



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA

**“LOS (DES) ENCUENTROS ENTRE EL SISTEMA DE
PRÁCTICAS ESCOLARES Y ESTUDIANTES ADOLESCENTES
MADRES COMO PRODUCTORES DE SUBJETIVIDADES”**

TESISTA: Morena PATRIZIO

DIRECTORA: Soledad VERCELLINO

CARRERA: Licenciatura en Psicopedagogía

AÑO: 2020

A las mujeres que me contaron (y me cuentan)
sus historias.

A mi mamá.

GRACIAS

Al CURZA, por ser la institución que me permitió acceder a la educación superior y pública!

A Sole Vercellino, por acompañarme en el proceso de escritura de este trabajo con tanta confianza, cariño y generosidad.

A las jóvenes y docentes que compartieron sus experiencias y sentires permitiendo que esta investigación fuera posible. Al CADEM (y especialmente a Margarita) por mantener siempre abiertas las puertas de la institución con tanto esfuerzo y compromiso

A mis familias, por su amor incondicional.

A mis amigas/os del alma y a Chano, por estar siempre cerca de mí.

A mis compañerxs de militancia que me demuestran todos los días que otro mundo es posible.

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como finalidad indagar acerca de los (des)encuentros que se producen entre el sistema de prácticas escolares y las experiencias de sí de estudiantes adolescentes madres de la ciudad de Viedma.

La revisión bibliográfica da cuenta de numerosas producciones científicas que ubican como objeto de estudio a la maternidad adolescente, la mayoría de ellas correspondientes al campo de la Sociología y si bien la literatura coincide en vincular las vicisitudes de las trayectorias escolares de las estudiantes adolescentes con su condición de madres, no se profundiza el estudio de esa vinculación.

Se ha optado por una metodología cualitativa y la muestra está conformada por la experiencia escolar de cuatro mujeres madres menores de 18 años, que son o han sido estudiantes de nivel secundario y residen en la ciudad de Viedma. A los efectos de la identificación de las jóvenes y como unidades de información se entrevistó a personal que formaba parte de los establecimientos educativos a los que asisten o asistían las estudiantes (supervisores, equipos directivos, profesores de nivel medio, preceptores, equipos técnicos de educación) y actores sociales cuyo contacto surgió en el transcurso de la investigación. La recolección de datos se realizó principalmente a partir de entrevistas semi- estructuradas y análisis de documentos afines al tema de investigación, principalmente textos legislativos nacionales y provinciales.

Con respecto a los resultados de este estudio, demostramos que ante la novedad de la maternidad, ciertos componentes estructurales de lo escolar se tensionan, es decir, ciertos arreglos considerados naturales, obvios y a la vez constitutivos de lo escolar quedan interpelados. Ellos son: la asistencia obligatoria a la escuela, la exclusión del espacio escolar de otros sujetos que no sean las estudiantes y demás actores escolares, la habilitación en el espacio escolar exclusivamente para prácticas de enseñanza y de aprendizaje y recreación (inhabilitando otras prácticas de cuidado de

la infancia) y el supuesto de que las estudiantes adolescentes de la escuela secundaria no son madres (el nivel medio parte de un supuesto sujeto de la educación o sujeto educable que no materna). Asimismo la tesis permitió advertir que por la tensión que la presencia de estudiantes adolescentes madres produce en lo escolar, se generan otros tantos arreglos que intentan compensar la funcionalidad del dispositivo. Así la regulación de las inasistencias de las estudiantes, el ordenamiento del período de amamantamiento, la reglamentación de la asistencia de los hijos/as a la escuela con las madres y la prevención del embarazo adolescente emergen como estrategias y operaciones del dispositivo ante la presencia del embarazo y/o maternidad adolescente en la escena escolar.

Sentimientos de malestar, vergüenza e incomodidad son un común denominador en los relatos relevados, al igual que cambios en los vínculos con sus pares, que hacen que se alejen paulatinamente de sus círculos sociales cotidianos y de las rutinas que las convierten en estudiantes. Estas percepciones dan cuenta de los efectos que produce el dispositivo ante jóvenes que no cumplen con lo esperado por el sistema escolar.

Finalmente hemos reconocido que el dispositivo implementa una serie de prácticas que transforman la subjetividad de los sujetos escolares y los califican al transfigurarlos, identificando las principales tecnologías que performan las subjetividades de las jóvenes madres: la escolarización del sujeto, la generización de la adolescencia y la pedagogización de la maternidad.

INDICE

CAPÍTULO I: ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
ENFOQUE TEÓRICO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos	25
ENFOQUE METODOLÓGICO.....	26
RECOLECCIÓN DE DATOS	30
Análisis documental	30
Entrevistas	32
ANÁLISIS DE DATOS.....	33
CAPÍTULO II: LA CONFIGURACIÓN NORMATIVA DEL DISPOSITIVO DE LA ESCUELA SECUNDARIA.....	35
TEXTOS PRESCRIPTIVOS NACIONALES	36
TEXTOS PRESCRIPTIVOS PROVINCIALES.....	40
A MODO DE SÍNTESIS.....	45
CAPÍTULO III: TENSIONES EN EL DISPOSITIVO ESCOLAR ANTE LA MATERNIDAD DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES.....	47
INASISTENCIAS	49
PERÍODO DE AMAMANTAMIENTO	51
LAS/OS HIJAS/OS EN LA ESCENA ESCOLAR	52
ESI y EMBARAZO Y MATERNIDAD ADOLESCENTE	53
SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO AL PRESENTISMO	56
SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO A LA PRESENCIA DE LAS/OS HIJAS/OS...	62
SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR	64
A MODO DE SÍNTESIS.....	66
CAPÍTULO IV: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA MATERNIDAD Y LO ESCOLAR	68
LA TRAYECTORIA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	70
EL ANOTICIAMIENTO DEL EMBARAZO	73
LAS RELACIONES CON SUS PARES.....	75
ESI: LO DICHO (Y NO DICHO) SOBRE EMBARAZO Y LA MATERNIDAD EN EL AULA	78
UNA EXPERIENCIA ESCOLAR: LAS ESTUDIANTES INVESTIGADORAS.....	82

LA ESCUELA A PESAR DE TODO	85
A MODO DE SÍNTESIS	87
CAPÍTULO V: TECNOLOGÍAS DEL YO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	89
LA ESCOLARIZACIÓN DEL SUJETO	90
GENERIZACIÓN DE LAS ADOLESCENCIAS	92
PEDAGOGIZACIÓN DE LAS MATERNIDADES.....	98
A MODO DE SÍNTESIS	101
CONCLUSIONES	103
BIBLIOGRAFÍA.....	111

INTRODUCCIÓN

Décadas atrás los embarazos, las maternidades y paternidades eran impensados en el ámbito de la escuela secundaria pero en la actualidad encontramos estudiantes que están atravesando (o comenzarán a atravesar) esta situación que alterará, en mayor o menor medida, su relación con lo escolar.

En esta investigación nos propusimos analizar los (des)encuentros que se producen entre el sistema de prácticas escolares y la experiencia de sí de adolescentes madres partiendo de algunas preguntas: ¿cómo acontece la maternidad adolescente en las escuelas secundarias? ¿Las instituciones educativas alojan a las adolescentes madres para que puedan continuar con sus estudios? ¿Cómo se construyen las experiencias escolares de las adolescentes cuya experiencia vital incorpora en el sistema de prácticas escolares la novedad de la maternidad que se “alejan” de algún modo de aquel “alumno ideal” que por mucho tiempo sostuvieron (y sostienen) las escuelas modernas de nuestra sociedad?.

Para comenzar a responder estos interrogantes, intentamos dilucidar las características de los elementos que conforman el dispositivo escolar en pos de analizar las tensiones que se producen en el marco institucional cuando las maternidades adolescentes irrumpen allí, partiendo del supuesto que su presencia genera un (mal) estar institucional que provoca (des)encuentros, tensiones que pueden incidir (pero no determinar) en el abandono de la escuela por parte de las adolescentes. De esta manera, nos centramos en una perspectiva que reconoce las dimensiones sociales, políticas y culturales que atraviesan las experiencias de las jóvenes, las cuales están marcadas por nuevos y diversos sentidos que pueden resignificar su escolaridad.

En la actualidad la maternidad adolescente se presenta como una situación que ha sido abordada en las últimas décadas por distintos campos de conocimiento y en diversos estudios la ubican como una de las causas por las cuales muchas Estudiantes Adolescentes Madres (EAM) abandonan los círculos educativos formales.

Un informe realizado por UNICEF (2019) de Estadísticas de la Población Adolescente en Argentina, plantea que durante el año 2017 la cantidad de nacidos vivos registrados en la Argentina fue de 704.609 niñas y niños. De este total, 94.079 fueron hijos/as de mujeres adolescentes; lo que representa en promedio, 258 nacimientos por día. Se trata del 13,6% del total de los nacimientos de dicho año: 2.493 (0,4%) corresponden a adolescentes menores de 15 años y 91.586 (13,2%) a adolescentes con edades entre 15 y 19 años. Según datos oficiales, cerca del 14% de los nacimientos que se producen en la Argentina son de adolescentes y una de cada cuatro jóvenes ya habían tenido al menos un hijo¹. Con respecto a sus trayectorias escolares, se resuelve que casi la mitad de las EAM se encuentran fuera del sistema educativo al momento de embarazarse y 1 de cada 4 madres adolescentes no logra completar la escuela primaria (UNICEF, 2014) afirmando que el embarazo y la maternidad en la adolescencia (EAEM) es una importante causa de abandono escolar en la secundaria² (UNICEF, 2013).

En nuestro país se han impulsado transformaciones socio- culturales e institucionales que intentan revertir esta situación a través de conquistas normativas y de la concreción de políticas públicas que apuntan a la responsabilidad del Estado de garantizar educación pública, gratuita y obligatoria para todos/as los/as niños/as y adolescentes (Ley n°26.061³ y Ley Nacional n°26.206⁴) acompañada de un programa

¹Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia, 2017-2019,

²Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia, 2017-2019

³En el artículo n° 17 se establece la prohibición de discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad y en el artículo n°18 se puntualiza en las medidas de protección integral de la maternidad y paternidad donde se establece que las mismas se extenderán a la madre y al padre durante el embarazo, el parto y al período de lactancia, garantizando condiciones dignas y equitativas para el adecuado desarrollo de su embarazo y la crianza de su hijo.

de Educación Sexual Integral (Ley n°26.150). A nivel provincial, también contamos con leyes abocadas a esta temática que acompañan la legislación nacional y aportan elementos para flexibilizar el formato escolar en pos de que las estudiantes que transitan una situación de embarazo y/o son madres puedan continuar con sus estudios⁵.

Ahora bien, aunque evidenciamos avances legislativos y cambios socio-culturales que delimitan a la maternidad adolescente como una situación que requiere un abordaje, los índices de abandono escolar continúan siendo elevados y es por ello que cobra sentido interrogarnos acerca de las tensiones que se producen en el encuentro entre la maternidad adolescente y el sistema escolar para ver qué ocurre al respecto de ello.

UNICEF (2017) sostiene que la mayor parte de las adolescentes que transitan por la maternidad y abandonan los estudios secundarios forman parte de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Por ello, la visibilización del doble proceso de exclusión (el de ser madres adolescentes y vivir en sectores marginales de la sociedad) en el que están inmersas como sujetos, da cuenta de la relevancia que cobra la investigación para empezar a desnaturalizar la situación de marginación e implicar a los diversos actores sociales que pueden intervenir para generar algo diferente (Profesores de nivel medio, referentes barriales, trabajadores de la salud, psicopedagogos, entre otros) a partir de construir herramientas conceptuales desde y hacia los profesionales que se vinculan con esta población.

Los conocimientos que se desprenden de este estudio pretenden enriquecer el marco disciplinar psicopedagógico, poniendo a disposición los saberes construidos

⁴ En el caso de estudiantes embarazadas y/o madres, establece en su art. N°81.- Las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.

⁵ Hacemos referencia a la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro n° 4819 y a la Ley Provincial n° 3691 que refiere a la maternidad y paternidad en los establecimientos educativos.

desde el análisis situado tanto del sistema de prácticas escolares que acoge o no a las EAM, como a la experiencia de sí que estas tienen en tanto estudiantes apostando a generar nuevas y mejores condiciones para el sostenimiento de su escolaridad. La revisión bibliográfica da cuenta de numerosas producciones científicas que ubican como objeto de estudio a la maternidad adolescente, la mayoría de ellas correspondientes al campo de la Sociología y si bien la literatura coincide en vincular las vicisitudes de las trayectorias escolares de las estudiantes adolescentes y su condición de madres, no se profundiza el estudio de esa vinculación: ¿cómo el sistema de prácticas escolares aloja la novedad de la maternidad de las estudiantes?, ¿qué tipo de experiencias de sí como EAM promueven esas prácticas?

