143	148	146	152	153	152	
Referentes Institucionales	12	s/d	s/d	73	112	135	175	171	215	227	252	277	274	277	308	296	295	291	
Coordinadores Regionales	3	s/d	s/d	s/d	6	7	s/d	21	21										
Estudiantes E/M/P acompañados	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	1280	1550	1467	1952	2211	2617	2707	2870	2880	2782	2566	2561	2172	
Tasa de Retención	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	70,7%	73,2%	79,1%	76,7%	78,7%	75,7%	74,1%	72,4%	79,7%	83,0%	88,0%	86,0%	86,0%	

Fuente: Programa Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y padres CABA



La dimensión material. El desafío de producir inclusión escolar

El modelo “Cadena de Valor Público” concibe a la actividad estatal, y a cada una de sus unidades -en este caso un programa-, como un proceso de producción en el que un conjunto de actores, a través de operaciones específicas, movilizan recursos estatales de naturaleza diversa para generar efectos sobre la realidad social. El propósito de este apartado es identificar y caracterizar al conjunto de actores, operaciones y estrategias que utiliza el programa para realizar el valor que afirma.

Asistencia tecno pedagógica en las escuelas: el rol de los referentes institucionales

Los y las referentes institucionales son docentes, preceptores u otros agentes educativos de la escuela que, una vez que la misma adhiere al programa, son seleccionados para ofrecer asistencia técnico pedagógica a directivos, docentes y adolescentes. Para el desarrollo de su rol, los referentes cobran entre 2 y 4 horas cátedra adicionales²⁶ a su cargo de base en el establecimiento.

El propósito de la actividad que los referentes desarrollan en las escuelas es generar entornos favorables a la escolarización de los y las adolescentes embarazadas, madres y padres. El foco está puesto en fortalecer y ampliar el entramado de vínculos, la motivación y los recursos con los que cuentan los adolescentes para sostener su escolarización. En los hechos, se trata de operar sobre los mecanismos institucionales y las prácticas pedagógicas que facilitan o por el contrario obstaculizan la experiencia escolar de estos adolescentes y por el otro, acompañarlos en sus esfuerzos para conciliar vida escolar y crianza.

Esta figura institucional es creada un año después de la inscripción del programa en el marco del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la experiencia pionera en la EEM 4 DE 21 y en otras escuelas con impronta inclusiva, se identificó que la oportunidad efectiva de sostener las trayectorias escolares de los adolescentes en situación de embarazo, maternidad y paternidad radicaba en la capacidad que manifestaban algunos docentes, preceptores, tutores y otros adultos significativos para continuar apostando por la escolarización de este grupo de estudiantes, reconociendo la complejidad de su nueva situación y en virtud de ello, abriendo canales de diálogo entre

²⁶ En el sub apartado *Las bases de la inclusión en riesgo: más burocracia y menos recursos* se desarrolla las características del financiamiento del rol a lo largo del tiempo.

adultos y adolescentes para administrar y gestionar la tensión que la maternidad y la paternidad introducía en sus procesos de escolarización (Vera, s.f.)²⁷.

Era evidente, tal como menciona Vera al relatar la historia del programa, que en las escuelas los y las adolescentes compartían la noticia del embarazo, manifestaban sus preocupaciones en torno a la crianza y las dificultades para encontrar un trabajo con los adultos con los cuales habían logrado previamente establecer vínculos de confianza y cercanía. Los adolescentes elegían a estos adultos porque en ellos percibían que iban a encontrar un respaldo y el compromiso de acompañarlos. Es difícil suponer que el vínculo de confianza surgiera a raíz del embarazo, la maternidad o la paternidad, sino que por el contrario este era condición de posibilidad para que los adolescentes se sintieran convocados al diálogo.

En este escenario, el equipo del programa²⁸ recupera estas experiencias, las sistematiza y reflexiona sobre ellas con la intención de generar un dispositivo para la transmisión y formación de este “saber hacer” y así multiplicar el alcance del programa. La figura del referente institucional es resultado de ese ejercicio.

Uno de los primeros desafíos que asumió la coordinación fue generar las condiciones de posibilidad para que los referentes institucionales pudieran operar como dispositivo de enlace entre el programa y la escuela. La figura del referente institucional fue, en primer lugar, el portador de un nuevo discurso que interrogaba y tensionaba el silencio y la complicidad de los funcionarios y agentes escolares. En virtud de ello, el desarrollo de acciones orientadas a vencer la resistencia del sistema educativo implicó abrir canales de discusión y diálogo con funcionarios del Ministerio de Educación, con supervisores, directivos, docentes. De este modo, la construcción del rol del referente institucional llevó a visibilizar y problematizar las trayectorias escolares de los y las adolescentes en situación de maternidad y paternidad y adolescentes embarazadas dentro y fuera de la escuela y fundamentalmente

“condujo y entramó la mirada de los otros adultos hacia estos jóvenes (...) [construyendo] “nuevas formas de hacer” en el acompañamiento escolar sin que ello implicase “contención” como espacio abandonado a la pérdida de deseo. Esta fue la narrativa que nos

²⁷ Vera, M. (Sin fecha). “Maternidad y paternidad en la(s) adolescencia(s). De la estigmatización a la construcción colectiva de estrategias de inclusión escolar”.

²⁸ En el año 2000, el programa está compuesto por 5 personas (Giselle Tenenbaum –coordinadora ZAP, Silvina Córdoba, Mariana Vera, Paula Fainsod y Silvina Gochman).

condujo y desde la cual fue pensada la función del Referente Institucional y la cual continúa siendo nuestra apuesta” (Vera, s.f.²⁹)

Las actividades y tareas de los referentes institucionales son múltiples, pero podrían agruparse según tres grandes líneas de intervención. El seguimiento permanente de la trayectoria escolar de los y las estudiantes embarazadas, madres y padres, intervenciones puntuales para garantizar el cumplimiento de la normativa vigente –fundamentalmente la que establece la obligatoriedad del nivel secundario y flexibiliza el régimen escolar- y la derivación de los y las adolescentes a otros programas o servicios en los casos en que sea necesario.

Seguimiento de la trayectoria escolar

La principal responsabilidad que asumen los referentes institucionales es la de identificar e intervenir en situaciones que pongan en riesgo la escolarización de los y las adolescentes embarazadas, madres o padres. Esto significa en primer lugar, verificar cotidianamente que este grupo de adolescentes concorra al establecimiento educativo.

“(…) llegar a la escuela (…) y empezar a recorrer las aulas para ver si encuentro a las pibas, ver cómo están, si [hace] varios días que no las veo, ver cómo están, si tuvieron alguna novedad, cómo están los chicos, si necesitan algo, cómo vienen con las materias, cómo se sienten, más que nada las que son mamás más recientes” (Referente institucional)

“(…) es inconsciente llegar y observar en los cursos para ver si están (…) Después paso por preceptoría y, alguna novedad, porque siempre surgen” (Referente institucional)

El recorrido por la escuela implica confirmar que los adolescentes están en las aulas y a través del diálogo con preceptores y tutores armar “la agenda” de trabajo. Se trata de verificar la asistencia, pero también indagar sobre el rendimiento escolar de los y las estudiantes, y en los casos en que están escolarizados los hijos e hijas de los y las adolescentes, que estos están concurrendo al jardín maternal.

²⁹ Vera, M. (Sin fecha). Acerca del vínculo pedagógico “adulto referente y estudiantes” en el marco del Programa de Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres.

“(…) ¿y cómo estás? ¿y cómo te fue en la prueba? ¿hablaste con la profesora de Educación física? ¿estás viniendo? ¿y el nene?” y así entendés le hacés el seguimiento”. (Referente institucional)

“(…) y en el jardín es todos los días ¿cómo están, vino tal?” (Referente institucional)

El contacto con los y las estudiantes por lo general es directo, pero en los casos en que los/las adolescentes depositan su confianza en otros agentes escolares, el referente institucional actúa “desde las sombras”. Finalmente, de lo que se trata es de generar las condiciones de posibilidad para facilitar la escolarización y esto, para los referentes institucionales, implica estar atentos para identificar el mejor modo de intervenir. En estos casos, el referente institucional se transforma en “acompañante del acompañante” que orienta al agente escolar “elegido” por el o la estudiante.

“(…) Hay algunos que lo pueden hacer normalmente, o sea que vienen y “mire profe estoy embarazada” o “profe mire me está pasando esto”. Y hay otros que no quieren y hay que esperar su tiempo. Ellos no quieren o eligieron a otra persona para contárselos y nosotros tenemos que ir guiando a la persona para que lo vaya acompañando, pero no intercedemos porque no quiere el alumno. Entonces dejamos que siga, hasta que decida él que nosotros podamos poner nuestro granito y si no quiere, lo seguirá acompañando el docente que él eligió. Obviamente que nosotros estamos atrás de cualquier cosa que necesite y lo podamos ir apoyando” (Referente institucional)

El espacio de escucha dentro del establecimiento escolar no es privativo de los referentes institucionales. No obstante, ellos complementan el trabajo de los tutores dando orientaciones relacionadas con la situación particular que atraviesan los/las adolescentes en las que hace foco el programa.

“(…) Yo lo que entiendo, por ahí a partir de la experiencia, es que el tutor no llega a abarcar con el grupo a cada uno de los chicos individualmente aparte de lo grupal porque se trabajan varios aspectos, lo vincular, lo académico, lo pedagógico, entonces es como que una alumna madre o un alumno padre es un montón más, entonces es necesario tener un referente que esté haciendo de pata en ese tema en particular, después la triangulación está, con el tutor y el referente está (...) y el tutor también está al tanto del tránsito de ese alumno o esa alumna, digamos que tiene ahí a alguien especialmente para acompañarlo en esa temática porque posta que el laburo del tutor es como amplio y se te escapa y más con un adolescente” (Docente Tutora)

Los y las referentes institucionales también realizan seguimiento de la trayectoria escolar de los/las estudiantes que cambian de escuela. En ese caso, notifican a la coordinación del programa de modo de confirmar, a través de los referentes del nuevo establecimiento, la continuidad del o la estudiante y de sostener el apoyo brindado desde el programa evitando su invisibilización dentro del circuito escolar.

Por último, una tarea relevante que realizan los y las referentes institucionales es el acompañamiento de los y las adolescentes en la construcción de una agenda común a través de la cual afrontar la tensión que introducen las nuevas exigencias derivadas del embarazo, la maternidad y la paternidad.

“(…) una estudiante embarazada tiene que saber la fecha de parto, poder saber que, si le coincide con el tercer trimestre, que no se quede sin notas, que le pida al profesor, bueno “¿no le podés cerrar?” No le pide aprobar, le pide poder cerrar notas, o notas conceptuales” (Coordinadora general)

“(…) hay una chica que por ejemplo estuvo internada, no venía, no venía y cuando vino se fue con todo (...) consulto en dirección si puedo permitir que le dejen la nota abierta a tal alumna (...) le cuento toda la historia a la directora, tampoco voy a contarle a todos los preceptores y profesores la historia de cada pibe, me parece que tengo que preservar la intimidad” (Referente institucional)

Garantizar el cumplimiento de la normativa vigente

A la par, los y las referentes institucionales son los responsables de informar, difundir y sensibilizar a los agentes educativos para garantizar el cumplimiento de la normativa vigente. Este es un punto crítico dado que a pesar de los avances realizados y de los años transcurridos, la matriz disciplinar que caracterizó al nivel secundario en sus orígenes persiste en las representaciones y orienta las prácticas de muchos directivos y docentes.

“Muchas veces [te] enfrentas a un profe cuando te dice “yo no quiero a este chico en la escuela”. Es difícil. Te dice “no quiero al chico en el aula”, entonces le tenés que explicar que hay una normativa y no es que soy yo la que le digo “dejá al nene en el aula”. Es así. Es una ley que me está amparando y el nene tiene que estar en el aula. Y bueno de a poquito, es un compañero y lo tiene que entender. Le ofrecemos la ley para que la pueda leer e interpretar” (Referente institucional)

La Ley que establece la obligatoriedad del nivel secundario a nivel jurisdiccional y nacional junto con la normativa que define aspectos específicos de la escolaridad de madres, padres y embarazadas, en la cual se enmarca el programa, constituye el marco general desde el cual promover la inclusión y retención de los adolescentes en el sistema educativo de la ciudad. Sin embargo, este marco es a todas luces insuficiente para generar las condiciones en las que se sostienen la escolarización, en otros términos, para afrontar las particularidades que caracteriza a una trayectoria escolar tensionada por un embarazo, la maternidad o la paternidad. En este sentido, el desafío del referente institucional es que directivos y docentes acompañen en los hechos a los y las adolescentes en los que hace el foco el programa, poniendo en práctica los diversos mecanismos que la ley contempla para reducir el riesgo de exclusión escolar. En particular, las estrategias para el seguimiento, evaluación, apoyo y la recuperación de aprendizajes que se establece en el Artículo 6 de la Resolución 709 sancionada en el año 2001 y que se refuerza en la Resolución 5337 del año 2007, en donde se plantea

“intensificar el apoyo y seguimiento de los aprendizajes de dichos alumnos, desarrollándose nuevos dispositivos de trabajo con el fin de acompañarlos y promover su escolaridad en lo que refiere a presentismo, reincorporación y proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas asignaturas”

¿Cuáles son entonces las estrategias desplegadas en este sentido? Del análisis de las entrevistas realizadas en el marco de esta tesis se desprende que los trabajos prácticos de elaboración domiciliaria (TP) constituyen la estrategia privilegiada a la que se acude para afrontar el ausentismo prolongado de los y las estudiantes madres, padres y embarazadas. El referente institucional es el actor que articula y gestiona todo el proceso vinculado a la implementación de esta estrategia pedagógica compensatoria. Como se explicita en el Blog del programa

“frente a períodos de ausentismo prolongado (indicación de reposo por embarazo de riesgo, parto, enfermedad de los hijos, etc.) los referentes se ocupan de “instrumentar” el artículo 6º de la Ley 709, regulado por la Resolución 5337, que sostiene que los alumnos tienen el derecho a recuperar los contenidos trabajados en clase. Habitualmente, lo que suele hacerse

es solicitarle a los docentes del curso que elaboren trabajos prácticos, guías de ejercicio o alguna clase de actividad que pueda ser realizada fuera de la escuela”³⁰.