Inspirada en los aportes teóricos provenientes de los estudios disposicionales (Foucault, 1977, Agamben, 2012; Abadía, 2003, Vercellino, 2020) esta tesis se propone específicamente describir la red de prácticas escolares que se tensionan ante la maternidad de estudiantes adolescentes; identificar las tecnologías tendientes a la autorreflexión, autoexpresión, autocontrol y autotransformación que insisten en el ámbito escolar destinadas a EAEM y caracterizar las percepciones que las mujeres que participan del estudio construyen en torno a ello. .

Este trabajo de investigación fue organizado en cinco capítulos, además de esta introducción. El primero se focaliza en la presentación del problema de investigación, como ha sido abordado por la literatura, la explicitación de los supuestos teóricos y epistemológicos que le dieron sustento a la tesis y la estrategia metodológica pensada para su desarrollo.

En el segundo capítulo, realizamos un recorrido por normativas educativas nacionales y provinciales que reglamentan el principio de obligatoriedad escolar, comprendiendo cada documento como texto prescriptivo, caracterizando el contexto socio-político en el que está inmerso el dispositivo y ciertas transformaciones que

acontecieron en los distintos niveles (normativo, organizativo y discursivo) del sistema educativo en las últimas décadas.

En el tercer capítulo, se ponen en diálogo los datos recabados en el territorio con el corpus normativo analizado en los capítulos uno y dos, con aquello que acontece en las prácticas educativas, focalizando en normativas que legislan en torno a la existencia de estudiantes adolescentes embarazadas y/o madres y seleccionando cuatro dimensiones de análisis: las inasistencias, el período de amamantamiento, la educación sexual integral y la presencia de sus hijos/as en el espacio escolar.

El cuarto capítulo se centra en las experiencias y percepciones que construyen las jóvenes sobre su condición de EAM, con el objeto de adentrarnos en sus trayectorias y continuar dilucidando los desencuentros que se producen entre aquello que prescriben las legislaciones y lo que se instituye en el sistema de prácticas escolares. Apuntamos a dar lugar a las voces de las jóvenes para conocer sus experiencias y percepciones en torno a lo escolar y vislumbrar los desajustes que se producen en el dispositivo ante su presencia y efectos que ello genera en sus subjetividades.

En el capítulo cinco se identifican tres tecnologías que regulan al dispositivo escolar y son destinadas a la maternidad de estudiantes adolescentes, incidiendo en las relaciones que despliegan los sujetos entre sí y consigo mismo. Nuestro análisis se centra en tres prácticas que tienden a la autotransformación, al autocontrol, autoexpresión y autorreflexión de las jóvenes madres: la escolarización del sujeto, la generización de la adolescencia y la pedagogización de la maternidad.

CAPÍTULO I: ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente el embarazo y/o la maternidad adolescente son considerados por gran parte de nuestra sociedad como problemáticas sociales complejas (Fainsod, 2006). La consideración y el análisis del contexto socio- histórico en el que se enmarcan, los altos índices de deserción y fracaso escolar de las EAM, sus percepciones y significaciones construidas en torno a la maternidad han sido temas de interés/debate dentro del mundo académico, habilitando la aparición (principalmente en la última década) de diversos estudios nacionales e internacionales.

A nivel internacional, se hallaron algunos estudios vinculados a maternidad adolescente en general y a su vínculo problemático con la escolaridad que se considera necesario destacar. Una de estas producciones es la de Cubillos Romo (2017) quien realizó un estudio cualitativo en Costa Rica cuyo objetivo fue comprender las vivencias de madres adolescentes, para identificar dimensiones que se asocian al retiro y la permanencia escolar. Realizó 10 entrevistas a EAM que asistían a la escuela y 10 entrevistas a adolescentes que no continuaron con estudios secundarios y se desarrolló un análisis comparativo entre ambas experiencias y sistema de creencias. Se concluyó que la maternidad no es determinante de deserción escolar pero sí influye en la inclusión escolar limitando los procesos de aprendizaje. Además, incide significativamente en la reflexión sobre los proyectos de vida que construyen para sí

mismas. Por tal motivo, sostiene que para promover la permanencia en la escuela, es necesario abordar los prejuicios y discriminaciones de género que se despliegan allí e instalar prácticas de cooperación que favorezcan la inclusión escolar.

Otro estudio, el de Komura Hoga (2008), se propone describir las experiencias durante la maternidad en la adolescencia, utilizando el método historia oral a partir de las narrativas de 21 madres adolescentes de una comunidad de bajos recursos de la ciudad de Sao Pablo, Brasil. La autora centra su interpretación en las características personales de las adolescentes, en los motivos por los cuales quedaron embarazadas y concluye que en los casos analizados el embarazo se estableció al inicio de sus relaciones de pareja sin un vínculo establecido y sin un diálogo respecto a las prácticas de anticoncepción. Descubrió una ausencia de reflexiones sobre la maternidad y de preocupación por parte de las adolescentes con respecto a los riesgos de embarazo y, además, muchas sostuvieron que enfrentaron serios problemas en su propio contexto familiar y como consecuencia buscaron una “solución” a través de la maternidad. Por ello, la autora resalta la necesidad de discutir sobre los riesgos involucrados en la maternidad adolescente, brindándoles mayor atención a las mujeres para que tengan la posibilidad de construir otros proyectos de vida.

También en Brasil, al interior de un hospital público de Fortaleza, Paiva Rodrigues, De Araújo Rodrigues, Sales da Silva, SaleteBessa, Dias Gomes Pimentel Vasconcelos (2009) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo desentrañar las representaciones que construyen las adolescentes puérperas sobre ser madre (en general) y ser madre adolescente (en particular). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 25 parturientas y a través de su análisis, los/as investigadores/as concluyeron que la maternidad es concebida como una virtud para las adolescentes pero, sin embargo, surge asociada al encierro y al sufrimiento debido a las dificultades que enfrentan en el desarrollo del rol. Por esta razón, los/as

investigadores/as consideran de suma importancia que se lleven a cabo programas de salud sexual en las escuelas, los centros de salud y en la sociedad en general para poder intervenir y trabajar con las adolescentes con alto riesgo de maternidad precoz.

En los antecedentes de la presente investigación, se incluye una publicación (Peregalli y Sampietro, 2012) realizada por profesionales y jóvenes que forman parte de una ONG de Montevideo (Uruguay) llamada “Casa Lunas. Centro para Madres y Padres adolescentes y sus hijos/as”. Con la intención de registrar las experiencias de devenir madre y padre de un grupo de adolescentes que concurren al espacio, el eje estructurador del escrito son los propios *relatos a viva voz* los/as jóvenes. Es una investigación que surge a partir de 25 relatos (21 mujeres y 4 varones) de adolescentes que concurren a la institución. Los relatos refieren al embarazo, el parto, el posparto, el cuidado, entre otros y a partir de ello, desde distintas disciplinas, diversos autores (Chardon 2012; Pereira 2012) los toman como materia prima y generan un trabajo de tipo ensayístico en donde se alternan reflexiones con elaboraciones conceptuales.

Para finalizar con las producciones extranjeras, nos referiremos a una investigación realizada en Bogotá por Gómez Sotelo, Gutiérrez Malaver, Izzedin Bouquet, Lilián, Sánchez Martínez, Herrera Medina y Ballesteros- Cabrera (2012), que tuvo como objetivo caracterizar las representaciones sociales de la maternidad y el embarazo en adolescentes primigestantes y multigestantes. Utilizaron una metodología cualitativo-interpretativa y llevaron a cabo 16 entrevistas en profundidad y observaciones participantes en los hogares de las adolescentes, observando su forma de vida, hábitat, redes de apoyo, entre otros. Arribaron a la conclusión de que las representaciones de todas las adolescentes giran en torno al cambio de vida que el papel de madre las obliga a realizar. Además, en todas ellas decisiones trascendentales en relación a interrumpir o no el embarazo.

Con respecto a las trayectorias escolares, concluyen que las adolescentes primigestantes dan cuenta de una postergación de los estudios y una dependencia familiar y económica, piensan terminar el colegio y algunas trazan la meta de realizar una carrera universitaria. No ven el hecho de tener un hijo como obstáculo para seguir estudiando ya que piensan contar con el apoyo familiar y del padre del hijo, quedando en manos de la familia ser factor de protección o desencadenante de deserción escolar. En cambio, las representaciones del embarazo y maternidad de las adolescentes multigestantes aparecen ligadas a la deserción escolar y la independencia familiar y económica. El interés de ingresar al mercado laboral puede aplacar la situación económica frágil y satisfacer las necesidades de los hijos alejándose de la familia de origen y ocasionando casi siempre la deserción escolar.

A nivel nacional también se han llevado adelante investigaciones relacionadas con la temática de interés, tal es el caso de Climent (2000) que tuvo como objetivo analizar cuáles son las representaciones acerca del embarazo y el aborto en la adolescencia desde la perspectiva de las adolescentes embarazadas de sectores populares urbanos. La metodología empleada fue cualitativa y la entrevista constituyó la principal técnica de recolección de datos. La investigación concluye que en los discursos el embarazo aparece generalizado y naturalizado y lo perciben como consecuencia de conductas inapropiadas por parte de ellas. Por su persistencia, las representaciones del embarazo adolescente como transgresión, en que las chicas y los padres son “culpables” parecen ser centrales y compartidas con la sociedad. Estar enamoradas y/o querer tener un hijo son las motivaciones con las que se identificaron la mayoría de las jóvenes y, en la mayoría de ellas, se trasluce la idealización de la maternidad. En relación al aborto, la autora sostiene que no lo consideran como una conducta inaceptable, aunque sí peligroso.

Otro estudio de interés fue realizado en Buenos Aires por Marcus (2000) quien se propone vislumbrar el sentido que las mujeres de sectores populares le otorgan a la

maternidad y sobre cómo es percibido y valorado socialmente el ser madre. Empleando técnicas etnográficas (descripción densa, observaciones prolongadas e historias de vida) a madres adolescentes que vivían en zonas marginales del conurbano y madres jóvenes y adultas, provenientes de zonas semi-rurales del país que residían en hoteles de la urbe porteña.

Entre los resultados a los que arriba la autora podemos mencionar que, en primer lugar la maternidad se vive y percibe distinto en madres de sectores populares marginales y madres de sectores populares deslocalizados, que habitan en la ciudad y están en contacto permanente con los códigos culturales de los sectores medios. En los casos que fueron analizados, por tratarse de un sector de bajos recursos, la maternidad funciona otorgando identidad, un proyecto de la vida y satisfacción a las jóvenes madres. En cuanto a los sectores medios y altos, cuánto más jóvenes, instruidas y activas son las mujeres, asocian en menor grado el logro y la felicidad femenina con la maternidad. Según la investigadora, en ellas persiste con vigor el deseo de desarrollarse en el mundo del estudio y del trabajo. La maternidad se posterga hasta alrededor de los treinta años, planificándola con relación a otros aspectos de la vida.

Queda en evidencia que los dos estudios mencionados anteriormente abordaron las percepciones y sentidos de las adolescentes embarazadas y madres pero, aunque aparece mencionada la preocupación por el abandono de los estudios por parte de ellas, no profundizan en dicho aspecto.

Sin embargo, Climent (2003) desarrolló otro estudio que está centrado en dos aspectos vinculados con la cuestión social: la exclusión del sistema educativo y el impacto que provoca en la subjetividad de las adolescentes madres que viven en contextos de pobreza; y el papel de las políticas públicas neoliberales en el proceso de exclusión. Sostiene que el contexto en el que viven está caracterizado por una escasez de recursos materiales y simbólicos que limita el proyecto de estudiar al no

verlo como posible. Cuando ingresan a la institución escolar, las jóvenes no se ajustan a las expectativas de la escuela en cuanto a su rendimiento escolar, presentando altos índices de deserción, fracaso y repetición que genera en ellas una actitud despreocupada ante los estudios al no considerarlos como prioridad. Quedan excluidas de la escolaridad siendo un proyecto de vida que, aunque es valorado socialmente, ellas consideran que no pueden acceder a él.

Climent (2003) arriba a la conclusión de que las políticas sociales y educativas del país están marcadas por una racionalidad neoliberal que ubica al embarazo adolescente como producto de la falta de principios morales, considerando que las adolescentes pobres no estudian debido a pautas culturales que no valoran el esfuerzo del estudio. Por lo tanto, la raíz del problema no es la exclusión social sino que el fracaso y la deserción escolar son indicadores de la falta de esfuerzo o de capacidad intelectual. Por ello, sostiene que la situación de escolaridad de las adolescentes que se embarazan denuncia una situación de exclusión y marginalidad y que, más allá de si el embarazo es causa o consecuencia del abandono de los estudios, es al contexto de pobreza hacia donde deben apuntar las políticas públicas del país.

Por otra parte, Fainsod (2007) realizó un estudio acerca de las visiones deterministas y naturalizadoras que se construyen sobre las trayectorias escolares de EAEM de sectores populares de nuestro país. Según la autora, estas perspectivas ubican al embarazo y la maternidad adolescente como únicos causantes de deserción escolar lo que provoca que las responsabilidades y causas de la situación recaigan solamente en el individuo y la familia, desconociendo el contexto político, social y cultural que atraviesa a esta realidad.

En este sentido, su investigación a partir de entrevistas realizadas a madres adolescentes le permitió alejarse de dichos posicionamientos deterministas para demostrar que cuando las escuelas abren las puerta y generan estrategias de

acompañamiento, cuando hay una trama familiar que las sostiene, la vulnerabilidad educativa de las adolescentes disminuye; algunas siguen la escuela, otras no, siendo lo económico una condición que influye altamente en la posibilidad de continuar con los estudios. La autora considera que la institución escolar es productora de subjetividad y que a través de distintos mecanismos y significaciones los adultos que forman parte de ella pueden generar condiciones de posibilidad para que los/as alumnos/as configuren una auto- imagen y expectativas que se traducirán concretamente en una experiencia educativa singular más allá del contexto de desigualdad en el que se encuentran inmersos.

Para finalizar, referenciamos una investigación local realizada por Rojas (2014) que tuvo como objetivo analizar las condiciones socioeconómicas, habitacionales, familiares y educativas de un grupo de alumnas embarazadas o madres aspirantes a las becas de ayuda escolar que asistían a escuelas secundarias de gestión pública estatal en la ciudad de Viedma. Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa se realizaron entrevistas semi - estructuradas y encuestas estructuradas.

Los resultados de esta investigación permitieron observar un alto porcentaje de repitencia y abandono en las trayectorias escolares de las adolescentes. En las entrevistas manifestaron que su situación de embarazo dificultó la continuidad de sus estudios por la sintomatología propia del embarazo y/o por el tiempo que le demanda la crianza y atención hacia sus hijos/as. Por otra parte, en relación a la institución escolar, se evidenció la importancia del acompañamiento de los docentes (preceptor) de la escuela ya que incentiva y favorece que las alumnas continúen estudiando.

Por esta razón, Rojas (2014) sostiene que es importante repensar las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas, fortaleciendo los alcances de revisión y acompañamiento de las alumnas en relación a los índices de repitencia, abandono y contención frente a las adversidades producto de las vulnerabilidades sociales que atraviesan. En relación a la política de ayuda escolar (becas) se observó que el

funcionamiento del programa de becas no actuó como herramienta de retención, ya que la mayoría de las jóvenes no solo no percibieron el beneficio escolar, sino que además abandonaron sus estudios secundarios. Por ello, la investigadora sostiene que sería importante redefinir e impulsar nuevas formas de programas para las alumnas de escuelas secundarias en pos de que puedan cumplir con el objetivo de inclusión y retención escolar que se proponen.

La revisión bibliográfica efectuada da cuenta de numerosas producciones científicas que ubican como objeto de estudio a la maternidad adolescente, la mayoría de ellas correspondientes al campo de la Sociología siendo la metodología cualitativa la más utilizada por los distintos investigadores. Si bien todos coinciden en cierta vinculación entre las vicisitudes de las trayectorias escolares de las estudiantes adolescentes y su condición de madres, es menester continuar profundizando en el estudio de esa relación.

Esta tesis, siguiendo la propuesta de análisis de lo escolar en términos de dispositivo (Vercellino, 2018, 2020) se interroga: ¿cómo el sistema de prácticas escolares aloja la novedad de la maternidad de las estudiantes adolescentes? ¿Qué tipo de experiencias de madre estudiante adolescente promueven esas prácticas?

Por ello, podemos decir que indagar los (des) encuentros entre el sistema de prácticas escolares y las experiencias de sí de EAM se presenta como una novedad no sólo en relación a las categorías que nos proponemos abordar sino también por la ausencia de estudios que aborden dicha relación en el campo de la Psicopedagogía.

ENFOQUE TEÓRICO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La maternidad adolescente comenzó a ser reconocida socialmente como una problemática desde hace tan solo tres décadas (Fainsod, 2006). Diversas investigaciones dan cuenta que no es un tema novedoso ya que en siglos anteriores las mujeres tenían niños en la juventud; sin embargo es a partir de los cambios socio-económicos y políticos ocurridos en el siglo XX que se produjo una transformación en la mirada de la sociedad convirtiéndolo en un problema en principio de salud pública y luego como una de las principales causas por las cuales las adolescentes abandonan los círculos educativos.

Los estudios que han abordado la relación entre la maternidad adolescente y la escuela secundaria han construido dos posiciones antagónicas al momento de abordar el problema (Fainsod, 2006). Por un lado, se sostiene una mirada determinista desde la cual se considera que la maternidad propicia de forma uni-causal el fracaso y/o abandono escolar universalizando la experiencia que construyen las adolescentes madres; por otro lado, una mirada crítica que dio visibilidad a las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales que atraviesan esta relación, anudando situaciones de desigualdad a las experiencias de las adolescentes madres y reconociendo la matriz socio- histórica que las atraviesa.

En el caso de esta investigación, sostendremos una perspectiva crítica frente a las argumentaciones deterministas que proponen que las maternidades producen un único destino social y educativo, apostando a la pluralidad de sentidos y experiencias que se puedan construir. Centraremos nuestra mirada en las experiencias de sí de las EAM que se crean y transforman en el dispositivo escolar, innovando en el campo de la investigación educativa al abrir interrogantes acerca de los elementos que

conforman el formato escolar con el objetivo de indagar sobre la posibilidad o no de que se conmuevan en aquellas situaciones donde la novedad aparece, percatándonos de los encuentros y desencuentros que pueden producirse entre la escuela y las estudiantes madres que a priori consideramos que no cumplen con lo esperado por la institución escolar.

La escuela secundaria es una institución que cuenta con una organización académica e institucional que aunque ha sido fuente de muchas críticas e intentos de modificación logró una estabilidad y rigidez que ha imposibilitado que se produzcan grandes transformaciones en su estructura (Terigi, 2008). Allí la experiencia escolar está atravesada por elementos de distinta índole que se combinan y consolidan configurando una compleja red que en ocasiones se presenta prácticamente inalterable ante cualquier situación de la realidad que pudiera conmoverla. Es necesario identificar estos componentes en pos de analizar los modos en los que operan en las instituciones (Vercellino, 2020).

La distribución y organización del espacio y el tiempo, el agrupamiento de los cuerpos de acuerdo a determinados parámetros definidos a priori (la edad, el sexo), las posiciones de los sujetos en el acto de enseñar, la hegemonía de determinados discursos pedagógicos-filosóficos por sobre otros, los modos de evaluación, distribución y acreditación de los saberes elementales, las formas de selección y presentación de los contenidos escolares, las modalidades privilegiadas de enseñanza- aprendizaje, son algunas de las prácticas que se entretajan y hacen a lo escolar, conformando lo que distintos autores denominan gramática o dispositivo escolar (Varela, 1991; Vercellino, 2013).

Al pensar lo escolar en términos de dispositivo se trata:

de situar bajo ese nombre (...), en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas

administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es una red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p.128).

Por ello, investigar el formato escolar en estos términos supone analizar ese conjunto de elementos heterogéneos y sus modos de relación: leyes, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos (Foucault, 1977) sin perder de vista los aspectos históricos que los atraviesan. Además, debemos tener en cuenta la articulación que se produce entre esos sistemas de prácticas y la creación de experiencias, sentidos, discursos que llevan a cabo los sujetos que están atravesados por la propia lógica del dispositivo escolar ya que como sostiene Vercellino (2016) pensar a través de esta estrategia de pensamiento supone

incorporar al análisis eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales pero que también son elementos fundantes de la escuela, la relación (red) que entre ellos se suscita y la performatividad, es decir, el efecto normativo que los mismos tienen como productores de subjetividad, modulador de gestos, conductas, opiniones y discursos (p.101).

Por esta razón, diremos que la escuela no solo cumple la función de transmitir los saberes considerados socialmente válidos y elementales sino que fundamentalmente es un dispositivo que produce subjetividad, espacio de producción de posibilidades, que deja marcas y genera sentidos en cada uno/a de los sujetos que habitan (y habitaron) en ella, interpretando y mediando sus historias personales.

Entonces, debemos centrarnos en la presencia de prácticas pedagógicas heterogéneas entre sí que se entretajan y conforman la experiencia escolar, teniendo en cuenta que están inmersas en la construcción de procesos de subjetivación; y que muchas de ellas están destinadas a que “se elabore y reelabore alguna relación

reflexiva del “educando” consigo mismo” (Larrosa, 1995, p. 7) aportando a la construcción de sus subjetividades.

La escuela como dispositivo se convierte en un espacio de creación donde se transforma y constituye lo que Michel Foucault (1984) denomina *experiencia de sí*, que es el modo de demostrar cómo las personas se “fabrican” en el interior de los dispositivos (Fainsod, 2006). Cada experiencia de sí es

El resultado de un proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia identidad (Larrosa, 1995, p. 11).

Estamos haciendo referencia a aquellas prácticas escolares enlazadas, que generan espacios de producción, y que ponen en juego o despliegan tecnologías de autorreflexión, discursos de autoexpresión, autocontrol y auto transformación que hacen a lo que el sujeto es y dice (o no) de sí mismo. Modelan la percepción, el conocimiento que tiene cada persona de sí y de su historia que le permiten reconocerse en lo que es; Así los sujetos irán constituyendo sus propias experiencias entrelazadas a los principios e ideales (de escolaridad, adolescencia, familias, entre otros) del dispositivo escolar que incidirán en los cuerpos, los discursos y percepciones que allí se desplieguen.

A partir de estas apreciaciones, comenzamos a interrogarnos acerca del carácter relacional y dinámico del dispositivo ante EAM, hipotetizando que su ingreso al espacio escolar produce una novedad, una excepcionalidad ante principios de presencialidad, homogeneidad, normalidad y obligatoriedad escolar. Cuando las experiencias de las jóvenes se alejan de lo esperado, se tensionan los preceptos del dispositivo que re- opera desde su función normalizadora, expulsando la novedad (Vercellino, 2020) sin alterar los preceptos regularizados.

Nos interesa indagar acerca del modo en el que aparece la maternidad adolescente en el sistema de prácticas escolares, qué ocurre con aquellos principios e ideales que chocan con la experiencia de maternidad adolescente en lo escolar. ¿Qué tensiones se producen en el sistema de prácticas cuando las estudiantes que asisten a la escuela secundaria transitan, o comienzan a transitar el embarazo y/o la maternidad? ¿Qué discursos, sentidos y experiencias construye el dispositivo escolar cuando de estudiantes y maternidad se trata? ¿Qué marcas dejará en la construcción de sus experiencias?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Analizar los (des)encuentros que se producen entre el sistema de prácticas escolares y la experiencia de sí de adolescentes madres estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Viedma.

Objetivos Específicos

- Describir la red de prácticas escolares que se tensionan ante la maternidad de estudiantes adolescentes.
- Caracterizar las percepciones que construyen las mujeres que participan del estudio sobre su condición de EAM.
- Identificar las tecnologías tendientes a la autorreflexión, autoexpresión, autocontrol y autotransformación que insisten en el ámbito escolar destinadas a la maternidad de estudiantes adolescentes.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, esto supone focalizar el interés en las relaciones e interacciones sociales, en las vivencias, los discursos y sentidos que construyen sus protagonistas. Como sostiene Vasilachis (2006), nos permitirá

Comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos. Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento (p.23)

Por tal motivo, tal opción metodológica resulta pertinente para esta investigación cuyo objeto es realizar un análisis de los sistemas de prácticas escolares y su relación con las experiencias de sí que construyen estudiantes adolescentes madres que se encuentran en período de escolaridad o que han abandonado sus estudios.

Retomando los aportes de Denzin y Lincoln (2012), diremos que otra característica de esta corriente metodológica es ser multimetódica e interpretativa. Esto supuso indagar en situaciones de la cotidianeidad escolar para comprender los fenómenos desde las percepciones, discursos y sentidos que construyen las personas, asumiendo que “el investigador no accede a cosas, hechos y objetos pre dados sino a una experiencia situada, histórica y discurseada” (Vercellino, 2019, p.98), con el objeto de conocer sentidos ya producidos.