Para que esta estrategia logre implementarse exitosamente es necesario que se desarrollen y articulen una serie de pasos en la que participan diferentes actores institucionales. En primer lugar, que el referente, atento a los períodos de inasistencia de las madres, padres y embarazadas, solicite (directamente al docente, o a través del preceptor, del directivo, o de un cuaderno de notas) la elaboración de la guía de trabajo práctico u actividad correspondiente como estrategia de recuperación de contenidos. Frente a esta demanda, los docentes deben elaborar las guías correspondientes en tiempo y forma. En tanto esta tarea implica para el docente un esfuerzo adicional a su labor cotidiana, este aspecto constituye un punto crítico porque la motivación para realizarlo depende en gran medida de la voluntad de los docentes por transformar sus prácticas para garantizar el derecho a la educación de este grupo de estudiantes. En este sentido, el compromiso con la inclusión escolar de los diferentes actores institucionales vinculados a la implementación de esta estrategia (directivos, docentes, preceptores y/o tutores según el caso) es una variable clave que va a determinar si este proceso es dinámico y aceptado o por el contrario un punto de tensión y conflicto que sobreexige y desgasta, en particular, a los referentes institucionales.

Por otro lado, en relación con la/el estudiante, es necesario que esta/este o algún adulto significativo retire la guía del establecimiento educativo, ya que es infrecuente que se utilicen medios digitales como campus virtual o correo electrónico con este fin. En algunos casos, frente a un contexto de ausentismo, se promueve que la/el estudiante o un familiar se acerque al establecimiento para estrechar el vínculo con la escuela.

En el caso de las escuelas en las que esta estrategia se implementa con más fluidez, los referentes institucionales, incluso, administran la cantidad y orden en que se entregan los TP en función del nivel de respuesta de las/los estudiantes y la situación particular de cada caso.

“(…) me comunico con la alumna y le digo “ya tenés dos trabajos” y tampoco se los doy todos juntos porque si no las abrumba y no hace nada, entonces le doy de a dos y le digo “cuando me traes estos dos ya tengo más, tengo dos más” y así” (Referente institucional)

³⁰ <http://programadealumnamadresypadres.blogspot.com.ar/>

“Lo que hago es tratar de convencerlas para que, aunque sea vengan ellas a buscar los trabajos, como para que con algún profe puedan hablar, a ver si eso genera algún otro tipo de acercamiento, que algún profe le diga “fíjate de completar la carpeta””. (Referente institucional)

En el caso de escuelas que el equipo directivo no apoya de manera activa el desarrollo de esta estrategia, el TP se presenta como una respuesta “espasmódica” y que no se concreta totalmente, invisibilizándose esta propuesta como alternativa de promoción/recuperación de los aprendizajes. Las dificultades de institucionalización de esta estrategia se ven a su vez profundizadas por la falta de entrega de las mismas por parte de los/as alumnas.

“No está muy desarrollada en el tema de las estrategias (pedagógicas de retención), porque siempre vi que había un tire y afloje en ese sentido. Hacían trabajos prácticos y domiciliarios (...) Pero ¿qué pasa como estrategia? La verdad que, en la mayoría de los casos, ponele, vos mandás el trabajo y es muy raro que ese trabajo se realice, que te venga, o sea, que tengas una devolución de la alumna con ese trabajo” (Docente y ex referente institucional)

A su vez, en relación con los pasos vinculados a la implementación de esta propuesta, el grado de acreditación de esta estrategia de recuperación de contenidos varía en función de la definición de los docentes, siendo muchas veces complementaria a una instancia de evaluación o defensa posterior.

“Lo más importante es que el docente decida cuáles son los contenidos y cómo los va a recuperar, porque algunos te dicen un trabajo práctico, por ejemplo, el de Historia te dice yo con un trabajo práctico y evaluar a partir de ese trabajo práctico, ahora quizás en otra materia o también otro profe de historia puede considerar que le da ese trabajo, pero tal fecha vení y dame un oral y defendelo” (Coordinador regional)

“El año pasado tuvimos a una chica que no podía venir porque el bebé se le vivía enfermando, entonces le mandábamos trabajos y ella venía y se llevaba los trabajos y así íbamos remándola, íbamos aprobando los trabajos y después ella venía en diciembre y rendía en una mesa de examen.” (Docente tutora)

Por último, cabe mencionar que la posibilidad de que las y los estudiantes bajo programa asistan a algunas materias específicas a su vez que se desarrollan estrategias

compensatorias y rinden las materias a las que no asisten, es más resistida al interior de los establecimientos, siendo mencionada como trayecto educativo posible por sólo uno de los referentes y docentes entrevistados.

“Había mucha resistencia a que viniera a algunas materias sí y a otras materias no, era como algo guau (...) Había medio resistencia de parte de los docentes a eso de por qué iba a venir a unas clases sí y a otras no, como que todo el tiempo era ¿por qué?” (Docente y ex referente institucional)

“Otra de las cosas que hacemos es, que no sé si te estas refiriendo a esto, es supongamos que una chica no puede venir porque se le complica dejar al bebé tal día, puede venir dos veces a la semana, lo que hacemos es ver qué materias puede hacer, entonces se le prepara todo un proyecto para que ella haga, no sé, de las diez materias que tiene, haga cinco y después rinda las otras cinco, tres en diciembre y dos en marzo o en febrero, entonces para que pueda ir terminando su escolaridad pero sin venir todo el día” (Referente institucional)

Derivación y articulación con otros programas y servicios

En el marco del acompañamiento a la escolarización de las alumnas madres, embarazadas y los alumnos padres, los diferentes agentes del programa (coordinadora general, coordinadores regionales y referentes institucionales) promueven la articulación con diferentes instituciones y áreas promoviendo el abordaje colectivo e interinstitucional como condición de posibilidad de sostener la inclusión educativa.

En el diálogo cotidiano con los adolescentes, los referentes institucionales identifican necesidades, demandas o situaciones cuyo abordaje trasciende el ámbito escolar. Los referentes institucionales entrenados en esta escucha, cuentan con recursos para vincular a los y las adolescentes con organismos y profesionales que se suman al acompañamiento frente a situaciones específicas.

“(...) viene una chica y me dice, “profe creo que estoy embarazada”, “bueno, ¿te hiciste el control?” “No, pero me parece que estoy embarazada”. Entonces ¿qué hacemos ahí? “¿Dónde vivís?” y buscamos el CESAC cerca que ella se pueda atender, que le puedan seguir un control y ahí estamos atrás, “¿fuiste?”, “no me dieron turno para tal día”, “¿fuiste?”, “sí fui y me dijeron que” O sea todo el seguimiento ese, ir anotando todo para ver si fue, si no fue. “Otra de las cosas, “no, porque mi novio me pegó”. Bueno, acompañarla. Vos tenés este número y tenés que llamar para hacer la denuncia. Sí vemos

que no arranca sola, bueno, nos encontramos fuera del colegio y vamos a hacer la denuncia juntas enseguida al Centro Integral de la Mujer. Pero no dejarla varada a la chica, porque quizás es mamá o porque está pasando una situación compleja” (Referente institucional)

Entre las principales instituciones por fuera del sistema educativo con las que los referentes institucionales articulan y derivan se encuentran los centros de salud (CESAC, hospitales y salitas de la zona) a través de las cuales se facilita el acceso a los servicios, se posibilita el seguimiento posterior de controles y turnos médicos a su vez que se anticipa e intercambia información con los profesionales correspondientes en casos de mayor complejidad.

“En general tenemos contacto con el Centro de salud. Muchas veces, lo que hacemos es hablar directamente con el Servicio Social (del CESAC o del hospital) para que las chicas primero pasen por el Servicio Social y como que ahí las atienden más rápido, le tienen como otra mirada sobre las chicas (...) O cuando medio que pensás que puede estar en una situación de abuso, de violencia, por ahí te acercas al Hospital, al Servicio Social y entonces hablas, para que estén ahí atentos” (Referente institucional)

“Nosotros con la Salita tenemos siempre contacto, si necesitamos que una chica vaya porque por ahí está con un problema social, que es la mayoría o por algún tema de un turno para el médico, (...) entonces siempre estamos hablando y estamos en contacto con una Asistente Social de ahí, que por ahí dice “mirá que no vino [la estudiante al servicio], ¿qué está pasando?”. “No, mirá, no fue porque tenía otro turno con el médico, pero ya va”. (Referente institucional)

En relación con el sistema educativo, desde los referentes institucionales se articula principalmente con el nivel inicial, a través de sus jardines y maternales frente a la necesidad de intervención por la prioridad en el otorgamiento de vacantes para hijos/as de estudiantes en condición de maternidad/paternidad así como con el Programa Primera Infancia en pos del seguimiento de la escolarización de los/las hijos/as de estudiantes (en caso de existencia de sala al interior del establecimiento educativo).

“Nosotros con los que más tenemos que articular es con Nivel Inicial, por el tema de las vacantes para las chicas” (Referente institucional)

En síntesis, el objetivo fundacional del programa de retener estudiantes embarazadas, madres y padres se realiza en la actividad que desarrollan los y las referentes institucionales en las escuelas. Ellos conforman el epicentro desde el cual el programa irradia su influencia. El desafío de sostener la escolarización de los y las adolescentes expuestos a los riesgos de exclusión escolar asociados al embarazo, la maternidad y la paternidad se afronta a través de tres vías: la promoción de vínculos empáticos entre adolescentes y adultos basados en la confianza y el reconocimiento de las particularidades del grupo de adolescentes en el que hace foco el programa, la intervención directa en situaciones en donde el riesgo de exclusión escolar proviene del incumplimiento del marco normativo vigente por parte de los agentes escolares, así como en acercar recursos concretos – vacantes en los maternales y jardines para aliviar la carga de cuidado directo de niños y niñas pequeños, asesoramiento psicológico y legal para abordar situaciones de violencia intrafamiliar y/o de género, entre otras- para ampliar las oportunidades con las que cuentan los y las adolescentes para sostener su trayectoria escolar aún en contextos adversos. De lo que se trata finalmente es

“(…) que los chicos no dejen de ser alumnos por ser papás. Esa para mí es la base del programa. Vos los acompañas en lo que son papás, son mamás, están embarazadas, pero los tenemos que acompañar para que nunca dejen de ser alumnos a pesar de ser mamá, de ser papá, entonces se los acompaña de todas las maneras posibles. Se los acompaña en que, si tienen que hacer algún trabajo, poder interceder con los docentes para hacer ese trabajo. Se los acompaña si tienen que hacer reposo o mismo para guiar a dónde, porque muchas chicas no saben a dónde ir, a qué hospital ir, o sabemos nosotros porque conocemos a que hospitales no deben ir, porque son lugares donde no se las trata bien a las chicas” (Referente institucional)

Supervisión, acompañamiento y capacitación permanente de los/as referentes institucionales: el rol de los/las coordinadores/as regionales

En la figura de los y las coordinadores regionales el programa deposita la responsabilidad de generar, sostener y garantizar las condiciones para que el trabajo de los referentes institucionales en las escuelas sea posible. A cada uno de los coordinadores regionales se le asigna la responsabilidad de supervisar, acompañar y capacitar a un grupo previamente definido de Referentes institucionales y escuelas.

En los hechos, los coordinadores a través del desarrollo de capacitaciones entrenan a los referentes institucionales para el ejercicio de su tarea cotidiana en las escuelas, a su vez que están atentos y a disposición de los referentes para consensuar y ofrecer recursos específicos en situaciones atípicas o de mayor complejidad y, en los casos en que sea necesario, participan junto al referente institucional en los espacios de diálogo y discusión que se habilitan en las escuelas bajo programa, para consensuar intervenciones específicas sobre casos particularmente problemáticos, aquellos en los que frecuentemente se requiere articular acciones con otros organismos estatales. Frente a estas situaciones (abuso sexual, violencia intrafamiliar, violencia de género, interrupción voluntaria del embarazo, entre otras) el coordinador regional asume la responsabilidad de ofrecer mapas o rutas de acción, habilitando una intervención institucional más compleja, en particular cuando los equipos directivos son resistentes a los principios que guían al programa.