Los mismos exceden el campo de lo hablado, emergen en prácticas, comportamientos, rutinas escolares y en las percepciones que construyen los actores acerca de ello, por lo cual repararemos en las palabras, en los documentos escritos

(como normativas y proyectos institucionales), en la distribución de los cuerpos, en lo no dicho y lo actuado en torno al dispositivo escolar.

Como sostiene Vercellino (2019) “la reconstrucción que realizaremos en la investigación implica una interpretación, una nueva versión, una traición (recuperando el origen etimológico de interpretar) a esos sentidos” (p.98)

El diseño de investigación fue flexible pero se tomaron algunas decisiones antes del ingreso al campo. Así, por ejemplo, a partir del enfoque teórico y los objetivos de la investigación, el problema fue dimensionado en ejes temáticos de la siguiente manera:

1. El sistema de prácticas escolares que se tensionan ante la maternidad de estudiantes adolescentes: se indagaron un conjunto de elementos heterogéneos que conforman el dispositivo escolar (leyes discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas), como así también los tiempos, espacios, agrupamientos que están presentes en la institución escolar.
2. La experiencia de sí de las estudiantes madres: percepciones, saberes, conocimientos, sentidos, significaciones que las mujeres que participaron del estudio construyen sobre su condición de estudiantes adolescentes embarazadas.
3. Las tecnologías del yo que operan en ese sistema de prácticas escolares en torno a la maternidad de estudiantes adolescentes: discursos y prácticas que promuevan la autorreflexión, autoexpresión, autocontrol y autotransformación que hacen a lo que las adolescentes del estudio son y dicen (o no) de sí mismas.

Se constituye en unidad de análisis de este estudio los (des)encuentros que se producen entre el sistema de prácticas escolares y la experiencia de sí de EAM.

Las unidades de información fueron mujeres madres menores de 18 años, que son o fueron estudiantes de nivel secundario y residen en la ciudad de Viedma.

A los efectos de la identificación de las jóvenes y como unidades de información, comenzamos el trabajo de campo entrando en contacto con la Supervisión de Nivel Medio que habilitó el diálogo con los directivos de las escuelas secundarias de Viedma, transmitiendo una ausencia de información local y provincial sobre la presencia de EAM en las escuelas rionegrinas en general y en Viedma en particular.

En simultáneo, tomamos contacto con el Centro de Atención de Adolescentes Embarazadas y/o Madres (CADEM), institución no gubernamental ubicada en Viedma donde se realizan actividades recreativas y talleres con diversas temáticas, cuyas destinatarias son jóvenes que tienen entre 13 y 18 años embarazadas y/o madres. Dentro de los objetivos institucionales que se proponen, uno de ellos se centra en *“realizar un acompañamiento a las jóvenes madres para que finalicen la escuela”* según expresaron en la entrevista las trabajadoras del lugar que tenían a cargo esa tarea. Ellas contaban con un vínculo fluido con los equipos directivos de las escuelas a las que asistían (o habían dejado de asistir) las jóvenes que participaban de las actividades del centro e información acerca de sus trayectorias educativas. Por esta razón, en pos de tomar contacto con las adolescentes, participamos en espacios de taller que allí se desarrollaban y establecimos un vínculo de confianza que nos permitió a posteriori realizar las entrevistas en un marco de confidencialidad y cuidado. A continuación haremos una breve descripción de los datos personales de las jóvenes entrevistadas.

La primera adolescente tenía al momento de la entrevista 17 años, estaba desempleada y vivía en un barrio popular de Viedma. Tiene una hija de dos años y convivía con la niña y su pareja (padre de la pequeña). Con respecto a su escolaridad, había asistido al secundario hasta 2° año, dejando de asistir cuando nació su hija.

La segunda joven tenía 17 años, estaba desempleada y vivía con su hija de 11 meses en la casa de un amigo ya que se había separado de su pareja hacía pocas semanas. Con respecto a su escolaridad, había repetido un año, completado tercer año de la secundaria y cuando quedó embarazada dejó de asistir. Meses después retomó nuevamente y al momento de la entrevista asistía a la escuela con “trayectoria escolar”.

La tercera joven tenía 18 años, trabajaba, de manera irregular, no registrada, como empleada doméstica y convivía con su pareja y su hijo de tres años. Con respecto a su escolaridad, había repetido un año en la escuela (en el cual había parido a su hijo) y al momento de la entrevista se encontraba cursando 5° año del nivel secundario.

La cuarta joven entrevistada tenía 17 años, estaba desempleada y convivía con sus dos hijas (una de un año y tres meses de edad y una más pequeña de tres meses). Residía en una vivienda prestada que no contaba con agua ni gas. Con respecto a su escolaridad, había completado el primer año de la secundaria, abandonado la escuela cuando quedó embarazada por primera vez, luego retomado y en el segundo embarazo dejado de asistir nuevamente.

De esta forma, la muestra fue constituida por una (1) adolescente madre que asistía a la escuela, una (1) joven que se encontraba en trayectoria escolar y dos (2) adolescentes madres que habían dejado de asistir hacía un tiempo.

En función de las instituciones educativas donde estaban (o habían) transitado su escolaridad, resolvimos centrarnos en tres (3) escuelas para desarrollar el trabajo

de campo y definir los sujetos a entrevistar. Además, fueron criterios de selección que fueran escuelas estatales públicas, diurnas, ubicadas en la ciudad de Viedma.

Así, se incluyó el contacto con personal que formaba parte de los establecimientos educativos a los que asisten o asistían las estudiantes y fueron informantes clave tres (3) directores de escuelas secundarias diurnas, un (1) vicedirector, dos (2) preceptoras, dos (2) docentes y a tres (3) técnicas que formaban parte de ETAP, nivel secundario y tenían a su cargo las escuelas seleccionadas.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Con el objeto de construir una estrategia de investigación pertinente a efectos de dar cuenta del carácter complejo del dispositivo escolar, hemos recurrido a múltiples fuentes de información a través de distintas técnicas. Dos han sido las privilegiadas en esta tesis: el análisis documental de textos prescriptivos (Foucault, 1996) y las entrevistas semi- dirigidas⁶.

Análisis documental

Esta tesis se interroga sobre las tensiones que se producen en la multiplicidad de prácticas que conforman lo escolar ante la presencia de estudiantes adolescentes madres. Esas tensiones se expresan y visibilizan en lo que Foucault (1996) llama “textos prescriptivos”, es decir, aquellos textos que

⁶ En el diseño de la investigación se había planificado la realización de observaciones directas no participantes de la cotidianeidad escolar de las adolescentes madres. Se realizaron dos (2) observaciones, pero la inasistencia de las estudiantes nos advirtió de que esta técnica de recolección no resultaba pertinente.

pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos "prácticos", que en sí mismos son objeto de "práctica" en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y en que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (Foucault, 1996, p.15).

Acercarnos a los documentos desde esta perspectiva nos permite realizar una interpretación más profunda acerca de los ideales, principios y representaciones que subyacen en sus discursos.

“Se toman esos documentos como marcos ideacionales y enunciados que ofrecen directrices y lineamientos para la acción y “se constituyen ante todo como intervenciones textuales en la práctica” (Palacios Díaz, Hidalgo Kawada, Cornejo Chávez y Suárez Monzón, 2019 como citado en Vercellino 2019, p.110).

Desde el comienzo del trabajo de campo sostuvimos la recopilación de normativas tanto de la jurisdicción nacional como provincial a fines a nuestro tema de interés, textos institucionales generados en las escuelas seleccionadas y producción científica académica local e internacional difundida por organismos nacionales y supranacionales.

Para su selección se rastrearon en los buscadores del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Legislatura de la Provincia de Río Negro, Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UNTER) y del Ministerio de Educación de la Nación o en la Biblioteca Provincial del Maestro resoluciones de la cartera nacional y provincial.

La primera depuración de esos documentos consistió en elegir aquellas normativas nacionales que referían a la obligatoriedad escolar centrandolo el análisis principalmente en la Ley Federal de Educación n°24.195 y la Ley Nacional de Educación n°26.206 y luego en las leyes provinciales n°2444 y n°4819, incluyendo decretos, programas y resoluciones que fueran afines al tema de interés; En

simultáneo, recabamos normativas educativas nacionales y provinciales que legislan en torno a la presencia de EAM.

A los efectos de dar cuenta de la construcción histórica y relacional que atraviesa la lectura y conformación de los textos seleccionados, buscamos documentos que permitieran contextualizar en términos socio- políticos las normativas trabajadas. (Braslavsky, 1986; Duschatzky y Redondo, 2000; Terigi, 2006,2008, 2010; Tiramonti y Suasnabar, 2000; entre otros)

La búsqueda y selección de estos documentos se realizó con mayor énfasis al iniciarse el trabajo de recolección de datos, aunque se prolongó a lo largo de dicho proceso donde continuamos recabando documentos tales como proyectos escolares, registros y actas institucionales producidos por los actores institucionales en la escuela.

Entrevistas

Las entrevistas consistieron en encuentros reiterados entre el investigador y el informante dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bodgan, 1986). Para su realización se elaboraron guías de entrevista (Ver Anexo II) que permitieron sostener una coherencia entre la técnica y los objetivos de investigación propuestos, una de ellas dirigida a las entrevistas realizadas a los/as trabajadores de la educación y otra a las adolescentes madres.

En primer lugar, esta técnica fue implementada con una Supervisora de Nivel Medio y luego al director, al vice-director y una (1) preceptora de la primer escuela; al director y un (1) docente de la segunda escuela; a la directora, a una (1) docente y una (1) preceptora de la tercer escuela. En simultáneo, entrevistamos a dos (2) trabajadoras del CADEM y realizamos tres (3) entrevistas telefónicas a técnicas de

ETAP que tenían a cargo las instituciones educativas seleccionadas. Finalmente, entrevistamos a tres (3) adolescentes madres en el CADEM y a una joven en la institución escolar a la que asistía, quienes firmaron un consentimiento (ver Anexo) para que el encuentro pueda realizarse.

ANÁLISIS DE DATOS

La recolección de datos generó un volumen apreciable de información que fue necesario reducir para que sea abordable e interpretable, comenzando con una lectura minuciosa de los mismos, otorgando valor a aquellos aspectos que fueran relevantes en función de las dimensiones de análisis de la investigación.

La primera etapa del proceso fue de textualización, es decir, consistió en transformar en texto las entrevistas y documentos recolectados en el trabajo de campo, transcribiendo los datos seleccionados. Comenzamos a indagar cuáles eran las prácticas escolares puestas en juego en el dispositivo para asegurar la obligatoriedad escolar y de qué modo se tensionaban ante la presencia de estudiantes madres, ordenando e interpretando los datos en función de las semejanzas, diferencias y recurrencias que fueron emergiendo entre los mismos.

Como sostiene Vercellino(2020) “La opción metodológica de este trabajo supone priorizar la producción de categorías interpretativas a partir de datos y no la verificación y corroboración de hipótesis previas”(p. 124). Por tal motivo, en un segundo momento se construyeron categorías ilustrativas y sintéticas que nos permitieron establecer un reordenamiento de los datos seleccionados tomando como referencia las recurrencias entre los mismos. De ese modo, identificamos que la regulación de las inasistencias de las estudiantes, el ordenamiento del período de amamantamiento, la reglamentación de la asistencia de los hijos/as a la escuela con las madres y la prevención del embarazo adolescente como estrategias y operaciones

del dispositivo que surgen ante la presencia del embarazo y/o maternidad adolescente y por la tensión que las mismas producen en otros tantos arreglos estándares de lo escolar (asistencia obligatoria, exclusión de otros sujetos que no sean las estudiantes, habilitación sólo de espacios para la enseñanza y el aprendizaje, exclusión de la posibilidad de embarazo en la adolescencia).

Posteriormente, profundizando el análisis de los datos y centrándonos en el último objetivo de la investigación, nos detuvimos en focalizar en las tecnologías del yo y sus efectos en los procesos de subjetivación.

,

CAPÍTULO II: LA CONFIGURACIÓN NORMATIVA DEL DISPOSITIVO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Pensar la escuela en términos de dispositivo implica problematizar los elementos que la conforman desde una estrategia de pensamiento que reconoce en cada uno de ellos su raigambre social, histórica y relacional (Vercellino, 2013). Supone analizar lo escolar como un conjunto de prácticas heterogéneas que se combinan, forman una red entre sí y producen discursos, sentidos, posiciones y configuran tiempos y espacios que hacen que la institución escolar se constituya como tal.

En este capítulo nos centraremos en legislaciones educativas nacionales y provinciales que van configurando la base normativa del dispositivo de la escuela secundaria.

Partimos de considerar al corpus normativo como textos prescriptivos, es decir, como

textos que, sea cual fuere su forma [...] pretenden dar reglas, opiniones, consejos para comportarse como se debe: textos "prácticos", que en sí mismos son objeto de "práctica" en la medida en que están hechos para ser leídos, aprendidos, meditados, utilizados, puestos a prueba y que buscan constituir finalmente el armazón de la conducta diaria (Foucault, 1996, citado en Vercellino, 2012, p. 57).

Al utilizar esta categoría para pensar las normativas que nos atañen, las analizaremos como textos prácticos que establecen los objetivos, funciones y principios de la escuela y se caracterizan por ser objetos de disputas que se expresan en críticas, descontentos, progresivas reformas, junto a la continuidad de algunos de sus componentes.

TEXTOS PRESCRIPTIVOS NACIONALES

En las últimas décadas, en Argentina se han implementado dos legislaciones educativas nacionales que articulan de modos distintos los elementos que intervienen en el funcionamiento del sistema educativo: la Ley Federal n°24.195 y la Ley Nacional n°26.206. Estas normativas fueron constituidas por funcionarios de Estado en distintos períodos históricos, políticos y culturales y aunque encontramos discrepancias en aspectos discursivos, organizativos y/o curriculares, las legislaciones no abandonan los principios elementales de la educación pública previstos por primera vez en la Ley n° 1420: obligatoriedad, gratuidad y gradualidad.

Hasta el comienzo de la década de los '90, el sistema educativo argentino contaba con una organización centralizada que dependía en gran parte del Ministerio Nacional de Educación. Esto se modificó a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en Abril de 1993, al producirse la transferencia a las jurisdicciones provinciales de las responsabilidades en torno a la gestión, administración y financiamiento de las escuelas medias e instituciones no universitarias que aún dependían de Nación⁷. De este modo, se inició una reforma signada por un claro ajuste estructural (Jacinto y Terigi, 2007), curricular e institucional⁸: se amplió la obligatoriedad a 10 años, abarcando el último año del Jardín de Infantes y los 9 años de la Educación General Básica (EGB) que se organizó en tres ciclos de tres años cada uno, y los últimos años de la antigua educación media pasaron a constituir un ciclo de polimodal⁹ con diversas orientaciones no obligatorias, ocasionando una modificación relevante en la Educación Técnica de distintas provincias argentinas

⁷ Con respecto a la provincia de Río Negro, la transferencia de las responsabilidades se produjo en la década de los '70.

⁸ La Ley n°24049 o de Transferencia de los servicios Educativos de la Nación a las provincias y la Ley n° 24.521 o Ley de Educación Superior, que reorganizó el nivel terciario y superior de nuestro país fueron dos reglamentaciones nacionales que acompañaron el proceso de reforma de la década de los '90 en Argentina.

⁹La educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño.

(Terigi, 2016). Además, se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todas las provincias con el objetivo de que cada una de ellas construya su propio Diseño Curricular a la luz de dichos lineamientos, “prescribiendo un conjunto de saberes mínimos para todos los argentinos (que luego se consideraron de máxima), con orientaciones y sugerencias abiertas a la redefinición en el nivel provincial y en el nivel escolar” (Ferreira, Vidales, Kowadlo, Bono & Bonetti y otros, 2013, p. 5).

La aplicación de todas esas modificaciones provocó una heterogeneidad de modelos institucionales en cada una de las provincias y una diferenciación horizontal y vertical en la estructura del sistema educativo que fue cada vez más polarizada, configurando círculos educativos paralelos que eran transitados por los ciudadanos de acuerdo a la clase social de la cual formaban parte (Braslavsky, 1986).

En este sentido, Ferreira y otros (2013) plantean:

Transcurridos diez años de la sanción de la Ley Federal se constató que coexistían en el país aproximadamente veinticuatro (24) sistemas educativos, entre los que se reconocen aquellos que implementaron con notables diferencias lo dispuesto en dicha legislación (diversidad de estructuras curriculares tanto en EGB 3 como en Polimodal, en cuanto a cantidad de espacios curriculares, carga horaria asignada a cada uno de ellos, inclusión de espacios de definición institucional, entre otros), los que mantuvieron las estructuras anteriores (Primaria y Secundaria)¹⁰, los que aplicaron la reforma a escala reducida¹¹ y otra en la que coexistían estructuras diferentes¹². (p.6)

Como sostiene Terigi (2010) no es correcto reducir todas las problemáticas y los males de la educación argentina a la Ley Federal de Educación, pero su implementación produjo una desarticulación del sistema que ninguna otra política educativa había logrado hasta el momento, alejándose de la promesa de obligatoriedad escolar de 10 años que creyeron sería posible con la modificación de la

¹⁰Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén.

¹¹ Chaco, Jujuy y Santiago del Estero

¹²Entre Ríos

estructura educativa nacional (Documento de la DiNIECE, 2009); los indicadores educativos expresados por el Ministerio de Educación (2015) lo expresaban claramente, principalmente en lo que refería a la educación secundaria.¹³

Todo sistema educativo está atravesado por decisiones políticas que se materializan a través de políticas de Estado y en el año 2003, a partir de la asunción a la presidencia de Néstor Kirchner, la educación tuvo un lugar central en la agenda pública y se visibilizó la preocupación hacia ella a partir de nuevas normativas nacionales¹⁴ que abordaron los principales nudos de conflictos en el ámbito educativo¹⁵ al mismo tiempo que se producía un alejamiento de las políticas focalizadas de los '90, creando políticas universalistas dirigidas ya no a sujetos de necesidad (Duschatzky y Redondo, 2000) sino a sujetos de derecho, ampliando “el repertorio de estrategias tendientes a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, con un fuerte énfasis en la revisión de las condiciones de escolarización” (Vercellino, 2020, p.136)

En este marco, en el año 2006 se derogó la Ley Federal de Educación y se promulgó la Ley Nacional n°26.206 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo n° 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella (art. n°1) y establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (art. n°2), ampliando las metas de la escolarización y apuntando a lograr la unificación de la estructura académica e institucional (art. n°15).

¹³ La información estadística otorgada por el Ministerio de Educación en el año 2015, marcaba que el abandono interanual en el nivel secundario era de 11,6% (año 2003); el egreso del nivel secundario 39,5% (año 2003) y la población 25- 29 años con secundaria completa 58,9 % (año 2003).

¹⁴ Algunas de las leyes sancionadas más relevantes en el período 2003- 2007 fueron: Ley n°25864 de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (2003); Ley n° 25.919 de Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley n° 26058 de Educación Técnico Profesional (2005); Ley n°26075 de Financiamiento Educativo (2005); Ley n°26150 de Educación Sexual Integral (2006), entre otras.

¹⁵ Cabe aclarar que la conformación de nuevas normativas no necesariamente implican la resolución de todas las problemáticas que se visualizaron, sino que la norma constituye sólo un marco de posibilidad (Terigi, 2007).

La ampliación de la obligatoriedad escolar [desde la sala de 4 años] hasta el final de nivel secundario¹⁶, la armonización de la organización por niveles del sistema escolar en las distintas jurisdicciones, el cumplimiento obligatorio de las resoluciones adoptadas por el Consejo Federal de educación cuando éste así lo disponga y la convalidación del ya creado Instituto Nacional de Formación Docente (Terigi, 2016, p.13)

fueron algunos de los principios más importantes presentes en la normativa. En términos curriculares, se definieron los saberes fundamentales para ser abordados en las instituciones educativas a través de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), con el objeto de “procurar asegurar una base de unidad al sistema atendiendo a la diversidad de sus realidades y generar intervenciones que constituyan ayudas a la tarea del aula” (Anexo I. Resolución CFCYE N 214/04, p.3). Además, la escuela secundaria se reorganizó en cinco o seis años de escolaridad, los cuales fueron distribuidos en dos ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las Orientaciones, de dos o tres años de duración; un Ciclo Orientado de dos o tres años de duración para las ofertas de Educación Secundaria Orientada y de tres o cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Res. CFE N° 47/08) y Artística (Res. CFE N° 111/10 y 120/10) y la duración de cada ciclo dependería de la localización del 7mo grado. (Ferreyra y otros, 2013).

Una de las estrategias más relevantes que se gestionó en este período ante el objetivo político de extender los años de duración de las trayectorias educativas de los ciudadanos, se centró en el armado de diagnósticos que permitieran reconocer el estado en el que se encontraba el sistema educativo en el país. Por este motivo, se diseñó el Primer Plan Nacional de Educación Obligatoria que se desarrolló durante el período 2009- 2011 y se amplió con la puesta en marcha del Segundo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, creado en el año 2012 y finalizado en

¹⁶ En el año 2015 se promulgó la Ley n° 27045 de Obligatoriedad de la sala de 4 años, modificando la Ley Nacional de Educación, por lo cual quedó reglamentada la obligatoriedad desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria para todo el país.

el año 2016¹⁷. Estos planes fueron herramientas claves para el diseño y la puesta en marcha de prácticas y políticas educativas que estuvieran acordes a los objetivos políticos y las estrategias pensadas por la gestión del gobierno nacional, que tuvo como una de sus principales prioridades el mejoramiento del nivel secundario¹⁸, produciéndose un aumento del acceso a la escolarización:

En el año 2010, los datos evidencian un importante impacto en términos de acceso a la escolarización, ya que más del 80% de los jóvenes de 17 años están en el sistema educativo, empezando a decrecer a los 18 años. Al año 91 entre los de 15 y 17 años, la tasa de escolarización alcanzaba sólo al 62,6% (DINIECE, 2003, como citado en Gluz, 2012, p.127).

El escenario educativo nacional fue reconfigurando sus aspectos normativos, institucionales y curriculares de acuerdo a las propuestas gubernamentales que se fueron generando en el país. Gran parte de dichas modificaciones recayeron en el secundario en pos de lograr un mejoramiento en este nivel a través de un aumento en los índices de egreso y retención escolar; pero sin embargo, “las políticas generales no abordaron el problema de la matriz organizacional y el régimen académico de la educación secundaria”(Terigi, 2016, p. 15) y el nivel continuó sin poder concretar uno de sus grandes objetivos: la universalización.

TEXTOS PRESCRIPTIVOS PROVINCIALES

La implementación de las políticas educativas nacionales fue impactando paulatinamente en las distintas provincias. En el caso de Río Negro, entre 1986 y

¹⁷,El primer Plan Nacional de Educación Obligatoria fue aprobado por la Resolución 79/09 del Consejo Federal de Educación en Mayo de 2009. En el año 2012, por Resolución 188/12 del Consejo Federal de Educación se aprobó el Segundo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

¹⁸ La creación de Programas de gobierno específicos para el nivel secundario creció exponencialmente en el período 2003- 2012. Antes de esta etapa, sólo se contaba con el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (el cual continuó hasta el año 2010), pero a partir del año 2010 se crearon más de cinco programas que fueron intervenciones nacionales directas en el nivel. Entre ellos se encontraban: el Programa Nacional de Mejoramiento del Sistema educativo (2003); Programa Nacional de Inclusión Educativa: “todos a estudiar” (2004); Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (2008); Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (2008); Proyecto Mejora Institucional (2010); Conectar Igualdad (2010), entre otros.

1996 se implementó la Reforma de Nivel Medio en toda la provincia y se estructuró al nivel en dos partes: el Ciclo Básico Unificado (CBU) que tenía una duración de tres años, con una propuesta curricular conformada por distintas áreas de conocimiento y el Ciclo Superior Modalizado (CSM) que tenía una duración de dos años (con opción a un año más), con diversas modalidades y las asignaturas correspondientes a cada una de ellas.

En el año 1986 comenzó a realizarse un trabajo interdisciplinario (Res. n°2836/86) para la elaboración del Diseño Curricular para el CBU y fue aprobado en Febrero de 1991 (Res. n° 369/91); entre 1991 y 1995 se desarrolló en la provincia, una política para trabajar acerca de los procesos de transformación que iban a ser implementados en las instituciones escolares de Río Negro y en el año 1992 se sancionó La Ley Orgánica de Educación n° 2444, la cual afirmaba los postulados de la Constitución Provincial de 1988, que propone a la educación como

instrumento eficiente para la liberación, la democracia y el inalienable respeto por los derechos y obligaciones del hombre, es un derecho de la persona, de la familia y de la sociedad, y una función social prioritaria, primordial e irrenunciable del Estado Provincial. Además, fija la política educativa de la provincia destacando la obligatoriedad desde el nivel inicial hasta el ciclo básico del nivel medio; el carácter común, único, gratuito, integral, científico, humanista, no dogmático y accesible a todas las personas (Welschinger, 2003, p.4).