“Él tenía vínculo conmigo básicamente, yo lo que hacía era contarle las situaciones. Él me daba una mano por ahí si había una situación medio compleja, donde hay que contactarse con la Defensoría, con un Centro de Salud. Como que te orienta un poco, porque hay cosas que vos tampoco tenés ni la menor idea. O sea, yo soy profesora de historia, hay cosas que no sé” (Docente y ex Referente institucional)

“Todo el tiempo conectados [con el coordinador]. Yo creo que me tienen una paciencia de locos, porque yo consulto todo (...). Nos ha pasado casos de que me dicen no quiero seguir con el embarazo, y no me había pasado nunca, “por favor coordinador, ¿qué le digo?!” Y él está siempre, es increíble. (...) Sí yo llego a tener un problema con las chicas [me dice] “Bueno voy tal día”. Y ahí viene. O sea, nosotros tenemos reuniones periódicas, pero si yo necesito algo, primero que estoy todo el tiempo con él por el celular, “¿Coordinador qué hago?!”” (Referente institucional)

“Cuando viene a la escuela a visitar a un Referente, cuando nos sentamos a pensar la necesidad de la Sala, cuando empezamos a ver la viabilidad de la sala, cuando alguna alumna tiene la necesidad de hacer una consulta por trato violento, alguna alumna tiene la necesidad de recurrir a la Defensoría, o sea ellos tienen como la herramienta cuando hace falta una consulta, con un ginecólogo obstetra ellos tienen una llegada desde el Programa y está todo más aceitado, para que nosotros podamos acompañar en esta situación” (Directora escuela)

Para que el proceso de derivación y seguimiento de los y las estudiantes en situaciones de mayor complejidad sea posible, los coordinadores regionales sostienen contacto con diferentes profesionales e instituciones, en pos de promover un trabajo en red y evitar la “derivación desentendida”.

“Es un trabajo en red, cuando es muy de uno a uno, por eso hay nivel de confianza tan alto, que ellos tienen mi celular y yo tengo el de ellos [referentes de otras instituciones] y llamamos un domingo a la noche o yo los llamo un domingo a la noche, tanto en febrero o en vacaciones (...) Eso nos viene pasando, por lo menos a mí en los últimos tres años, cuatro años, en vacaciones, donde esté, hablando y conectándome con hospitales, abogados,... llamando y que te contesten también del otro lado porque la situación es grave, complicada, porque son situaciones que en marzo no las volvéis a ver, si vos no dejás un seguimiento, en marzo esa piba no está (...) Necesitas a alguien que ante cualquier conflicto te avise y sea comunicado, no una derivación de que derivo y después me olvido de esa piba, yo derivo a esa piba y hay un bardo, ante cualquier situación de la piba avísame, entonces nosotros hinchamos con la “derivación asistida”, no derivación, es una derivación asistida que tiene que ver con la inclusión, con una red sostenida entre instituciones, porque si no está la típica derivación que te derivo y bueno, empecé el trámite” (Coordinador regional)

A su vez, desde el rol de coordinación se desarrollan múltiples articulaciones con áreas y programas del Ministerio de Educación, como el caso del programa Promotores Educativos, con el que se entra en contacto en caso de no localizar a un/a estudiante en situación de inasistencias reiteradas, desde este programa se acercan a los domicilios de los y las estudiantes, así como con la Dirección de Nivel Inicial, frente a problemas en la asignación de vacantes en jardines y maternales³¹.

El trabajo de los coordinadores regionales consiste, muchas veces, en resguardar y apoyar las decisiones que toma el referente institucional. En efecto, es frecuente que se produzcan tensiones entre los referentes institucionales y los agentes escolares. En estos casos, el coordinador regional interviene con el propósito de despersonalizar los vínculos

³¹ La prioridad en el establecimiento de vacantes en jardines y maternales para las alumnas madres y padres del nivel medio que expresa la Resolución 1726/2006 construye la “necesidad” de articulación con el área de Inicial. En este contexto, son principalmente los coordinadores regionales los que entran en contacto con la Dirección de Nivel Inicial frente a la dificultad de vacante de algún/alguna alumna madre/padre.

y legitimizar el trabajo de los referentes institucionales reafirmando que este se enmarca en los principios que guían al programa.

“Pero más allá de eso, con el coordinador sí, una vez cada tanto nos reunimos y es nada, lo que haya, a ver cómo vienen, cuáles son las situaciones, sí hay alguna problemática, si hay alguna dificultad, bajante de salud, conflictos con la escuela. El coordinador también trata de intervenir como agente externo a la escuela en tanto evitar roces con el que se tiene que ver en la escuela todos los días. A veces no es lo mismo que le tenga que decir yo al director algo, que se lo diga el coordinador” (Referente institucional)

Los coordinadores regionales capacitan a los referentes institucionales en el marco de una capacitación en servicio (lo cual garantiza la asistencia de los docentes) en ocho encuentros de tres horas cátedra cada uno. Una vez completados los ocho encuentros hay una instancia de evaluación y de aprobarla, la escuela de maestros emite la certificación correspondiente.

En las entrevistas realizadas a los referentes institucionales las capacitaciones fueron valoradas positivamente.

“Que las capacitaciones sean armadas desde el Programa, por los integrantes del Programa, que los mismos referentes que tienen el tránsito territorial digamos, que sean los que arman, piensan, diagraman y comunican, eso para mí es grosísimo. (...)” (Referente institucional)

“Siempre salgo re contenta de la capacitación. Salgo como súper fortalecida, me re oxigenan. Para mí están re buenas las capacitaciones, siempre las exprimo. Para mí eso es lejos lo más que tiene (el programa)” (Referente institucional)

Luego, si los referentes institucionales permanecen en sus cargos por más de un año, son convocados a participar de cuatro encuentros anuales temáticos para reforzar su formación. En el año 2012, por ejemplo, se propone continuar repensando el rol del referente y su posicionamiento como una acción de ESI. En el año 2013, la capacitación se centra en embarazos no planificados, decisiones reproductivas y no reproductivas en jóvenes y adolescentes. En el año 2015, se aborda por primera vez el tema de las violencias contra las mujeres en la institución escolar. Y en el año 2017 se trabaja sobre el tema “Parto humanizado” con referentes institucionales, equipos de conducción y de orientación escolar.

En pocas palabras, las capacitaciones a los referentes institucionales son espacios en los que se busca visibilizar, cuestionar y plantear alternativas a los principales soportes de la matriz disciplinar y excluyente del nivel secundario, con el fin de generar nuevas representaciones que posibiliten sostener las trayectorias escolares de los adolescentes que se alejan de aquel ideal de estudiante. Con este propósito se difunde la normativa general que promueve el cumplimiento del derecho a la educación de todos los adolescentes, se trabaja sobre los derechos que contempla la ley de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes y sobre la normativa específica en al que se enmarca el programa. Se reflexiona sobre los derechos específicos que tienen las y los adolescentes madres, padres y embarazadas y sobre el rol del referente como facilitador de sus trayectorias escolares.

“[En las capacitaciones se trabaja] como se piensan y cómo se han pensado históricamente la maternidad/maternidades. Por qué la maternidad, la paternidad y los embarazos en la escuela no han estado anteriormente. Cuál es el marco normativo que da lugar a que estén en las escuelas. Y por qué se tienen que pensar políticas inclusivas que antes no había”
(Coordinador regional)

Pero a las capacitaciones planificadas del año (a nuevos y viejos referentes institucionales) se le suman demandas específicas de diferente origen (supervisión, directivos).

“Después tenés en cada región o capaz que a demanda del programa capacitación a distintos sectores, puede ser a coordinadores de tutores en una escuela, puede ser a los coordinadores de área de la supervisión (...) eso tiene que ver con demandas puntuales en cada sector o como esta que decía yo de preceptores en una escuela, de eso también tenemos pero tenés una diversidad en toda la Ciudad de Buenos Aires en función del perfil de las coordinaciones [del programa] y las demandas que haya en el territorio”. (Coordinador regional)

Acuerdos interinstitucionales y sensibilización de la comunidad educativa. Diseño de los dispositivos y materiales para la capacitación a referentes institucionales. El rol de la coordinación general

Mariana Vera, fundadora del proyecto pionero en la EEM 4 DE 21, es la coordinadora general del programa desde el año 2004³². Su tarea es, tal como se desprende del cargo que ocupa, generar, sostener y dinamizar un marco común a través del cual cohesionar a los múltiples actores que concretan los objetivos del programa en su ámbito fundamental de actuación: las escuelas.

Esto implica operar desde múltiples frentes. Uno de los más relevantes es el que garantiza su financiamiento. La coordinadora del programa mantiene reuniones periódicas con actores centrales del sistema educativo, redacta y eleva informes en los que registra y difunde la evolución, cobertura y alcance del programa. Participa, junto a otros miembros de su equipo, de mesas de discusión sobre la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en tanto programa con una fuerte inserción territorial y expertise específica producto de los más de 18 años de implementación. Impulsa, tal como fue señalado anteriormente, la sanción de regulaciones que formalicen derechos y den solidez al funcionamiento del programa y establece articulaciones con otros organismos y profesionales –muchos de los cuales son formalizados a través de acuerdos de cooperación interinstitucional- clave para la derivación oportuna.

A su vez, es responsable del diseño y elaboración de materiales de capacitación. En efecto, a lo largo de estos años se han elaborado documentos y artículos que se utilizan en las capacitaciones a referentes institucionales. Asimismo, en la Escuela de maestros se ofrece una capacitación similar a la que realizan los referentes institucionales, pero abierta al resto de la comunidad educativa, en la que Mariana Vera se desempeña como docente.

A la par, la coordinación general participa activamente en el desarrollo y sostenimiento de intercambios con áreas clave del ministerio (direcciones de área –Media, Técnica,

³² Al margen de sus actividades de coordinación general del programa, Vera continuó con la coordinación de grupos de reflexión de madres, padres y embarazadas en la escuela “pionera” (EEM 4 DE 21) y en la 1 del DE 13 hasta el año 2009 aproximadamente.

Artística³³, Inicial³⁴, Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media³⁵, Programa Primera Infancia³⁶) así como con instituciones externas (Centros de Salud, Maternidad Sardá, etc.) ampliando el marco de recursos disponibles para el sostenimiento de la escolaridad de los/las jóvenes.

Desde la coordinación general se acompaña la tarea de los/las coordinadores regionales, a su vez que se establecen y consensuan los lineamientos de las capacitaciones que estos brindan a los referentes institucionales. La coordinadora del programa es, además, referente de consulta permanente para los diferentes actores que lo conforman, especialmente para los coordinadores regionales.

“Y después tiene el acompañamiento uno a uno. Somos re hincha pelotas nosotros [los coordinadores regionales]. Cuando se nos prenden fuego las cosas, ella es una referente. Yo salgo del centro de la sede de Uruguay a las diez de la noche y tengo un quilombo ... y te atiende el teléfono, los llamados nuestros nunca se quedan sin atender, siempre te atiende, y después te enteras que así pasa con los 21, llamando a cada rato.” (Coordinador regional)

El seguimiento, formación, actualización y mejoramiento permanente del funcionamiento del programa se realiza en reuniones quincenales, en las cuales, a partir de una agenda prefijada por la coordinación se abren espacios de diálogo con el conjunto de coordinadores regionales. Este espacio se instaura como instancia clave para la reflexión colectiva, así como para la orientación, identificación y diseño de estrategias para el abordaje de las situaciones más complejas.

“Nosotros nos juntamos todos los martes antes, pero como crecimos tanto y estábamos los martes toda la mañana... ahora nos juntamos semana por medio (...) A veces, en los últimos dos o tres años también se arman instancias de comisiones que van discusión de

³³ La articulación con las diferentes Direcciones de área de la cual dependen las escuelas data de los primeros años y se vincula tanto con la incorporación del programa en las escuelas, así como con el desarrollo de las normativas específicas que les dieron sustento legal a las acciones del programa.

³⁴ En el caso de Inicial, el vínculo se relaciona principalmente con las vacantes para hijos/as de alumnas madres y padres.

³⁵ La articulación con el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela media data de los primeros años ya que hasta el año 2015, este programa administraba los módulos institucionales con los que se financia los Referentes Institucionales. Este aspecto se amplía en el sub apartado *Las bases de la inclusión en riesgo: más burocracia y menos recursos*.

³⁶ La articulación con el programa Primera Infancia se vincula con la demanda y análisis de la apertura de salas al interior de los establecimientos educativos de nivel medio en los que participa el programa (en el transcurso de estos años, el programa participó activamente en la apertura de 18 de las 22 salas que hay en la actualidad).

materiales o planificaciones o los programas [de capacitación] y después lo llevan para cerrar ahí en el día de reunión, líneas de trabajo...” (Coordinador regional)

“La reunión del equipo es muy importante, porque nos encuadra todo el tiempo (...) y vos podés ver qué es lo que pasa en las otras regiones y no solamente en la tuya (...) Entonces, es poder pensarse con otros compañeros que están en otros lugares, es fundamental” (Coordinador regional)

La historia de implicancia con el programa de la coordinadora general desde sus orígenes y el estilo de gestión y conducción sostenidos a lo largo de estos años le otorgan un lugar de legitimidad tanto al interior del equipo como del sistema educativo.