Por lo tanto, en Río Negro el comienzo de la obligatoriedad desde nivel inicial y hasta el ciclo básico del nivel medio se estableció previo a la reglamentación nacional. La Ley n° 2444 materializa “los principios universalistas y democratizantes enunciados en los consensos político-sociales de la etapa política anterior” (Welschinger, 2003, p.5). Aunque fue una norma creada en un contexto de revisión y descentralización del sistema educativo nacional, no contempló todas las modificaciones y propuestas realizadas en el marco de la Ley Federal de Educación pero sí se consideraron los

Contenidos Básicos Comunes (CBC) para definir los lineamientos del Diseño Curricular.

A lo largo de la década de los '90, al igual que ocurrió en el resto del país, la provincia transitó un proceso de inestabilidad económica signado por un contexto de ajuste y conflicto social permanente; el sistema educativo sufrió fuertemente el recorte del gasto fiscal realizado por el gobierno provincial, quien se apartó por varios años de la creación y concreción de políticas educativas necesarias para mejorar el sistema (Welschinger, 2003). A lo largo de ese período, el nivel secundario sostuvo

un paradigma de enseñanza "tradicional", con un abordaje disciplinar, la evaluación de formato "normativo", con un trabajo docente reducido a horas cátedras, debiendo realizar su tarea en varias unidades educativas, perdiendo así el conocimiento institucional y el de sus estudiantes. Sin un diseño curricular que acompañase al nuevo plan de estudios las prácticas pedagógicas no pudieron anclarse a la nueva propuesta y como consecuencia, la escuela secundaria transitó una etapa signada por la evocación de lo que ya no era y que finalizó con una nueva transformación educativa (Res. 3991/16, p. 6).

En el año 2008, habiendo sido sancionada la LEN, se produjo una modificación curricular y se implementó un nuevo Diseño Curricular (Res. n° 235) constituido por dos etapas: El Ciclo básico de tres (3) años de duración y el Ciclo Orientado de dos (2) años de duración. Además, se diseñaron cambios institucionales que pusieron en marcha acciones "tendientes a generar otras condiciones como son horas institucionales para los docentes y las disciplinas se alternan con talleres. Se crean algunos cargos de apoyo a la tarea de enseñanza como son el de Profesor Adjunto y el de Coordinador Interdisciplinario". (Res. 3991/16, p. 6)

En ese período se llevaron a cabo instancias de debate entre distintos actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general que incidieron en la reglamentación de una nueva Ley Orgánica de Educación n° 4819 (2012) que definió a la educación como un derecho social y un bien público (art. 2) demostrando estar en sintonía con lo establecido en la legislación nacional, no sólo en este aspecto sino

también en otros de gran importancia: la construcción de sujetos con pensamiento crítico como uno de los principales objetivos educativos; promoción de valores de igualdad, inclusión y respeto intercultural; el reconocimiento de la Educación Superior como nivel; se organiza a partir de las modalidades educativas contempladas por la LEN; otorgamiento de centralidad a la enseñanza de la Educación Sexual Integral y fortalecimiento de la educación técnica, entre otras.

Con respecto a nuestra línea de interés, la Ley establece que es responsabilidad del Estado Garantizar la obligatoriedad de la educación desde la Sala de 4 años del Nivel Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria (ley n°4819/12, art. n°10, inciso 'o'), definiendo al nivel medio como la unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria, siendo su fin principal dotarlos de las herramientas necesarias para insertarse en el mundo laboral o continuar sus estudios universitarios (art. n°29 y n°30)

Según la norma, el nivel quedaba dividido en dos ciclos: un (1) ciclo básico de tres (3) años de duración, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) ciclo orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, cuya duración es de dos (2) años. Esta estructura variaba según la modalidad (art. n°34), pero el artículo fue modificado (Decreto n° 1/17) y la educación secundaria quedó dividida en los mismos ciclos, pero el Básico tendría una duración de dos (2) años y el Ciclo Orientado una duración es de tres (3) años en total.

La Ley n°4819 estipula en su Artículo n° 37 que la Educación Secundaria se organizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento.
- b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función.
- c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la

inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.

d) Generar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal.

Partiendo de esos principios, en el año 2017 comenzó a implementarse paulatinamente una nueva política educativa provincial que implica una transformación en la estructura de las escuelas secundarias¹⁹. La llamada Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) quedó organizada por un único Plan de Estudios (Resoluciones Nº 1010/17 y 1011/17) y un Diseño Curricular (Res. nº 945/17) en el marco de la LEN y la Ley Orgánica de Educación nº 4819; se conforma por un ciclo básico (1º y 2º año del nivel) con siete unidades curriculares y un ciclo orientado (3º, 4º y 5º año del nivel) en el que se suman unidades curriculares de la formación específica²⁰. El año escolar está planificado cuatrimestralmente y allí se desarrollan las distintas Áreas de Conocimiento, cada una constituida por una o varias unidades curriculares que se desarrollan en las jornadas escolares diarias (que tienen una duración de cinco horas reloj) a las que los estudiantes deberán concurrir “cumpliendo con la asistencia mínima a clase y la aprobación de los lineamientos de acreditación correspondientes”(Anuario Educativo ESRN, 2017, p.27).

Las reuniones de Áreas (conformadas por docentes integrantes de la misma área de conocimiento), el Comité Académico (espacio institucional integrado por distintos representantes de los sectores que conviven en la comunidad educativa- Equipo Directivo, ETAP, familia, docentes y estudiantes- para intervenir y acompañar en aquellas situaciones problemáticas que obstaculicen la trayectoria educativa de algún estudiante con el fin de que culmine con su escolaridad), los Coordinadores de

¹⁹ El nivel quedó organizado en tres modalidades: las escuelas técnicas, las escuelas de jóvenes y adultos y la ESRN. La reforma se aplicó en la última modalidad mencionada. Con respecto a las escuelas privadas, la implementación varía en cada institución, ya que se irán incorporando gradualmente a la nueva reforma.(Res. 3991/16)

²⁰Para el Ciclo Básico, se establecen Áreas de Conocimiento básicas: Educación Matemática, Educación en Lengua y literatura, Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias sociales y humanidades, Segundas lenguas, Educación en Lenguajes Artísticos y Educación física. En lo que respecta al Ciclo Orientado, hay 11 orientaciones distintas (Ciencias sociales y humanidades, Ciencias naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte/Artes Visuales, Arte/Artes Audiovisuales, Arte/Música, Arte/teatro, Turismo, Comunicación, Informática, Educación, Educación Física, y Fisicomatemática) y de acuerdo a la que obtenga cada escuela, se agregan unidades curriculares acordes a la orientación.

Área, los Tutores Institucionales (colaboran en el armado y sostenimiento de las trayectorias educativas, coordina diversos espacios institucionales) y los Referentes del Espacio de Vida Estudiantil son algunas nuevas figuras creadas por la Reforma de la ESRN con el fin de mejorar la calidad educativa y disminuir los índices de abandono y repitencia escolar que estaban presentes en todas las escuelas de la provincia (Régimen Académico, ESRN, 2017).

Con respecto a la obligatoriedad del secundario, la nueva política reconoce que este hecho cambia el sentido de la educación del nivel y es uno de los principales argumentos para fundamentar la necesidad de implementar la reforma con el fin de construir una dinámica institucional que posibilite el acceso al cumplimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (Régimen Académico ESRN, 2017), reconociéndola como un derecho social de todos los estudiantes que implica, entre otras cuestiones

Incluir a “todos” en la Educación Secundaria en tanto experiencia vital y significativa; mediante una formación relevante y trayectorias plenas, continuas y completas; Articular recursos para garantizar el acceso, permanencia, promoción y egreso efectivo de los adolescentes y jóvenes como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares(...) Atender, mediante estrategias pertinentes, la fragilidad y riesgo de interrupción de trayectorias escolares como consecuencia de los procesos de desigualdad social, discapacidad, enfermedad, que entre otros están presentes en la biografía de los estudiantes. (Régimen Académico ESRN, 2017, p.4).

A MODO DE SÍNTESIS

Hasta aquí, realizamos un recorrido sobre normativas nacionales y provinciales que han sido creadas por el Estado para legislar la educación de la población, dando

cuenta que desde la ley n°1420 en adelante sostuvieron los preceptos de común, gratuita y obligatoria.

En tanto textos prescriptivos, el análisis de la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación junto con legislaciones de la provincia de Río Negro, nos permite identificar transformaciones institucionales, organizacionales y discursivas que se impulsaron en los distintos períodos, subrayando por un lado, la ampliación de la ciudadanía con derecho a acceder a la educación y por otro lado el paulatino y sostenido aumento en la cantidad de años que los sujetos deben asistir a la escuela para cumplimentar su trayectoria, reforzando los lazos entre la obligatoriedad y la presencialidad escolar.

Sin embargo, aunque estos principios estén explicitados en los textos trabajados, si miramos las prácticas educativas, observamos que muchos sujetos no logran cumplimentar su escolaridad o se les presentan dificultades en torno a las regulaciones propuestas por el dispositivo que inciden en su tránsito por la escuela, tensionando sus premisas fundamentales, como ser la obligatoriedad y presencialidad.

Es así que en la actualidad amparadas/os por la legislación, niñas/os y adolescentes tienen derecho a educarse en instituciones escolares una determinada cantidad de años, en un tiempo pautado previamente y las familias junto con el Estado tienen la responsabilidad de que así sea.

Este análisis permite dar cuenta del fuerte basamento histórico y regulativo que tiene el dispositivo escolar.

CAPÍTULO III: TENSIONES EN EL DISPOSITIVO ESCOLAR ANTE LA MATERNIDAD DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES

En el capítulo anterior se ha descrito minuciosamente el basamento legal del dispositivo de la escuela secundaria, al analizar sus principales prescripciones. A fin de completar la descripción de la red de prácticas escolares que se tensionan ante la maternidad de estudiantes adolescentes, en el presente capítulo centraremos la mirada en las estrategias que genera el dispositivo escolar en torno a las estudiantes madres. Primero, retomaremos la reflexión sobre normativas nacionales y provinciales focalizándonos en lo prescripto acerca del embarazo y la maternidad adolescente de estudiantes. Luego, pondremos en diálogo el análisis realizado en las normativas con los datos recabados en el trabajo de campo para identificar las maniobras que genera el dispositivo ante la presencia de la maternidad adolescente en la escuela.

En nuestro país, al igual que ha ocurrido en relación a las políticas educativas, se han ido desplegando cambios legislativos centrados en la ampliación de derechos para las personas involucradas en experiencias de gestación, parto y crianza²¹. En lo que respecta a EAEM se visibilizan avances significativos en torno a las responsabilidades del Estado y al lugar de las instituciones educativas ante estas situaciones, lo cual produjo un mayor reconocimiento de las adolescentes madres estudiantes como sujetos de derecho (Fainsod, 2006)²². Ante este hecho, el dispositivo

²¹ Ley n° 25.673 (2003) Programa Nacional de Procreación Responsable; Ley n° 26130 (2006) de disponibilidad y gratuidad de ligadura tubaria y vasectomía; Ley n° 25929 (2004) de Parto Humanizado; Ley n° 26485 (2009) de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra las Mujeres; Decreto Ley n° 1602/09 que creó la Asignación Universal por hijo, por nombrar algunos ejemplos normativos.

²² La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación hacia la Mujer adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979 es un hito importante a tener en cuenta, ya que hace énfasis en la responsabilidad de los Estados quienes deben velar por la igualdad de derechos entre

escolar genera estrategias para asegurar su derecho a la educación, que se transmuta discursivamente para ser entendido en términos de escolarización (Vercellino, 2019).

En consonancia con este punto, cabe destacar el artículo de la LEN a través del cual el Estado determinó que las provincias deberán

garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061²³. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria (art. n°81, LEN).

Es decir que se considera que las EAEM deben acceder a la educación sin que haya discriminación y ningún impedimento relacionado con su condición de embarazada y/o madre pero además se enfatiza en la necesaria *permanencia* de las estudiantes en los establecimientos educativos, quienes tienen la obligación legal de otorgar las facilidades académicas necesarias y los permisos para que continúen con su trayectoria escolar (Leyes n°26.206; n° 26.061; n° 25808; n° 3691; n° 4566).

En pos de lograr su objetivo, observamos que las estrategias se dirigen hacia ciertos componentes del dispositivo escolar: la regulación de las inasistencias de las estudiantes, el ordenamiento del período de amamantamiento, la reglamentación de la asistencia de los hijos/as a la escuela con las madres y la prevención del embarazo adolescente, estrategias que surgen ante la presencia del embarazo y/o maternidad adolescente.

los/as ciudadanos/as, asegurando las mismas condiciones educativas a hombres y mujeres.(Art. n°3- parte 10).

²³ La Ley n° 26. 061 Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes refiere en el artículo 17 a la PROHIBICIÓN DE DISCRIMINAR POR ESTADO DE EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD. "Prohíbese a las instituciones educativas públicas y privadas imponer por causa de embarazo, maternidad o paternidad, medidas correctivas o sanciones disciplinarias a las niñas, niños y adolescentes. Los Organismos del Estado deben desarrollar un sistema conducente a permitir la continuidad y la finalización de los estudios de las niñas, niños y adolescentes. La mujer privada de su libertad será especialmente asistida durante el embarazo y el parto, y se le proveerán los medios materiales para la crianza adecuada de su hijo mientras éste permanezca en el medio carcelario, facilitándose la comunicación con su familia a efectos de propiciar su integración a ella".

INASISTENCIAS

En los últimos años se han creado regímenes especiales de inasistencias para que EAM puedan ausentarse justificadamente- 30 días (ley n° 23273) o 60 días (ley n° 3691), según sea legislación nacional o provincial. En el caso de los padres, se otorgan cinco (5) días de inasistencias por nacimiento (ley provincial°3691) y los progenitores cuentan además con algunos cinco (5) días anuales para que puedan faltar por enfermedad de sus hijos/as (ley n°4566). Se autoriza a los establecimientos educativos a flexibilizar los horarios para que las estudiantes puedan ingresar y/o retirarse una hora después o antes, entre otros.

En los textos prescriptivos se visibilizan las variaciones en aspectos temporo-espaciales del formato escolar para asegurar que la ausencia de los cuerpos en la escuela sea lo más escueta posible, creando la posibilidad de inasistencias como una estrategia ante la falta de presencia física de las estudiantes en la escuela. Además, emergen discursos que reproducen las posiciones desiguales entre varones y mujeres en relación a un embarazo, la crianza y/o cuidado de niños (los días de licencia otorgados a cada uno son un ejemplo de ello).

Para las escuelas secundarias rionegrinas, en el marco de las transformaciones que se realizaron en la política educativa del nivel secundario, se creó un nuevo Régimen Académico que en su capítulo XI establece las *Situaciones Especiales de Asistencia*, considerando al embarazo como una situación de exención para asistir o realizar clases/actividades en contraturno y/o Educación Física. Si la estudiante quisiera solicitar la exención, debe realizar un pedido escrito dirigido a las autoridades para que evalúen la situación, y al igual que ocurre con el resto de las situaciones de exención, “antes de otorgarla se buscarán horarios alternativos para cumplimentar con el requisito de la asistencia a la Unidad Curricular. El interesado

debe presentar la documentación que fundamente su pedido y completar en la Escuela el Formulario previsto para ello”(p.52).

De este modo, el embarazo adolescente aparece como una situación de excepción en torno al cual se genera un sistema burocrático que exige a las estudiantes pruebas y nuevas explicaciones para poder tener un lugar en el dispositivo escolar.

Por otro lado se advierte que la reglamentación provincial ubica en igualdad de condiciones a personas con certificados de salud, embarazo o discapacidad motora/sensorial y considera que a excepción de que

la afección le imposibilite el traslado hasta el establecimiento en el que se realiza la actividad, se propiciarán encuentros presenciales y/o de socialización que fortalezcan su trayectoria escolar como por ejemplo: la concurrencia a algunas de las clases ya establecidas; en la medida de las posibilidades, acordar horarios de cursada alternativos con el profesor; o bien su concurrencia a algunos encuentros en igual turno al que cursa, aunque el profesor no sea el que originalmente estaba a cargo de ese grupo. Otra posibilidad es participar de alguna otra oferta local – deportiva, cultural, de formación-, afín a su afección, acordándose con el responsable de la misma las pautas para la concreción de su trayectoria escolar (Régimen Académico ESRN, 2017, p.52) .

Se nombra al embarazo adolescente (no así a la maternidad) y lo ubica como una afección, reafirmando la importancia de cumplir con el presencialismo para poder continuar con su trayectoria, que junto con la obligatoriedad continúan siendo las premisas nodales de lo escolar, por eso las estudiantes deben justificar sus inasistencias y ser lo más precisas posibles al momento de establecer el tiempo que se ausentarán de la escuela²⁴.

²⁴ La normativa determina que las/os estudiantes madres o padres deben “presentar copia de la partida de nacimiento y copia del D.N.I. del recién nacido e informar a las autoridades escolares, las necesidades de inasistencia o retiros que tal condición les genere, con los compromisos de proseguir su formación según su trayectoria escolar. Toda vez que sea necesaria la atención hacia su hijo presentará el certificado médico correspondiente o una nota del adulto responsable del joven comunicando de la situación” (Régimen Académico ESRN, 2017: 52)

PERÍODO DE AMAMANTAMIENTO

En los documentos se repara en el período de amamantamiento como un tiempo que debe ser tenido en cuenta al momento de intervenir en situaciones de EAM. Esa intervención se funda en nuevas estrategias: se habilita a que las instituciones educativas otorguen los permisos para garantizar la salud de la estudiante en período de lactancia (ley n°26.206), se otorga la franquicia del establecimiento durante una hora diaria durante seis (6) meses a partir de su incorporación en la escuela (ley n°25273; ley n°4566) y se indica la habilitación de salas de lactancia en los establecimientos educativos donde asisten alumnas madres (ley n°4566).

Con respecto a la normativa provincial, en las resoluciones de la ESRN hay un apartado referido a *Embarazadas, lactancia, atención de su hijo* donde plantean que

La estudiante que se encuentre en período de gestación, alumbramiento o amamantamiento debe presentar el correspondiente certificado médico que acredite su condición y sus posibilidades de salud para las prácticas escolares cotidianas y en particular, para Educación Física, con precisión del tiempo por el que se extienda su condición. En este sentido hará lo propio ante razones de salud u otras que le demanden atención de su hijo. A partir de dicha documentación, se aplicarán los dispositivos que correspondan para reorientar su trayectoria escolar.

En el caso de ser necesario ejercer la lactancia dentro del ámbito escolar, se proveerá de un espacio resguardado para la tranquilidad y privacidad de la madre y su hijo, se facilitará su permanencia en la escuela, sin retiro del establecimiento bajo la responsabilidad de otro adulto de referencia respecto del bebé y el compromiso de respetar los espacios autorizados a este fin. Esta situación será expresamente conversada y pactada según las posibilidades de infraestructura escolar. (Régimen Académico ESRN, 2017, p.53)

Por lo tanto, no se podrá amamantar en cualquier lugar y deberán adecuarse a la infraestructura de la escuela (tal como establece la normativa nacional), insistiendo.

en la importancia de cumplimentar con el aparato burocrático creado con el fin de reorientar su trayectoria educativa.

LAS/OS HIJAS/OS EN LA ESCENA ESCOLAR

La presencia de EAM genera la aparición de un nuevo sujeto en el espacio escolar: sus hijas/as. Ante su existencia, el dispositivo no solo genera mecanismos en relación a la lactancia materna, sino que además establece en los textos prescriptivos las responsabilidades y funciones que tendrán al respecto el Estado, las instituciones escolares y los/as progenitores/as (principalmente las madres).

En Río Negro está vigente la ley n° 4566 (2010) que establece que a las/os alumnas/os se les garantiza el derecho a concurrir a clases con sus hijas/os, por razones de fuerza mayor debidamente acreditadas, extendiéndose a éstas/os los alcances del seguro de responsabilidad civil, previsto en el artículo 1117 del Código Civil, mientras permanezcan en los establecimientos educativos junto a sus padres (Art.n°6). Es decir que habilita el espacio para que puedan ingresar con sus hijas/os a la escuela en caso que se requiriera, sin tener ningún impedimento institucional.

Por otra parte, la ley se refiere a los jardines de infantes para los/as niños/as de las estudiantes, estableciendo que el Ministerio de Educación debe habilitar, por la vía que establezca la reglamentación, un Jardín Comunitario Infantil por localidad en la Provincia de Río Negro, en el marco del Programa Provincial de Jardines Maternales Comunitarios, creado por la ley F n°4268, en los términos y con las funciones y misiones de esta última, teniendo en cuenta los casos de las/os hijas/os de alumnas/os que concurren a clase en los turnos vespertino y nocturno y no pueden dejarlos al cuidado de otras personas. Hasta tanto no se pongan en funcionamiento los Jardines Maternales Comunitarios Previstos en el párrafo anterior, con carácter extraordinario y de manera provisoria, se podrán implementar dentro de los

establecimientos educativos espacios destinados al cuidado y atención de las/os hijas/os de las/os alumnas/os. (art. n°8). De algún modo, lo que se intenta es establecer cuáles son los espacios habilitados para las/os niñas/os y las normas institucionales que regulan su presencia en la escuela secundaria. En este punto, nos detendremos en el artículo n°9 de la norma, donde se propone que en el caso de niños de más de cuatro (4) años, el establecimiento educativo tendrá que elaborar un proyecto educativo para contener a los niños de cinco (5) a ocho (8) años, respetando y rescatando la cultura familiar y la diversidad cultural de los sectores populares, propiciando mayores niveles de organización y participación ciudadana. Por lo tanto a la luz de los textos prescriptivos, la escuela debe cumplir una función de contención a los niños y niñas de sus estudiantes, teniendo un rol activo en su cuidado y su educación.

ESI y EMBARAZO Y MATERNIDAD ADOLESCENTE

Como dijimos anteriormente, en las últimas décadas se han desarrollado y aprobado en Argentina leyes innovadoras en materia de salud sexual y reproductiva destinadas a toda la ciudadanía, incluyendo niños/as y adolescentes. En el año 2002, se aprobó en nuestro país la Ley n°25673 que reglamenta el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable con el propósito de garantizar los derechos sexuales y reproductivos de toda la población. A nivel provincial se creó la Ley n° 3450 (2001) que dio lugar al Programa Provincial de Salud Sexual y Procreación Responsable y sostiene entre sus objetivos priorizar las políticas de prevención y atención en la salud de las/los adolescentes, considerando a este grupo de población de alto riesgo (art. n°1). Establece que en todos los establecimientos educativos se incorporará la Educación Sexual Integral (ESI) comenzando en el nivel pre- escolar. Con respecto al embarazo y maternidad adolescente, la reglamentación establece que

A partir del ingreso a la enseñanza media, se incluirá además asesoramiento e información sobre prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, como así también de los servicios de los centros asistenciales públicos a los cuales recurrir (art. n°8).

En sintonía con dichos documentos, la Ley n° 26150/16 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) donde se establece que todas/os las/os jóvenes tienen derecho a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos desde nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria (art.n°4) de forma obligatoria (art.n°5) entendiendo la educación sexual integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (art.n°1). Propone llevar a cabo espacios de formación para todos los actores de la comunidad educativa y la conformación de programas y proyectos institucionales que sigan los lineamientos curriculares básicos delineados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (art. n°7) Los objetivos del programa son:

Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; 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; Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ley n°26.150, art. n°3)

Estas normativas fueron innovadoras al otorgarle centralidad (y obligatoriedad) al abordaje pedagógico que deben realizar las instituciones educativas sobre temáticas relacionadas con las sexualidades de la/os sujetos de la educación, entendiendo a la salud y sexualidad desde una mirada integral, estableciendo los contenidos curriculares y la perspectiva de trabajo que debe sostenerse al momento de elaborarlos de acuerdo al nivel educativo en el que se esté trabajando.

En el marco de estas leyes el gobierno nacional creó el Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA) 2017-2019, basándose en datos estadísticos que demuestran que 7 de cada 10 adolescentes de

entre 10 y 19 años que tuvo un hijo en 2015 no había buscado ese embarazo (SIP-G, 2015), por lo cual más de la mitad de los casos de maternidad adolescente son producto de embarazos involuntarios.²⁵ En su marco conceptual, expresa que sus objetivos son: sensibilizar sobre la importancia de prevenir el embarazo no intencional en la adolescencia, potenciar el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia, fortalecer políticas para la prevención del abuso, la violencia sexual y el acceso a la interrupción legal del embarazo según el marco normativo vigente, brindar información sobre salud sexual y reproductiva y métodos anticonceptivos en forma gratuita en los servicios de salud y brindar información sobre salud sexual y reproductiva y métodos anticonceptivos en forma gratuita en los servicios de salud.