“Le ha puesto mucha cabeza y mucho amor también desde el lugar de coordinación, porque es difícil ser coordinador, porque tranquilamente te podés poner en un lugar “de arriba” y ella siempre construyó un consenso” (Coordinador regional)

“Yo la conozco a Mariana de toda la vida, ha venido a la escuela, vino a ver el espacio [la sala], a conocerla, a recorrerla. Yo sé que ante una situación cualquiera de los dos [coordinador regional o coordinadora general] viene y está” (Directora escuela)

Síntesis de las características del programa. Objetivos e hipótesis sobre las que se apoya la propuesta de intervención

A partir de la descripción realizada anteriormente, el presente apartado se propone sintetizar, de manera esquemática, las características del programa en la actualidad a partir de la identificación sus objetivos explícitos y la reconstrucción de las hipótesis sobre las que se apoya para alcanzarlos.

Se detallan a continuación, tanto el objetivo fundacional del programa (vinculado a la inclusión educativa de embarazadas, madres y padres) como el objetivo emergente desde la Ley de Educación Sexual Integral, a partir de la cual el programa amplía sus acciones y destinatarios. En síntesis, los objetivos del programa en la actualidad son:

- Garantizar la retención, la inclusión y el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad.³⁷
- Implementar y/o acompañar en el desarrollo de dispositivos de trabajo que incorporen nuevas estrategias para plasmar los contenidos previstos en el diseño curricular de ESI en los programas de las diferentes asignaturas y para concretar la realización de acciones para dar cumplimiento a las Leyes N° 2.110 (Educación Sexual Integral) y 418 (Salud Reproductiva y Procreación Responsable) de la CABA y la Ley Nacional N° 26.485 (de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales).³⁸

A continuación, se presenta la reconstrucción de la cadena insumos, actividades, productos, resultados e impactos con la intención de sintetizar y explicitar las hipótesis sobre la que se apoya la propuesta de intervención prevista por el programa.

³⁷ Objetivo explicitado en Documento del programa Marco Normativo Legal (sin fecha).

³⁸ Objetivo explicitado en el Informe de acciones realizadas 2do semestre 2016.

INSUMOS ³⁹	ACTIVIDADES ⁴⁰	PRODUCTOS ⁴¹	RESULTADOS ⁴²	IMPACTOS ⁴³
<p>_Personal: Coordinadores y Referentes Institucionales (RI)</p> <p>_Marco Normativo específico que define derechos y obligaciones en pos de la inclusión educativa de embarazadas, madres y padres (E/M/P)</p> <p>_Marco normativo general (enfoque de género y derechos):</p> <p>-Ley de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes</p> <p>-Ley de Educación Sexual Integral</p> <p>-Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable</p> <p>-Ley “Violencia de género”</p> <p>-Ley Identidad de género</p>	Capacitaciones a referentes institucionales	RI capacitados en perspectiva de género, perspectiva de derechos, marco normativo específico y estrategias de acompañamiento	RI que difunden y sostienen la perspectiva del programa y el marco normativo específico al interior del establecimiento educativo	-Disminución % abandono escolar de E/M/P
	Reuniones con equipos directivos y docentes	Acuerdos institucionales contruidos en relación con el seguimiento y apoyo a la escolaridad de E/M/P	Diferentes actores institucionales orientan su comportamiento en función de los acuerdos contruidos (ej. desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas –recuperación de aprendizajes)	-Disminución % repitencia E/M/P
	Seguimiento/ Acompañamiento a E/M/P	Estudiantes contenidos/acompañados, que conocen sus derechos	Estudiantes empoderados/as que sostienen su proyecto educativo a partir de conocer y ejercer sus derechos y contar con más recursos para sostener su escolaridad, aprender y egresar	-Aumento % egreso de E/M/P
	Articulación con otros programas y actores del sistema educativo	-Hijos/as escolarizados en sala de la escuela o jardines del Ministerio de Educación/Desarrollo social		-Impacto subjetivo positivo a partir de poder sostener un proyecto personal –además de la maternidad/ paternidad
	Articulación interinstitucional, con organismos por fuera del sistema educativo (Efectores de salud -Hospitales, CESAC, Defensorías zonales, Consejo de derechos del niño, niña y adolescente, etc.)	-Estudiantes con mayores recursos disponibles para sostener la escolaridad		-Inclusión socio educativa de E/M/P (ampliación de oportunidades educativas y laborales futuras)
	Capacitaciones/ Jornadas/Talleres a vinculados a ESI a Estudiantes, Docentes, Directores y Supervisores	Diferentes agentes del sistema educativo con conocimientos de ESI	Docentes integran y profundizan el abordaje de contenidos de ESI en el dictado de sus materias	-Estudiantes despliegan vínculos igualitarios, reconocen y denuncian situaciones de violencia de género a su vez que ejercen sus derechos sexuales y reproductivos
			Estudiantes hacen un cuidado integral de su cuerpo y de los otros y toman decisiones autónomas y libres sobre el mismo	

³⁹ Los insumos son los recursos que van al programa (fondos, personal, equipo, materiales de plan de estudios, etcétera).

Desafíos inmediatos: resistencias institucionales, burocratización y desfinanciamiento del programa

Durante sus 19 años de existencia el programa ha echado raíces profundas dentro del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. El número de escuelas de diversas modalidades que ingresaron al programa, de referentes y coordinadores regionales, así como la población atendida creció en forma sostenida a lo largo del tiempo⁴⁴. El programa es hoy “una realidad” en la inmensa mayoría de las escuelas de gestión estatal que imparten educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

“Es como que al Programa lo conoce todo el sistema” (Coordinador regional)

“Ya nadie lo discute al programa, no se pone en duda para nada” (Directora escuela)

No obstante, en las entrevistas realizadas emergieron tres grandes desafíos que ponen en tensión a su sustentabilidad: las resistencias institucionales en ciertas escuelas que dificultan la construcción colectiva de estrategias de inclusión escolar, la burocratización de los procesos para la asignación de los referentes institucionales y el desfinanciamiento general de programa.

La inscripción del programa en la trama de la escuela

El programa busca incidir en la dinámica interna de las escuelas. En virtud de ello, su margen de acción y sus oportunidades efectivas para desplegar estrategias institucionales de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes se encuentran estrechamente asociadas a las condiciones institucionales de cada establecimiento educativo en particular. Desde esta perspectiva se observa que la permeabilidad de los agentes educativos al programa y el margen de acción de los referentes institucionales y sus coordinadores regionales es desigual. En algunos casos, la resistencia se asocia a las

⁴⁰ Las actividades son “lo que se hace”. Es decir, las tareas desarrolladas para transformar los insumos en productos.

⁴¹ Los productos refieren a lo que se produce, a los productos tangibles o los servicios que se producen con las actividades.

⁴² Los resultados son los efectos directos, los cambios de comportamiento que resultan de los productos del proyecto. Los efectos directos se pueden aumentar, disminuir, mejorar o mantener.

⁴³ Los impactos son los cambios que se producen a largo plazo, resultantes de una acumulación de los efectos directos. Implica un mejoramiento a largo plazo y “generalizado”.

⁴⁴ En el sub apartado *Línea de tiempo 1999-2017. Esquema síntesis de la evolución del programa y su contexto normativo e institucional* se encuentra el detalle de número de escuelas, referentes institucionales y coordinadores regionales por año.

características propias de una modalidad, su cultura institucional, y/o margen de acción específico que imprime la gestión directiva del establecimiento.

“Esto es un Comercial y los comerciales son bastante cuadraditos en algunos aspectos. Es una escuela que era bastante tradicional, que tenía un director en su momento que era muy, no sé cuál sería el adjetivo, como muy estricto, muy tradicionalista, bastante autoritario en algunas cuestiones, entonces, muy estrecho y bueno así funcionaba. De hecho, costó mucho de que entre el Programa a la escuela con un tipo así. (Referente institucional)

“Las Técnicas tienen como una estructura mucho más grande, (...) las Técnicas son monstruos, digo, cantidad de gente y mucho más verticalista, son las escuelas donde más nos ha costado entrar” (Coordinador regional)

“(...) los directivos que muchas veces son los más reticentes (...) Y ellos son en definitiva quienes marcan la impronta al espacio que le dan o no (...) Vos no te podés mandar sola, no es que le podés decir a la piba, “bueno sabes que, vení a esta materia, a esta y a esta”. La verdad que no (...) necesitás siempre el aval del Director” (Docente, ex Referente institucional)

En estos casos de mayor resistencia, el trabajo del referente queda subsumido al acompañamiento y seguimiento “uno-uno” a los y las estudiantes en condición de embarazo, maternidad y paternidad. En estos escenarios se configura una dinámica de trabajo más solitaria, lo cual invisibiliza al referente institucional a los ojos del resto de los agentes escolares, y los deja sin el apoyo necesario para movilizar “otras formas” de hacer escuela.

“Vamos a tener que trabajar con el coordinador, para ver cómo se visibiliza nuestro trabajo en la escuela (...) es como que el trabajo ya queda desdibujado de alguna manera, porque nosotros no estamos todo el tiempo diciendo, “che mirá que yo hice esto”, “yo hice lo otro” (...) hay una gente que es nueva y por ahí ni nos conoce” (Referente institucional)

En algunos casos, esta situación logra modificarse ante la irrupción de situaciones de mayor complejidad. Esta situación se transforma en una primera “apertura” de la que puede llegar a desprenderse, al menos de manera incipiente, la construcción de vínculos de confianza entre el equipo directivo y los agentes del programa.

“Después está la escuela X, que es mucho más formal y que también entramos hace muy poco, hará cuatro años. Entramos a partir de una situación de una piba. El coordinador regional de esa escuela me cuenta que iban a pedir reuniones con la referente institucional (a la dirección) y los dejaban ahí esperando cuarenta minutos y no los atendían, o sea que hacían todo para que no vayas nunca. Cuando tuvieron una situación con una piba complicada, que no sabían si había habido un abuso, etc., los empiezan a convocar (al coordinador y la referente)” (Coordinador regional)

Las bases de la inclusión en riesgo: más burocracia y menos recursos

En los últimos años, el programa se enfrentó a un proceso de burocratización del procedimiento de alta de los referentes institucionales, y de recorte y devaluación del financiamiento de este recurso.

El rol de los docentes que asumen como referentes en el marco del programa se financió históricamente a través de los “módulos institucionales”⁴⁵ del programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires”⁴⁶, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo.

El documento del programa *Acerca del otorgamiento de módulos institucionales para las/os Referentes Institucionales* (2017) da cuenta del proceso de definición y nombramiento de los referentes institucionales hasta el año 2014 y de esta forma de financiamiento:

“Desde el año 2001 (hasta el 2014) la solicitud y la aprobación consiguiente de los módulos destinados a las/os referentes institucionales se acordaba en una primera instancia de encuentro con los equipos de conducción de cada escuela en las que participaba el Programa. En esos espacios de trabajo se conversaba y acordaba la designación de las y los docentes que desempeñarían la función de Referente Institucional

⁴⁵ Los módulos institucionales, es una unidad de cuarenta minutos de duración, cuyo valor se establece en una suma fija no remunerativa ni bonificable por antigüedad.

⁴⁶ A través de la resolución N° 439/01 se crea el “Programa Fortalecimiento” cuyo objetivo general consiste en “Mejorar los niveles de retención y los aprendizajes de las escuelas de nivel medio de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de asegurar la continuidad de los estudios de todos los alumnos y enriquecer el sentido de su permanencia en la escuela, facilitando, de ese modo, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar establecida en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires”. Este programa, a través del recurso módulos institucionales, financia proyectos en las escuelas, que garanticen el trabajo en equipo y promuevan la revisión y la optimización de las prácticas educativas. En este marco, el programa de Retención escolar de Alumnas madres, padres y embarazadas es identificado como prioritario en relación con el destino de los módulos.

y la cantidad de módulos institucionales que se creía acorde a la tarea que llevarían adelante.

Luego se ponía en conocimiento de este acuerdo al Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media. Las diferencias que podían surgir entre ambos programas y con la escuela se resolvían y en el marco de los actores intervinientes: escuela y programas.

Una vez transitada esa instancia, se elevaba la información y documentación correspondiente contando ya con la aprobación necesaria conforme a las Pautas para la elaboración de Proyectos y la utilización de Módulos Institucionales”⁴⁷

Este proceso no estaba libre de tensiones, pero la definición del docente designado y la demanda del número de módulos según el caso (generalmente 3 ó 4 “horas” módulo por docente referente) eran definidos en primera instancia a partir del diálogo escuela-programa y confirmado luego a partir de la articulación con el programa de Fortalecimiento.

“Como nos pasaba con los de Fortalecimiento que siempre fue una construcción bastante conflictiva porque es a través de los recursos (...) Pero siempre fue conflictivo por eso, porque ellos tenían recursos y nosotros pedíamos ese recurso,... pero bueno ahí la situación en el 2007 era mucho más articulada que hoy” (Coordinador regional)

El año 2015 se presenta como una bisagra en relación con la administración de la designación de los referentes. Una nueva resolución (N°1746) actualiza las pautas y los lineamientos para la elaboración de proyectos y la utilización de los recursos asignados a los establecimientos en el marco del programa de Fortalecimiento determinando que “la presentación de proyectos institucionales, su análisis, evaluación y posterior aprobación por las autoridades correspondientes, se realizaría mediante un sistema informático creado para este propósito”⁴⁸. A su vez, se define como requisito para poder ser designado como referente que el docente tenga al menos dos años de antigüedad en la institución y disponga de una carga horaria no inferior a diez horas cátedra.

⁴⁷ Informe (2017c; 2). Acerca del otorgamiento de módulos institucionales para las/os Referentes Institucionales. Informe 2001-2017. Proyección año 2018.

⁴⁸ Ibid, página 2.

Estas modificaciones implicaron la burocratización del proceso de alta de referentes institucionales y una pérdida de autonomía de las escuelas y el programa en relación a la definición del docente más “adecuado” para asumir el rol. Desde el año 2016, desde las escuelas deben ingresar al sistema informático y completar toda la información requerida. Luego la supervisión evalúa la solicitud y la eleva a la Dirección de Área correspondiente (Media, Técnica, Artística), quien, a su vez, lo evalúa y eleva a la Dirección General Correspondiente. El informe anteriormente citado explicita que una vez transitado este circuito y aprobado el proyecto, el establecimiento recién eleva “la propuesta” de designación del docente mediante el sistema informático (mediante expediente electrónico, junto con la documentación complementaria a la Dirección General de Personal Docente y No Docente para la prosecución del trámite administrativo).

La informatización de este proceso dilató los tiempos de asignación, retrasó la fecha de alta de los referentes y generó una serie de cortocircuitos y tensiones al interior de las escuelas y de los diferentes agentes del programa. En el año 2017 el malestar se agudizó, frente al requerimiento de más documentación (por ejemplo, CV del docente a ser designado bajo el rol de referente institucional) y problemas en relación con el cobro de sus haberes.

“Los dos últimos años el gobierno logró meterlo [al programa] en la Plataforma, o sea que, cada escuela tiene que cargar el Proyecto de Matemática X y el de “Alumnas Madres” y pedir los módulos para “Alumnas Madres”, entonces ahí es donde corrieron la fecha de alta de marzo a abril, después este año de abril a cuando la escuela te dé el alta,... entonces, nosotros acordamos 1 de Abril, la escuela lo elevó el 15 de Mayo y el alta te lo dio la Dirección de área el 8 de Junio, y desde el 8 de junio en adelante te empieza a pagar (Coordinador regional)

La burocratización y corrimiento de la fecha de alta del referente⁴⁹ fue acompañado de un recorte del número de módulos institucionales vinculados al programa. Esto implicó la reducción de los recursos destinados a su funcionamiento y un corrimiento, parcial, de

⁴⁹ Tanto el informe correspondiente, como las entrevistas realizadas dan cuenta del corrimiento de la fecha de alta de los referentes. La misma, a partir de la cual se daba inicio a las tareas vinculadas a su rol en las escuelas, era entre el 15 al 30 de marzo durante el período 2001-2007, y del 1ro de abril desde el año 2008, una vez asumida la nueva gestión del gobierno de la Ciudad. Y es a partir del año 2016, que no existe una fecha única y la misma depende de la carga de la información requerida por parte de las escuelas y de la evaluación y aprobación de diferentes instancias ministeriales. En este contexto la mayor parte de las altas se otorgó entre fines de mayo y principios de junio.

la capacidad estatal en relación con el acompañamiento a embarazadas, madres y padres. A la vez, la demora en la designación del referente repercutió en una demora en el inicio de las capacitaciones⁵⁰, estrategia principal para la formación de los nuevos referentes designados.

En octubre de 2015 se interpuso un amparo impulsado por la Asesoría Tutelar n° 1 CAyT del Gobierno de la Ciudad contra el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires “a fin de que se restablezca en forma inmediata el debido y adecuado funcionamiento del Programa Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas del Ministerio de Educación y se garantice la cantidad y calidad de referentes institucionales para acompañar a la totalidad de las alumnas madres, embarazadas y alumnos padres alcanzados por dicho programa”.⁵¹

En el marco de este amparo, la justicia porteña dictó una medida cautelar ordenando el restablecimiento inmediato y adecuado funcionamiento del Programa⁵². Sin embargo, el número de módulos institucionales para el financiamiento de la figura de los Referentes se redujo entre los años 2016 y 2017⁵³.

“Y en el 2015 empiezan a bajarse los módulos, el que tenía 4 a 3, el de 3 a 2, si eran 3 Referentes, a 2 (...) Ahí ya fue un desastre, sacan resoluciones con muchos requisitos”
(Coordinadora general)

Al recorte concreto de módulos institucionales y por lo tanto del número de referentes en algunos establecimientos, así como la reducción del número de meses financiados para la asunción del rol, se le suma un proceso de devaluación del valor de la hora cátedra del programa Fortalecimiento en el transcurso de estos años. Esto se tradujo en la pérdida del

⁵⁰ Mientas que entre el año 2001-2014 las capacitaciones se iniciaban en el transcurso del mes abril, en 2015 las mismas arrancaron en mayo, y agosto en el caso de 2016. El 2017 no presenta tanta demora (comienzan en mayo) pero sin la designación completa de todos los referentes. (Documento *Acerca del otorgamiento de módulos institucionales*, 2017)

⁵¹ Amparo Judicial, 2015. Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires. Expediente no A23.892-2015/0. Página 1. Documento disponible el 3/2/2018 en: <http://public.diariojudicial.com/documentos/000/065/490/000065490.pdf>

⁵² Diario digital iJudicial. Publicación del 10/11/2015 “Ordenan al Gobierno porteño reestablecer el adecuado funcionamiento del programa de apoyo para alumnas embarazadas”. Disponible el 2/2/2018 en: <http://www.ijudicial.gob.ar/2015/ordenan-al-gobierno-porteno-reestablecer-el-adecuado-funcionamiento-del-programa-de-apoyo-para-alumnas-embarazadas/>

⁵³ De acuerdo con el informe sobre asignación de módulos, anteriormente citado, el número de módulos institucionales destinadas al financiamiento de los referentes desciende de 782 en 2014, a 638 en 2015, a 592 en 2016 y 583 en 2017, lo que representa un recorte del 25% en el período 2014-2017.

valor real del módulo institucional en comparación a la hora cátedra docente. El ajuste y devaluación generó disconformidad en todos los agentes educativos.

“Los referentes de todos los años es un peregrinaje y una tortura para la designación, para la cantidad de docentes, para la cantidad de horas y para las fechas (...) En los años mozos teníamos la ventaja de ser referentes de marzo a fines de noviembre o principios de diciembre, teníamos nueve meses, pero eso era la gloria. Este año mi alta tiene fecha julio y la baja es a noviembre, aparte de la cantidad de meses, el período más arduo de trabajo es de fines de octubre, noviembre a abril, es el que queda desbandado (...) [esta situación] genera que los docentes se cansen (...) del ninguneo (...) hay rotación completa de docentes [en el rol de referentes], docentes que no les interesa, docentes que no están capacitados” (Referente institucional)

“(...) nos están pagando \$280 por módulo [de Fortalecimiento], la hora cátedra [como docente] está a \$600 y pico (...) entonces si vos tomas dos horas de cívica vas a cobrar \$1200 y si tomas dos módulos vas a cobrar \$500 ¿entendés? Económicamente no existe y más con el maltrato este de que han corrido las fechas, eso es una locura, a mí me han puteado referentes (Coordinador regional)

“(...) los módulos se cobran a un precio irrisorio” (Directora escuela)

“Aparte de cobrar muy poco, no cobras vacaciones, no cobras aguinaldo, porque es en negro, no te va a la jubilación, no, no es negocio” (Docente)

La burocratización, recorte y devaluación de la asignación y financiamiento del trabajo de los referentes institucionales debilita las bases en las que sostiene el programa, desmotiva, desgasta e introduce tensiones en los vínculos entre los agentes escolares dentro de la escuela.

“Nosotros entregamos el informe al cierre de cada trimestre, hacemos el informe de rendimiento acá. Y yo este año no lo entregué y me lo pidieron y dije “yo no lo voy a entregar, porque no tengo desde donde salir a recolectar esa información porque yo no soy referente (...) tengo la baja al 30 de noviembre” (Referente institucional)

“La directora se enoja con los coordinadores, la escuela no quiere cargar [el proyecto y datos en la plataforma] Se tensionan las relaciones entre ellos y en la misma escuela” (Coordinadora general)

“Ya un montón de referentes nos han dicho que no van a continuar [el próximo año], con esta designación así, este maltrato” (Coordinador regional)

En este contexto, el valor, la carga horaria, y los meses financiados no se corresponden con la multiplicidad de tareas y plazos que se prevé los referentes asuman el rol, librando la intensidad y continuidad de la tarea a la buena voluntad y compromiso personal de los y las referentes.

El desafío de sostener el rol del referente. Redefiniciones propuestas desde el programa

Ante el malestar general producto del proceso de burocratización del alta de los referentes, la devaluación y recorte de los módulos institucionales con las que se financia este recurso, desde el programa se está evaluando la posibilidad de prescindir del recurso módulos institucionales del programa “Fortalecimiento” para el financiamiento de los referentes en el año 2018. En este caso, la definición del recurso destinado a la designación de las y los referentes institucionales, sería establecido por parte de las escuelas a través de la figura de profesor por cargo⁵⁴ o de los Planes de Mejora Institucional.⁵⁵

Pero ¿qué aspectos positivos y negativos podrían devenir de esta modificación? ¿Qué riesgos implicaría? En el marco de las reflexiones que se desarrollan en esta tesis, en caso de concretarse la baja del recurso módulo institucional para el financiamiento de los referentes institucionales en las escuelas bajo programa, se vislumbra que las escuelas recobrarían cierta autonomía en la definición y gestión del alta del referente, implicando menos desgaste para los diferentes actores involucrados (equipo directivo, programa, docente) así como una apuesta por el inicio de las tareas en el transcurso del primer trimestre del año. Pero en tanto la futura fuente de financiamiento de los referentes

⁵⁴ La ley 2.905 sancionada en el año 2008 aprueba el Régimen de Profesores por Cargo, de implementación gradual en todos los establecimientos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo fundamental de mejorar la propuesta educativa para el nivel a partir de la redefinición de las condiciones de contratación y desempeño laboral de los profesores. La redefinición supone la modificación del marco contractual tradicional de los profesores, establecido en horas cátedra por escuela, curso y división, hacia la conformación de cargos compuestos por horas de trabajo institucional y horas de trabajo frente a los grupos clase para el desarrollo de las unidades curriculares establecidas en los planes de estudio. Esta forma de contratación favorece la concentración horaria de los profesores en un mismo establecimiento y posibilita la realización de diverso tipo de tareas y actividades destinadas a acompañar las trayectorias de los estudiantes, así como la construcción de una forma de organización institucional sostenida en la conformación de espacios de trabajo colaborativo (Ministerio de educación GCBA, 2013). En este marco, con las horas extraclase se prevé el desarrollo de proyectos pedagógicos nuevos o ya vigentes en la escuela.

⁵⁵ En el marco del Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, cada escuela del nivel medio del país diseña y desarrolla su Plan de Mejora Institucional, a través del cual define líneas de acción, financiadas a través de horas institucionales y recursos materiales para acciones financiables (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

dependería de los “recursos de la escuela”, en función de los proyectos vigentes y de la correspondiente capacidad de gestión de las instituciones, se podría traducir en situaciones de desigualdad entre las escuelas en relación con las condiciones de “contratación” (carga horaria-salario). En síntesis, frente a la pérdida del recurso módulo institucional del programa de Fortalecimiento para el financiamiento del rol de referente en las escuelas, la capacidad de gestión del equipo directivo, así como las prioridades y recursos disponibles condicionarían la efectiva designación de un docente referente, profundizando la desigual capacidad de seguimiento y acompañamiento pedagógico de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres según establecimiento.

Por otro lado, cabe mencionar otro condicionante importante en el marco de este cambio: la posibilidad de sustituir el recurso del módulo institucional a través de los Profesores por Cargo es exclusivo de los docentes designados bajo este régimen⁵⁶, quedando a su vez excluidos los docentes que no se encuentran bajo esa modalidad así como los/las preceptores/as, restringiéndose aún más la potencial participación de parte de los docentes y preceptores.

Para el año 2018, desde la coordinación del programa se propone profundizar la “colectivización” del abordaje a fin de inscribirlo en una trama en la que participen diversos actores institucionales de manera sistemática. Este aspecto se expresa, en el marco de las entrevistas en los siguientes términos:

“Nosotros lo que pensamos a nivel equipo y la propuesta es qué otros actores pueden acompañar y cuál es la función y cómo podemos acompañar, tal vez se acompaña con los coordinadores de área, con los tutores, con los profesores y/o con el referente, pero que sea más colegiado el acompañamiento y no tan individual” (Coordinador regional)

“Redireccionar el referente, que sea un poquito más colectivo, para salir de la dualidad referente institucional-programa” (Coordinadora general)

En el documento “Ejes y acciones centrales 2018”⁵⁷ se propone que los coordinadores regionales y referentes institucionales se incorporen a los siguientes espacios:

⁵⁶ La implementación del Régimen de Profesor por Cargo es gradual y la incorporación para los docentes es optativa (salvo en caso de creación de nuevos cargos por jubilaciones, etc.). En este contexto, sólo una parte de los docentes de los establecimientos está bajo esta modalidad (no hay información disponible que permita conocer el grado de implementación del plan).

⁵⁷ Documento del programa (2017b): Ejes y acciones centrales 2018. Página 1.

- Participación en espacios conformados por la escuela (SAI⁵⁸, Taller de educadores⁵⁹, equipos ESI⁶⁰) a fin de que el acompañamiento/seguimiento pedagógico pueda ser sostenido desde una instancia más colectiva.
- Reuniones/mesa de trabajo/encuentro con docentes/referentes, directivos; maestras y coordinadoras de las salas de primera infancia.
- Construcción de mesas de trabajo integradas por diferentes actores incluidos los referentes institucionales (para aquellos casos en que no existieran espacios previamente constituidos).

La promoción de la participación sistemática de los coordinadores regionales y referentes institucionales en las reuniones y mesas de trabajo institucional es un intento por ampliar la base de acompañamiento de las y los adolescentes madres, embarazadas, madres y padres, a su vez que es una forma de enfrentar el desfinanciamiento del programa en la coyuntura actual.

⁵⁸ La Resolución 4181 sobre Ausentismo, del año 2014 plantea que en cada establecimiento educativo su equipo directivo y docentes deberán elaborar un Proyecto de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI). El proyecto SAI se propone contribuir a la permanencia de las/los alumnas/os en las escuelas, a partir del desarrollo de estrategias en la que participan diferentes agentes educativos frente al incumplimiento de la obligatoriedad por parte de un/a alumno/a. En estos casos, luego de tomar conocimiento e interiorizarse acerca de los motivos de las inasistencias y su correlato en el rendimiento, y en función de las posibles problemáticas que pudieran suscitarse: “[...] la conducción y el Departamento de Orientación Escolar (DOE) deberá evaluar estrategias para su intervención o derivación a diferentes áreas y renovará un Acta Compromiso firmada al inicio del ciclo lectivo detallando las acciones que las partes se comprometen a realizar a fin de garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria. [...]” Esta resolución involucra acciones de distintos agentes educativos, Jefes de Preceptores, Coordinadores de Tutores conjuntamente con el DOE, indicando la instancia de convocatoria a la familia o adulto responsable a entrevista, y la confección de Acta Compromiso (Bayeto, 2016: 20).

⁵⁹ Taller de educadores: En el marco del régimen de Profesor por cargo, los docentes que ingresan al régimen deben participar de una reunión institucional semanal. De acuerdo con la normativa vigente, este espacio de reunión podrá utilizarse rotativamente para reunión general, reunión por área, reunión por proyecto, reunión de cada tutor con los docentes de su curso, así como podrá utilizarse para capacitación en servicio.

⁶⁰ Equipo ESI: equipo docente designado para la elaboración de proyectos transversales a la institución vinculados a la ESI.

Consideraciones finales

Desde el año 1999 hasta el 2015, el programa se fortaleció y extendió su cobertura en forma sostenida. Entre los años 2005 y 2015 prácticamente duplicó la cantidad de escuelas bajo su órbita. Duplicó el número de referentes institucionales, así como la cantidad de adolescentes embarazadas, madres y padres acompañados/as. La tasa de retención de este grupo de adolescentes aumentó un 15,3% durante el período 2005 – 2017. El mejoramiento de este indicador crítico fue gradual y sostenido a lo largo del tiempo, con picos de crecimiento de entre 6 y 7% en los años 2007 y 2013 y variaciones negativas esporádicas que no empañaron su expansión en términos absolutos. En el año 2017, el programa contaba con 291 referentes institucionales en 152 escuelas y 21 coordinadores regionales. Su alcance se extendía hacia 2172 adolescentes embarazadas, madres y padres, de los cuales el 86% finalizó el ciclo lectivo u obtuvieron su titulación de nivel secundario⁶¹. El éxito del programa es, desde la perspectiva de su capacidad para sostenerse en el tiempo (su fundadora y desde el año 2004 coordinadora general logró mantenerse en el cargo durante todo el período) y su capacidad para fortalecer su equipo y expandir su cobertura efectiva, indiscutible.

Ahora bien, un programa es esencialmente, “un valor actuando en el mundo” (Hernández, 2017) y el modelo para su análisis “Cadena de Valor Público” (Hernández, 2015) una herramienta para hacer inteligible la red de medios y fines que utiliza para realizarlo.

A la luz de este modelo y sin subestimar la relevancia de estos indicadores, quizás estos no sean los aportes más destacables que el programa ha hecho a las políticas educativas del nivel secundario. De las entrevistas realizadas se desprende que el programa ha logrado no solo “imaginar otras formas de hacer escuela” (Terigi, 2009) sino que ha logrado identificar e intervenir con precisión en muchas de las diversas formas en que en las intersecciones entre el régimen escolar y los atributos que portan los y las adolescentes se produce riesgo de exclusión escolar. Visto desde este ángulo, el programa ha logrado incidir en uno de los núcleos duros que enfrenta el desafío de universalizar el derecho a la educación secundaria: la matriz excluyente que, a través de representaciones, prácticas y el incumplimiento del marco normativo naturaliza la expulsión sistemática de los

⁶¹ Datos disponibles en el sub apartado *Línea de tiempo 1999-2017. Esquema síntesis de la evolución del programa y su contexto normativo e institucional.*

grupos de estudiantes que no se ajustan al alumno ideal para el cual fue, en sus orígenes, diseñado (López, 2007).

El programa de Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y padres en escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires es, en primer lugar, una de las estrategias de política a través de la cual extender el derecho a la educación escolarizada de nivel secundario hacia adolescentes que históricamente quedaron excluidos de la educación formal. En este sentido, constituye un esfuerzo por unificar los espacios institucionales en los que los y las adolescentes transitan esta etapa del ciclo vital (D'Alessandre, 2016). Desde la perspectiva de los y las adolescentes en que hace foco el programa implica generar las condiciones institucionales y pedagógicas a través de las cuales conciliar la condición de maternidad y paternidad con la de estudiantes. Al lograr sostener el vínculo de los y las adolescentes con la escuela, este se instaura, tal como señala Terigi (2009) no solo como instancia en la que se transmiten saberes objetivados sino como experiencia que habilita nuevas oportunidades y narrativas sobre sí mismos.

“Ver que los alumnos han tenido la continuidad y que se reciban (...) vas a encontrar muchos preceptores y preceptoras sobre todo que han sido alumnas madres de la escuela (...) y están acá y sus hijos han sido los que han estado por los pasillos acá, algunos de esos hijos en este momento son alumnos, ese es un logro (...) sin el programa (...) muchos de esos alumnos hubiesen tenido como proyecto de su vida la maternidad y hoy en día tienen la maternidad y tienen un trabajo, un proyecto laboral, algunos han seguido estudiando y eso gracias a la posibilidad que habilita no hacer que un embarazo o un período de maternidad sea dejar la escuela (...) ese es el logro (...) que los proyectos escolares sigan y no se abandonen” (Docente tutor)

El programa ha logrado –no sin resistencias- que muchos agentes educativos de diverso rango revisen el ideal de estudiante al que orientan sus prácticas y fundamentalmente les ha dado recursos para cuestionarlo. En este sentido, a través de la apertura de espacios de discusión para la apropiación de la normativa vigente y la intervención sostenida en momentos específicos que ponen en riesgo su cumplimiento, logró interpelar los determinismos que vincularon históricamente –tal como se desarrolló en apartado correspondiente a la dimensión argumental- al embarazo, la maternidad y la paternidad con el abandono escolar.

“Lo bueno del Programa es que tenemos más recursos y gente más preparada en esta mirada para trabajar (...) no todos están preparados con esta mirada (...) el profesor que sale por ahí especializado en la enseñanza de la matemática, no contempla todas estas cosas que va a tener que tener en cuenta a la hora de hacerse cargo de un grupo de chicos de la escuela secundaria con estas características (...) necesitas del programa y gente que los ayude, que los especialice, los capacite, les de otra mirada y que tenga (...) horas disponibles para poder trabajar y atender[los]” (Directora escuela)

El programa entendió desde sus orígenes que para operar sobre representaciones, discursos y prácticas se requiere en primer lugar reconocer la dimensión material en las que estas se sostienen y en virtud de ello desarrollar intervenciones efectivas para producir las condiciones de posibilidad de su transformación. Sólo de este modo se desnaturalizan los determinismos.

Del análisis de las operaciones que sostienen al programa se desprende el reconocimiento de que una de las razones por las cuales la maternidad y la paternidad muchas veces desencadena la interrupción del lazo de los adolescentes con la escuela es porque, en la línea de lo que plantea D’Alessandre (2014, 2016) la presencia de niños y niñas pequeños aumenta la carga de cuidado directo, introduce nuevas dinámicas, roles y lazos identitarios que compiten con el tiempo, la energía y motivaciones que exige la experiencia escolar. La articulación con la dirección del nivel inicial para la priorización de los hijos de madres y padres adolescentes bajo programa en la asignación de plazas, es una acción específica para aliviar la carga de cuidado directo que afronta este grupo de adolescentes. El seguimiento minucioso de la agenda escolar de los y las estudiantes embarazadas, madres y padres para garantizar el cumplimiento de la normativa que propone alternativas a los puntos más rígidos del régimen escolar (ampliación de la cantidad de inasistencias justificadas, trabajos prácticos domiciliarios, entre las más destacadas) son algunos ejemplos de las intervenciones que manifiestan el modo en que el programa define, problematiza y politiza a la configuración “embarazo, maternidad, paternidad y escolarización” como situación problemática.

De igual modo, las rondas cotidianas que los referentes institucionales hacen en las aulas para confirmar la asistencia de los adolescentes en los que hace foco el programa, la disponibilidad permanente para una escucha atenta, así como la habilidad para identificar momentos críticos en los cuales intervenir, orientar, derivar y acompañar a los y las

adolescentes para afrontar situaciones específicas quiebran la inercia que tradicionalmente debilitó el lazo de los estudiantes con la escuela. Es un modo que a todas luces ha demostrado ser efectivo para convocarlos, reconocerlos, integrarlos a la dinámica escolar. En pocas palabras, se instauran en conjunto como estrategias precisas a través de las cuales se produce inclusión.

Ahora bien, pensado desde el entramado de conceptos que ofrece el modelo “Cadena de Valor Público”, uno de los logros más destacados del programa es que ha logrado reconducir el flujo de acción en el que históricamente se sostuvo la provisión de educación secundaria, hacia la inclusión. El programa no pretende crear una nueva modalidad dentro del nivel medio. No aísla al nuevo dispositivo escolar. No estigmatiza. No fragmenta. Por el contrario, el programa recupera los recursos disponibles –los que siempre estuvieron ahí- para operar sobre la trama de representaciones, discursos y prácticas que –de no mediar su intervención- producirían –como lo ha hecho desde siempre- exclusión escolar.

“Con decirte por ejemplo [que] la actividad y los trabajos que los docentes hacemos, cuando dejan de venir a la escuela, por ejemplo, cuando ya tienen la fecha de parto, es un material que se utiliza para darle a otro chico que no tiene las cuestiones de maternidad, pero como justamente (...) se armó este tipo de material, ahora se empieza a utilizar también para otros casos” (Directora escuela)

En este punto, se entiende en esta tesis, es donde radica su aporte fundamental a las políticas de inclusión. En su capacidad para cuestionar a través de operaciones concretas, el proceso por el cual “la diferencia” se tradujo inexorablemente en exclusión e incluso en producir nuevos recursos para la inclusión escolar que desbordan su anclaje original.

El programa ha logrado “producir inclusión” y en virtud de ello, cuestionó la matriz excluyente del nivel medio, porque, entre otros factores, reconoció e interactuó con las bases materiales que restringen las oportunidades efectivas con las que cuentan las y los adolescentes embarazadas, madres y padres para sostener su escolaridad. En este sentido, sus logros se asientan en la capacidad que ha demostrado para movilizar recursos estatales hacia la concreción de este objetivo. No obstante, el programa es en sí mismo un eslabón más en las políticas educativas e incluso dentro del conjunto de políticas sociales y macroeconómicas que amplían o reducen el riesgo de exclusión escolar. La burocratización de los procesos formales en que se sostiene el funcionamiento del

programa y muy especialmente su desfinanciamiento, encienden señales de alerta y abren nuevas preguntas que, aunque exceden los límites de este trabajo, merecen ser consideradas: aún el nivel de formalización que expresa el establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario ¿cuál es el nivel de consenso real alrededor de la universalización del derecho a la educación secundaria en el conjunto de la sociedad? ¿En qué medida la inclusión, en este caso escolar, es un valor compartido por los actores sociales con capacidad para incidir en su realización?

Bibliografía

- Adaszko, (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Gogna, M. (coord.). CEDES, Buenos Aires. Disponible al 20/2/2018 en: http://salud.ciee.flacso.org.ar/flacso/Espanol/Embarazo_y_maternidad.pdf
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía, 9, 71-85.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible el 10/01/2018 en https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/661284/REICE_7_4_16.pdf?sequence=1
- Bayeto, Gabriel (2016). Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Revista Investigaciones en Psicología (2016, 21, 1), pp. 13-25 | ISSN 0329-5893. Disponible el 15/2/2018 en: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/bayeto.pdf
- Canevari, Catalá y Montes –coords (2011): La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Disponible el 7/4/2018 en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011alaeducacionsecundaria_dinamica_matricula_0_0.pdf
- Cappellacci, I., Cappellacci, A., & Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

- CEPALSTAT. (Consulta realizada el 27/1/2018) Bases de datos y publicaciones estadísticas.
http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/web_cepalstat/estadisticasindicadores.asp.
- Costas, P., Jones, M., Nacci, M. J., Niemand, M. S., Saguier, M. (2003) Embarazo y maternidad adolescente en contextos de pobreza. Ponencia presentada en la Asociación Latinoamericana de Sociología -ALAS- XXIV. Noviembre de 2003, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Facultad de Ciencias Histórico Sociales. Arequipa, Perú.
- Costas, P., Jones, M., Nacci, M. J., Niemand, M. S., Saguier, M. (2002). Madres adolescentes sin pedir permiso. Una experiencia inclusiva. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- D'Alessandre, V. (2016). Enredados. Nuevo pacto de inclusión en torno al nivel medio y producción social de cuidado. Tesis de maestría. FLACSO.
- D'Alessandre, V. (2015) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio Buenos Aires: IPE/OEI /PIA/IDIE, Disponible el 15/03/2017 en: http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- D'Alessandre, V. (2014). El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Buenos Aires: IPE/OEI /PIA/IDIE, Disponible el 18/02/2017 en http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_desafio_universalizar_nivel_medio.pdf
- D'Alessandre, V. (2013). Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina SITEAL/ UNESCO – IPE OEI. Disponible el 27/04/2017 en: <http://www.siteal.org/cuadernos/468/soy-lo-que-ves-y-no-es-adolescentes-y-jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-en-america-l>
- D'Alessandre, V. (2010). Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina. SITEAL/ UNESCO – IPE OEI. Disponible el 22/02/2017 en http://www.siteal.org/sites/default/files/SITEAL_Cuaderno04_20100511.pdf
- DIES (2016). Dirección de Estadísticas e Información en Salud. Anuario estadístico 2016. Disponible al 20/2/2018 en: <http://www.deis.msal.gov.ar/index.php/anuario/>

- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? en Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado. 9 (1) 1-24. Disponible el 8/04/2017 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Esquivel, V. (2011): La economía del cuidado en América Latina: poniendo los cuidados en el centro de la agenda. En: Esquivel Atando Cabos deshaciendo nudos, Centro Regional de América Latina y el Caribe. Disponible el 24/07/2016 en: http://www.americalinagenera.org/es/documentos/Atando_Cabos.pdf
- Esquivel, V., Faur, E., & Jelin, E. (2012). Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado, Buenos Aires. IDES.
- Fainsod, P. (2013). Maternidad, paternidad y embarazo en la escuela. Suplemento UNIPE. Le monde diplomatique. Edición 169. Julio 2013. Disponible el 10/4/17 en: <http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/169-que-quiere-la-clase-media/maternidad-paternidad-y-embarazo-en-la-escuela/>
- Fainsod, P. (2008). EMBARAZOS Y MATERNIDADES ADOLESCENTES. Desafíos de las escuelas. En: Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia. Graciela Morgade y Graciela Alonso (compiladoras). Paidós – Buenos Aires, 2008.
- Fainsod, P. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2004). Pobreza, adolescencia y escuela media. Algunas reflexiones sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y adolescentes madres en contextos de pobreza. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fainsod, P. (Sin fecha). Maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana. Una lectura socioeducativa con perspectiva de género. Resultado de investigación finalizada. Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_FainsodP.pdf
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Harvard University Press.
- Gluz, N., Cuter, M., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005). Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Gogna, M. (2005) Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. CEDES, Buenos Aires.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 17(30), 57-69.
- HASICIC, C. (2012). Adolescente, madre y pobre: proyectando un futuro posible. *Question – Vol. 1, N.º 33. ISSN 1669-6581. Disponible el 13/10/2017 en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1335/1219>*
- Hernández, D. (2017). Taller de Análisis de la actividad estatal desde el modelo Cadena de Valor Público, dictado por Daniel Hernández. Mayo de 2017.
- Hernández, D. (2015). El Modelo de la Cadena de Valor Público para el análisis de políticas. ASAP Asociación Argentina de Presupuesto y Administración Financiera Pública. *Revista Institucional. No 54. Disponible el 25/3/2017 en: <http://asap.org.ar/revista/numero/54/>*
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez-collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Editorial Mc Graw Hill.*
- López, N. (2007) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires, IPE-UNESCO.*
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires IPE-UNESCO.*
- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista argentina de sociología*, 4(7), 99-118. Disponible el 2/2/2018 en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200005&lng=es&tlng=es)
- Margulis, M. y M. Urresti (1998): *La construcción social de la condición de juventud*, en H. Cubides (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación del GCBA (2018). Anexo Metodológico. Índice de situación socioeconómica de los alumnos de educación secundaria (ISSAS). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Documento en edición.
- Ministerio de Educación del GCBA (2013). Régimen de Profesores por Cargo. Lineamientos para su implementación. Dirección General de Planeamiento Educativo.

Disponible en:
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/nwl/nro1/manualprofesores.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Disponible el 20/2/2018 en: https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disen_o-e-Implementacion-del-Plan-de-Mejoras-Institucional.pdf
- Ministerio de Salud/CONAPRIS/CEDES. (2004). El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud. Disponible el 10/12/2017 en: <http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/IF/2004/1698.pdf>
- Montes, N. (2004). Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros. G. Tiramonti (Comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 47-72.
- Montes, Ziegler (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos. Revista mexicana de investigación educativa – Volumen 15 nro 47. Disponible el 18/11/2017 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400005
- Morras Imas, Linda y Rist, Ray (2010). El camino hacia los resultados. Diseño y realización de evaluaciones eficaces para el desarrollo. Capítulo 4. Conocer el contexto de la evaluación y la teoría programática del cambio. Banco Mundial y Mayol Ediciones S.A.
- Nobile, M. (2014). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. FLACSO
- Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires. (Amparo Judicial, 2015). Expediente nro A23.892-2015/0. Documento disponible el 3/2/2018 en: <http://public.diariojudicial.com/documentos/000/065/490/000065490.pdf>
- Román, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. Una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación, Volúmen 11, N° 2. Disponible el 14/03/2017 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol11num2.htm>
- Román, M (2009) El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?, en Revista Iberoamericana sobre

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, pp. 95 - 119. Disponible el 7/01/2017 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>

- Román, M (2002) Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. Revista de la CEPAL
- Tenti, E. (2014). La profesión docente y los nuevos sentidos de la educación media. Trabajo presentado en el Congreso “El sistema educativo colombiano, rutas posibles para su integración en el marco del aseguramiento de la calidad”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, Bogotá 12 y 13 de marzo de 2014
- Terigi, F. (2015). La escuela media inclusiva ante la resistencia persistente del modelo escolar disciplinar. Diálogos del Siteal. Disponible el 9/01/2017 en http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. En P. Madonni (coord.). Colección Políticas Educativas. OEA, FEMCIDI, Ministerio de Educación. Disponible el 20/11/2016 en http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/las_trayectorias_escolares_documento_final_del_proyecto.pdf
- Terigi, F.; Perrazza, R. y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible el 19/12/2016 en www.oei.es/pdf2/segmentacion_urbana_educacion_AL.pdf
- Tiramonti, G. (Comp) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2008). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires. Manantial. FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades, Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G., Arroyo, M. L., Nobile, P., Poliak, M., Sendón, N., Southwell, M. A. & Arroyo, M. (2011). Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media (No. 373.5). Homo Sapiens.

- Trujillo, V. Henao, E. J. y González, C. (2004). Fecundidad adolescente en Colombia: Incidencia, tendencias y determinantes. Un enfoque de historia de vida. Documentos CEDE, N° 31, Facultad de Economía, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- UNICEF (2017). Maternidad y Paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la Provincia de Buenos Aires.
- Urban Walker, M. (1989) Moral Understandings: Alternative "Epistemology" for a Feminist Ethics. *Hypatia* V4, No 2. 15-28.
- Vázquez, M. S. (2013). Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana. Tesis de maestría. FLACSO. Disponible el 21/3/2017 en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6122/2/TFLACSO-2013MSV.pdf>
- Vázquez, M. S. (2011). Programa de retención escolar de alumnos padres y alumnas madres y embarazadas: una propuesta orientada a garantizar el derecho a la educación de estos jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. Disponible el 21/3/2017 en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/09.pdf>
- Vera, M. (2017). El oficio de los Referentes Institucionales en el Programa de Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos. Documento del programa.
- Vera, M. (2014). “Maternidad y paternidad en la (s) adolescencia (s). De la estigmatización a la construcción colectiva de estrategias de inclusión escolar”. Documento del programa.
- Vera, M. (Sin fecha). Acerca del vínculo pedagógico “adulto referente y estudiantes” en el marco del Programa de Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres. Documento del programa.
- Vera, M. (Sin fecha). Algunas reflexiones sobre el posicionamiento y la escucha en la función del Referente Institucional. Documento del programa.
- Vera, M. (Sin fecha). El espacio de encuentro. Talleres o grupos de reflexión ¿Por qué? ¿Para qué? Documento del programa.

Documentos del programa

- Documento del programa (2017a). Estrategias 2018.
- Documento del programa (2017b). Ejes y acciones centrales 2018.
- Documento del programa (2017c). Acerca del otorgamiento de módulos institucionales para las/os Referentes Institucionales. Informe 2001-2017. Proyección año 2018.
- Documento del programa (2017d). Estrategias pedagógicas de acompañamiento institucional Pensando el 2018.
- Documento del programa (2017e). Cuadro historia del Programa para línea de tiempo,1999-2017.
- Documento del programa (Sin fecha). Marco Normativo Legal.
- Informes de acciones realizadas 2do semestre 2010, 2012 y 2016.
- Programa capacitación nuevos referentes institucionales 2017.
- Programa encuentros bimensuales de capacitación 2015.

Leyes, resoluciones y disposiciones

- Ley 26.485/2011. Ley Nacional de Violencia contra la mujer. Prevención, sanción y erradicación.
- Ley 26.206/2006. Ley Nacional de Educación.
- Ley 26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 2110/2006 – CABA. Educación Sexual Integral.
- Ley 898/2002 – CABA. Obligatoriedad de la escuela secundaria.
- Ley 709/2001- CABA. Régimen especial de inasistencias. Horario de lactancia.
- Ley 418/2000- CABA. Salud Reproductiva y Procreación Responsable.
- Ley 114/1998 – CABA. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Resolución 4799/2007 – CABA. Permiso de retiro anticipado.
- Resolución 5337/2007 – CABA. Mecanismos de apoyo.
- Resolución 949/ 2006 – CABA. Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela.
- Resolución 1729/2006- CABA. Prioridad en la asignación de vacantes en Nivel Inicial.
- Disposición 716/2011- CABA. Escuelas Técnicas.
- Disposición 012 /2009 – CABA. Escuelas artísticas.

Anexo – Guías de pautas entrevistas

Guía de pautas entrevista

Directores/as, Docentes y Tutores/as de escuela secundaria en la que se implementa el programa Retención escolar alumnas madres, padres y embarazadas

➤ Perfil del entrevistado

¿Desde hace cuánto tiempo trabajás en la escuela?

¿Siempre en el mismo cargo? ¿Cuáles?

¿Trabajás en otras escuelas secundarias también? ¿Cuáles? ¿Con qué rol/es?

➤ Estrategias institucionales de retención escolar de alumnas madres, padres y embarazadas

¿Identificás estrategias de promoción de la escolarización de las estudiantes embarazadas, madres y padres que se lleven adelante en esta escuela? ¿Qué acciones específicas se llevan adelante?

¿Se implementan mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes de las estudiantes embarazadas, madres y padres? ¿Qué características tiene esas estrategias?

¿Cuál es tu rol como director/docente/tutor en relación con estas estrategias?

¿Identificás estrategias que se usen más que otras? ¿En qué consisten? ¿Cómo las describirías?

¿Identificás cambios en el tiempo en relación con estas estrategias? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿A qué crees se debe el cambio?

¿Qué valoración de las diferentes estrategias tenés como director/docente/tutor? ¿Y qué valoración entendés tienen los otros docentes/tutores de la escuela?

¿Qué desafíos presenta cada una de las estrategias comentadas?

➤ **Evolución de las estrategias de inclusión**

¿Identificás momentos bisagra/cambio o ruptura en el proceso de implementación de dispositivos de trabajo en relación con la retención escolar de embarazadas, madres y padres? ¿Cuáles son? ¿Qué características tienen esos cambios? (cambio de enfoque y/o objetivos, cambios en las reglas del juego, cambio en el perfil de los alumnos,...)

¿A qué se deben esos cambios? (*Ley Nacional de Educación, Ley de ESI,...*)

¿Qué cambió y que siguió “igual” o parecido? ¿Por qué?

➤ **Fortalezas y debilidades en las estrategias de inclusión**

En líneas generales, ¿con qué tipo de dificultades en relación con la escolarización de las embarazadas, madres y padres se suelen encontrar? ¿Cómo las abordan en la escuela?

En tu rol como director/docente/tutor, ¿qué fortalezas y debilidades/desafíos identificás en relación con las estrategias de promoción de la escolarización de las estudiantes embarazadas, madres y padres que se lleven adelante en esta escuela? ¿Por qué? ¿Qué características tiene la implementación de estas estrategias? ¿Qué particularidades institucionales identificás?

Y en relación con los logros, ¿cuáles dirías que son los logros de la escuela en la retención de las alumnas madres, padres y embarazadas? ¿Por qué?

¿Crees que a partir de las estrategias de escolarización que se llevan adelante desde la escuela se logra retener en mayor medida a las estudiantes embarazadas, madres y padres?

➤ **Conocimiento y vínculo con el programa**⁶²

Descripción del programa

¿Conocés el programa de Retención escolar alumnas madres, padres y embarazadas? Si tuvieras que contarle brevemente en qué consiste el programa a alguien que no lo conoce, ¿cómo lo describirías?

⁶² Es posible que, en el marco de las dimensiones indagadas previamente surja la referencia al programa con anterioridad. Pero, al menos en principio me propongo consultar de manera general por las estrategias institucionales de inclusión y que el propio entrevistado recupere (o no) el rol del programa en este sentido. Es decir, en función de las referencias correspondientes del entrevistado avanzaré antes o después en las preguntas vinculadas con esta dimensión.

¿Qué actores forman parte del programa?

¿Cuál considerás que es el aporte del Programa Retención Escolar de alumnas madres, padres y embarazadas en relación con este objetivo (retener embarazadas, madres, padres)?

Relación con los referentes institucionales y coordinadores del programa

Como director/docente/tutor ¿con qué actores del programa tenés vínculo? (Coordinadores/Referentes Institucionales)

¿Qué características tiene ese vínculo? ¿En qué contextos y por qué medios interactúan?
¿Por qué temas? ¿Con qué fin? ¿Con qué frecuencia?

➤ Cierre

Por último, te invito a imaginar una situación... Si asumieras como ministro de educación de la ciudad en un contexto de mucho aval político, ¿qué medidas evaluarías tomar en pos de garantizar el derecho a la educación de las estudiantes madres, padres y embarazadas?

¿Alguna cuestión o tema que quieras comentar o ampliar?.....¡¡¡Muchas gracias!!!

Guía de pautas entrevista

Referentes Institucionales del programa Retención escolar alumnas madres, padres y embarazadas

➤ Perfil del entrevistado/a

¿Desde hace cuánto tiempo trabajás en el programa?

¿Siempre en el mismo cargo? ¿Cuáles?

¿Hace cuánto sos referente Institucional? ¿Qué te motivó a sumarte al programa?

➤ Descripción general del programa

Si tuvieras que contarle brevemente en qué consiste el programa a alguien que no lo conoce, ¿cómo lo describirías?

¿Qué características tiene el programa hoy?

¿Desde cuándo está el programa en la escuela? (para RI)

¿Cuántas embarazadas/madres y padres hay bajo programa en la escuela? ¿Y cuántos Referentes Institucionales? (para RI)

¿Qué información reportan al programa? ¿De qué manera? ¿Con qué frecuencia? (¿Informes, estadísticas?)

➤ **Estrategias institucionales de retención escolar de alumnas madres, padres y embarazadas**

¿Identificás estrategias de promoción de la escolarización de las estudiantes embarazadas, madres y padres que se lleven adelante en la escuela? ¿Qué acciones específicas se llevan adelante?

¿Se implementan mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes de las estudiantes embarazadas, madres y padres? ¿Qué características tienen esas estrategias?

¿Cuál es tu rol como Referente Institucional en relación con estas estrategias? ¿Y el de los preceptores, docentes y tutores?

¿Identificás estrategias que se usen más que otras? ¿En qué consisten? ¿Cómo las describirías?

¿Qué desafíos presenta cada una de las estrategias comentadas?

¿Identificás cambios en el tiempo en relación con estas estrategias? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿A qué crees se debe el cambio?

¿Qué valoración de las diferentes estrategias tenés? ¿Y qué valoración entendés tienen los docentes, tutores y directivos de la/s escuela/s?

➤ **La evolución de las estrategias de inclusión**

¿Identificás momentos bisagra/cambio o ruptura en el proceso de implementación de dispositivos de trabajo en relación con la retención escolar de embarazadas, madres y

padres? ¿Cuáles son? ¿Qué características tienen esos cambios? (cambio de enfoque y/o objetivos, cambios en las reglas del juego, cambio en el perfil de los alumnos,...)

¿A qué se deben esos cambios? (*Ley Nacional de Educación, Ley de ESI, cambio de área de la cual depende el programa,...*)

¿Qué cambió y que siguió “igual” o parecido? ¿Por qué?

➤ **Los diferentes actores del programa y su articulación**

¿Qué actores forman parte del programa?

¿Qué roles y funciones cumple cada uno?

¿Con qué actores del programa tenés vínculo?

¿Qué características tiene ese vínculo? ¿En qué contextos y por qué medios interactúan?

¿Por qué temas? ¿Con qué fin? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué espacios de encuentro/intercambio tienen?

¿Qué características tiene tu trabajo? ¿Cómo describirías un día típico? (*si no es posible un día tipo, una semana tipo*).

➤ **La articulación con otros actores escolares y programas**

Al interior de la escuela

¿Además de los/las estudiantes, con qué otros actores escolares interactúas como Referente (docentes, directores, tutores, preceptores)?

¿En qué consiste esa interacción? ¿Con qué fines suele darse?

¿Y con referentes de otros programas (Becas, Fortalecimiento)? ¿Qué tipo de relación/interacción tiene como Referente Institucional?

Por fuera de la escuela-Otras instituciones u organizaciones barriales

En tu rol como Referente Institucional ¿has tenido que articular con alguna institución u organización? ¿Por qué?

¿Cuáles son las principales instituciones con las que articulan desde el programa y/o la escuela? ¿De qué manera? ¿En qué consiste esa articulación?

¿La participación de alguna/s instituciones es más relevantes que otra? ¿Cuál? ¿Por qué?

➤ **Fortalezas y debilidades**

En tu rol como Referente Institucional, ¿qué fortalezas y debilidades o desafíos identificás en relación con la implementación del programa en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué características tiene la implementación? ¿Qué particularidades institucionales identificás?

En líneas generales, ¿con qué tipo de dificultades en relación con la escolarización de las embarazadas, madres y padres se encuentran en esta escuela? ¿Cómo las abordan?

¿Qué desafíos identificás en relación con la implementación del programa hoy por hoy? ¿Y antes,... en los diferentes “momentos” o etapas que transitó el programa?

Y en relación con los logros, ¿cuáles dirías que son los logros de la escuela en la retención de las alumnas madres, padres y embarazadas? ¿Por qué?

¿Crees que a partir de las estrategias de escolarización que se llevan adelante desde la escuela se logra retener en mayor medida a las estudiantes embarazadas, madres y padres?

¿Cuál considerás que es el aporte del Programa Retención Escolar de alumnas madres, padres y embarazadas en relación con este objetivo (retener embarazadas, madres, padres)?

➤ **Cierre**

Por último, te invito a imaginar una situación...Si asumieras como ministro/a de educación de la ciudad en un contexto de mucho aval político, ¿qué medidas evaluarías tomar en pos de garantizar el derecho a la educación de las estudiantes madres, padres y embarazadas?

¿Alguna cuestión o tema que quieras comentar o ampliar?.....¡¡¡Muchas gracias!!!

Guía de pautas de entrevista

Coordinadores del Programa Retención escolar alumnas madres, padres y embarazadas

➤ Descripción del programa

Si tuvieras que contarle brevemente en qué consiste el programa a alguien que no lo conoce, ¿cómo lo describirías?

¿Qué características tiene el programa hoy? ¿Qué actores forman parte del programa?

¿Qué roles y funciones cumple cada uno? Y ¿cómo articulan entre ellos? ¿Qué espacios de encuentro/intercambio tienen?

➤ Los diferentes agentes del programa (referentes institucionales, coordinadores regionales y la coordinación general)

¿Existe algún requisito para ser referente institucional? (determinado perfil, determinada carga horaria en la escuela). ¿Cómo se convoca y selecciona a los referentes institucionales? ¿Existen referentes que ocupen este rol en más de una escuela? ¿Cuántos años en promedio participan como referentes?

¿Y los coordinadores regionales? ¿Cómo se los convoca y selecciona? ¿Cuántos años en promedio ejercen como coordinadores?

¿Cuál es la carga horaria y modalidad de contratación de los diferentes actores? ¿Esto fue variando en el tiempo?

¿Cómo describirías un día típico de cada uno de estos actores? (*si no es posible un día tipo, una semana tipo*).

¿Qué cambios respecto de estos roles identificas? ¿A qué se deben esos cambios?

Y tu rol de coordinadora general/coordinador/a regional ¿en qué consiste? ¿Cómo describirías un día típico de tu trabajo?

➤ **Estrategias institucionales de retención escolar de alumnas embarazadas y madres y alumnos padres**

¿Cuáles son las estrategias de promoción de la escolarización que se llevaron y llevan adelante en el marco del programa? *¿En qué consisten? ¿Quiénes participan?*

¿Cuáles son los mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes que plantea el artículo 6 de la ley 709 que se implementan en las escuelas?

¿Identificás estrategias que se usen más que otras? *¿En qué consisten? ¿Cómo las describirías?*

¿Cuál es el rol del programa en estas estrategias? *¿Y de los docentes, directivos y tutores?*

¿Identificás cambios en el tiempo en relación con estas estrategias? *¿Cuáles? ¿Por qué? ¿A qué crees se debe el cambio?*

¿Qué valoración de las diferentes estrategias tienen los directivos, docentes y alumnos?

¿Existen diferencias en estas estrategias según la modalidad educativa (artística, media, técnica), o según la escuela?

➤ **La evolución del programa**

¿Identificás momentos bisagra, de cambio o ruptura en el proceso de implementación del programa? *¿Cuáles son? ¿Qué características tienen esos cambios? (cambio de enfoque y/o objetivos, cambios en las reglas del juego vinculadas al programa,...)*

¿A qué se deben esos cambios? *(Ley Nacional de Educación, Ley de ESI, cambio de área de la cual depende el programa,...)*

¿Qué cambió y que siguió “igual” o parecido? *¿Por qué?*

➤ **Estrategias de seguimiento y evaluación**

¿Llevan adelante estrategias de seguimiento o monitoreo de las acciones del programa?

¿Cuáles?

¿Cómo? *¿A través de qué instrumentos? ¿Con qué frecuencia?*

¿E instancias de evaluación? *¿Han tenido algún tipo de evaluación externa o interna?*

¿Tienen alguna exigencia o demanda en este sentido (información, datos o planillas que eleven a la dirección de área correspondiente)? ¿Con qué frecuencia? ¿Desde cuándo?

¿Desarrollan instancias de reflexión/debate en relación con el programa (su enfoque, evolución, dificultades,...)? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes participan? ¿Documentan de alguna manera los temas y acuerdos construidos?

➤ **El entramado institucional**

Al interior del ministerio

¿De qué área depende exactamente el programa? ¿Forma parte de los programas socio-educativos? ¿Articulan con alguno de esos programas o con algún área en particular? ¿En qué consiste esa articulación?

¿Qué áreas y proyectos del Ministerio tienen algún tipo de vinculación con el programa y sus acciones? (Dirección de Gestión Estatal, Media, Inicial,...). ¿En qué consiste esa vinculación?

Por fuera del Ministerio-Otras instituciones u organizaciones barriales

En el marco del programa, ¿articulan con alguna institución u organización? ¿En qué casos sí, en qué casos no? ¿Por qué?

¿Cuáles son las principales instituciones con las que articulan? ¿De qué manera? ¿En qué consiste esa articulación?

¿En qué medida estas instituciones hacen un aporte a la concreción del derecho a la educación?

¿La participación de alguna/s instituciones es más relevantes que otra? ¿Cuál? ¿Por qué?

➤ **Fortalezas y debilidades**

¿Hay alguna/s escuela/s en la que te parece que el programa funciona particularmente bien? ¿Por qué? ¿Qué características tiene la implementación? ¿Qué particularidades identificás?

Y una escuela en las que estén teniendo más dificultades. ¿Cuáles son esas dificultades, en qué consisten?

En líneas generales, ¿con qué tipo de dificultades se suelen encontrar? ¿Cómo las abordan?

¿Qué desafíos identificás en relación con la implementación del programa hoy por hoy?
¿Y antes,... en los diferentes “momentos” o etapas que transitó el programa?

Y en relación con los logros, ¿cuáles dirías que son los logros del programa? ¿Por qué?

➤ **Cierre**

Por último, te invito a imaginar una situación...Si asumieras como ministra/o de educación de la ciudad en un contexto de mucho aval político, ¿qué medidas evaluarías tomar en pos de garantizar el derecho a la educación de las estudiantes madres, padres y embarazadas?

¿Alguna cuestión o tema que quieras comentar o ampliar?.....¡¡¡Muchas gracias!!!