El Plan está abocado al trabajo en 36 departamentos de 12 provincias²⁶ de Argentina que cuentan con los índices más elevados de embarazo adolescente (Plan ENIA, 2017). Allí se establecen acciones tendientes a prevenir el embarazo en la adolescencia, haciendo hincapié en las problemáticas que genera respecto a las distintas esferas de la vida de las adolescentes: es un “riesgo para la salud integral, particularmente en el caso de las madres precoces y sus hijos, genera mortalidad resultante del aborto inseguro, empeoramiento de condiciones de vida ya de por sí precarias” (Documento técnico n°5. Plan ENIA, 2019, p.13) considerándolo como un hecho que compromete enormemente sus trayectorias de vida y posibilidades de integración social a través del estudio o el trabajo (Plan ENIA, 2019, p.5) e incluyendo al abandono escolar como una de las mayores consecuencias.

Argumentado con datos estadísticos, el embarazo adolescente emerge en el Plan como aquello que se debe evitar y establece una relación causa- efecto con

²⁵Según el Documento Técnico n°5 presentado en Mayo de 2019 en el marco del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia, el 58.9% de los embarazos de las adolescentes de 15 a 19 años y el 83.4% de los de las menores de 15 años son reportados como no intencionales (PNSIA, 2018).

²⁶ Buenos Aires (Almirante Brown, General San Martín, Lanús, Morón, Quilmes y San Isidro); Catamarca (Capital, Belén y Valle Viejo); Chaco (General Güemes, San Fernando y Chacabuco); Corrientes (Capital y Goya); Entre Ríos (Galeguaychú, Paraná y Concordia); Formosa (Capital y Pilcomayo); Jujuy (Manuel Belgrano y San Pedro); La Rioja (Capital, Arauco, Chilecito y Rosario Vera Peñaloza); Misiones (Capital y Guaraní); Salta (Capital y Orán); Santiago del Estero (Capital, Banda, Río Hondo y Robles); Tucumán (Capital, Cruz Alta y Tafi Viejo).

grandes problemas en la vida de las adolescentes. Según se establece allí, la función principal del Estado es accionar hacia su erradicación con campañas informativas sobre métodos anticonceptivos, espacios de consejerías en las escuelas y promoción de proyectos educativos que trabajen los lineamientos curriculares de ESI.

Con respecto a las actividades propuestas para el aula, el embarazo y la maternidad adolescente aparecen en menor medida como contenidos a trabajar y prima el abordaje de otras temáticas relacionadas con las sexualidades y encuadradas en un marco de derechos ciudadanos: métodos anticonceptivos, violencia de género, abuso sexual, entre otras.

SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO AL PRESENTISMO

Luego del análisis realizado a la luz de los textos prescriptivos, es menester trabajar acerca de lo que ocurre en el territorio escolar, es decir, las tensiones que se producen entre los ejes y principios que hemos analizado en las normativas y las prácticas escolares. Esto pues, como afirma Flavia Terigi (2016)

la sola sanción de leyes no modifica la educación. Son las políticas de gobierno del sistema y las prácticas educativas de las instituciones y actores concernidos las que modifican la educación. Ni las políticas ni las prácticas se modifican como espejo de la normativa. Las leyes crean condiciones para que algo suceda (p.11).

En el trabajo de campo fueron entrevistadas adolescentes embarazadas y/o madres, docentes y directivos de escuelas secundarias, supervisores de nivel medio, técnicas de ETAP y referentes de instituciones locales no gubernamentales afines al tema de investigación. En ese marco, indagamos además en las estadísticas y registros oficiales del Ministerio de Educación de la provincia y de las propias escuelas sobre la cantidad de estudiantes que transitan o han transitado por una situación de embarazo y/o maternidad. Constatamos la ausencia de tales relevamientos.

En las entrevistas, las/os trabajadoras/es de la educación corroboraron su inexistencia y las dificultades para llevar a cabo el seguimiento pedagógico de EAM por parte de los distintos actores institucionales. Sostienen que muchas de esas estudiantes abandonaron finalmente su trayectoria escolar formal y en muchas ocasiones las instituciones educativas desconocen las razones que provocaron ese hecho, aún cuando generen diversas hipótesis explicativas.

En síntesis, advertimos cierta invisibilización de las estudiantes embarazadas y madres que asisten o han dejado de asistir a la escuela en los últimos años.

“Yo estoy en el cargo hace 4 meses. Creo que no existe ninguna reglamentación específica para abordar esta problemática. Había en su momento una resolución relacionada con las inasistencia, pero ahora con la nueva escuela ya no va a hacer falta porque pueden faltar el tiempo que quieran.

¿Hay algún registro de cuál es la situación en Viedma?

Estoy hace poco acá, creo que no hay nada al respecto. Lo que sí sé es que hay algunas escuelas que tienen más cantidad de estudiantes embarazadas, sobre todo las de la periferia”. (Supervisora de Nivel Medio, p.50. Anexos)

“No sé si hay algún relevamiento porque hace años que queda todo del lado de la escuela, tiene que registrar complicaciones, los riesgos del embarazo, tener las trayectorias para las chicas, etc.” (Técnica de ETAP, p. 51- 53. Anexos)

“Son un montón, exactamente no sé el número la verdad. Además algunas vienen y otras no porque están en trayectoria, son demasiadas.- M²⁷. saca un cuaderno del bolso, y allí tiene una lista de nombres de chicas de la escuela que están embarazadas o fueron madres.

Director(D): bueno, nómbrame a las que tenés anotadas ahí y te voy diciendo cuál es su situación.

M: N. viene?

D: no la vimos más, creo que no.

M: M. iba a tercero

D: no, tampoco. Lo que pasa es que esto es un lío.

M.: A.?estaba en 5° año

D.: no, desapareció este año. ustedes no podrían ir a la casa a buscarla?

M: ahora lo vemos. M. viene?

²⁷ En la siguiente entrevista estuvo presente una trabajadora del Centro de Atención de Adolescentes Embarazadas y/o Madres (CADEM).

D: no, no viene más se casó y se fue a Patagones. No pidió el pase así que a la escuela no debe ir.

M: B. ¿iba a tercero también

D: también se casó y se fue. Era un hombre mayor que ella el marido, como 15 años más grande, pero al menos se la veía bien.

M: G.?

D: ella viene, cursa y ya está en 4° año. va bien pero nadie la ayuda la verdad". (Director de escuela secundaria, EDi2, p.13- 15)

"Hay algunas estudiantes embarazadas en la escuela, pero no sé cuántas son." (Director de escuela secundaria. EDi2, p. 13-15)

"Si, hay estudiantes madres y estudiantes embarazadas en la escuela. Hay dos en 4° año, 2 en 3° año, una de ellas ya era mamá y está en trayectoria. Hay otra chica en 1° año que es mamá y no me acuerdo si hay alguna más. Intento tener un registro pero a veces cuesta porque son muchas, cada uno de los preceptores tienen mejor el seguimiento de sus cursos, yo no sé exactamente cuántas hay.

¿Todo queda registrado?

Si, tenemos unas planillas donde anotamos todo.- se para, busca una carpeta del armario que está a sus espaldas que tiene un cartel en el lomo que dice "excepción alumnas embarazadas", la coloca sobre la mesa y en su interior hay fichas en blanco.- no están completas pero deberían estar. estas las tiene cada preceptor, junto con los certificados de embarazos. Las llenamos para no perderle el rastro a las chicas, garantizar que puedan ser acompañadas, o si dejaron de venir, poder estar al tanto. Voy a pedir las planillas a los preceptores para tenerlas todas acá". (Vice- Director escuela secundaria, Evi1, p.25-27, Anexos)

"El jefe de preceptores tiene todo el registro de estudiantes madres y embarazadas, creo que él lleva las estadísticas. Sé que hay como seis embarazadas, hay dos que me parece que no estaban viniendo.

Cuando las estudiantes entran en trayectoria escolar no hay personas que les hagan el seguimiento, eso lo tendría que hacer el ETAP pero tampoco lo hacen, entonces vamos haciendo las cosas como podemos. Muchas dejan, es difícil acompañarlas si están en la casa porque son muchos estudiantes. A veces lo que hacemos es hablar con el CADEM, ellas vienen y si el domicilio que tenemos está bien (porque muchas veces no tenemos contacto porque no sabemos ni dónde viven) van a ver a las chicas a la casa". (Director Escuela secundaria, Edi1, p.11-12, Anexos)

aparecer en la escuela en torno a la maternidad adolescente. Se presenta con un ropaje que le otorga un significado particular: registrar complicaciones y realizar estadísticas, trabajar con planillas de excepción de alumnas embarazadas, estar al tanto de la ausencia y/o presencia de las estudiantes, entre otros.

Por otra parte, aparece como una actividad que implica a otras instituciones y espacios sociales (como el CADEM o el ETAP) las cuales pareciera que también tienen (o debieran tener) funciones y/o responsabilidades asignadas. Al respecto, un vice- director de nivel medio expresó lo siguiente ante la pregunta de qué ocurre cuando dejan de asistir a la escuela las estudiantes:

“Ahí es otra situación. En general lo que hacemos es trabajar con el CADEM sobre todo, es una ONG de Viedma que las acompaña y hace el seguimiento. Vienen las trabajadoras y nos preguntan quiénes son las chicas que están embarazadas y cuáles son mamás. les damos la información (direcciones, teléfonos, datos importantes) y ellas se acercan a los domicilios y las convocan al CADEM y a volver a la escuela. Tenemos comunicación fluida con el lugar y así sabemos cómo están las chicas Muchas veces son las trabajadoras las que buscan los trabajos y se los llevan a las chicas” (Vicedirector Escuela Media, EVi1, p. 25-27)

Ahora bien, si nos ubicamos en el principio de presentismo sostenido por el dispositivo escolar, diremos que reflató al momento de abordar en las entrevistas la cuestión de asistencia/inasistencia de las estudiantes embarazadas y/o madres.

“Como estudiantes se les dificulta muchísimo la asistencia y la permanencia dentro de la institución, requieren de estrategias y herramientas diferentes para poder acompañar sus trayectorias. Esas trayectorias diferentes hacen que ellas esporádicamente vengan a la institución, porque tampoco queremos que estén aisladas totalmente del entorno educativo más allá de la trayectoria particular que hacemos para que la realicen en su domicilio. Por eso pactamos encuentros cada dos meses, cada tres meses, algunos cada 15 días, depende de cada una estén embarazadas o sean madres”. (Directora escuela secundaria, Edi 3, p.16-24)

“nosotros lo que más queremos es que esa estudiante permanezca en la escuela y culmine sus estudios. Pero es muy común que en estas situaciones se corte el vínculo con la escuela y las estudiantes porque muchas no continúan, vienen al principio y después dejan de asistir y es un seguimiento constante el que hay que tener”. (Directora Escuela Media, Edi3, p. 16- 24, Anexos)

“Lo que queremos es que aunque sea un día a la semana vengan porque el contacto con sus compañeros, con la institución es muy importante, fundamental para que puedan aprender. Entonces insistimos con las opciones: entras antes, más tarde, venís un día o dos, lo que puedas pero vení.” (Directora Escuela Media, Edi3.- p. 16-24 Anexos)

“Hay adolescentes mamás que son mamás en Marzo. Nosotras que somos docentes tenemos seis meses de licencia pero ellas no, ellas tendrán alrededor de 3 meses y en la escuela es muchísimo tiempo. En general a los quince días ya empiezan a venir porque sino pierden todo pero es difícil sostenerlo, imposible (...) No es lo mismo tener familia en Noviembre que en Marzo, las que tienen a principio de año no siguen concurriendo, me pasó muchas veces. A veces vuelven al segundo cuatrimestre pero se les hace muy difícil”. (Docente Escuela Media, EDo1, p. 11-12, Anexos)

“Aunque estén con trabajos prácticos tienen que continuar asistiendo, si no vienen a buscar y entregar los trabajos pierden el año. A veces tienen que venir más seguido porque los docentes no tienen los trabajos o porque pasó algo en la escuela (...) si siguen, siguen y sino se quedan en el camino”. (Preceptora escuela secundaria, EPre2. p. 47, Anexos)

“No pueden ser muchos días los que dejen de venir porque sino directamente pierden el año, que es lo que pasa en la mayoría de las veces”. (Preceptora escuela secundaria, EPre2. p. 47, Anexos).

“En la escuela de hoy donde el nivel y la exigencia son tan bajas que uno podría hacer la escuela durmiendo todos los días, hay muchas posibilidades, adentro y afuera de la escuela. si cualquiera de las embarazadas viniera y dijera hoy “quiero reincorporarme” una tendría que sentarse, incorporarla y ver de qué manera la aprueban para que pase de año. pero no hay una necesidad de hacer la secundaria, la gente no siente que sea necesario, entonces partiendo de ahí para qué la vamos a hacer. Además, tiene que ver con que no me hago cargo, no es una prioridad la escuela. yo no creo que sea el embarazo o un hijo lo que

hoy les impide acceder a la escuela”. (Preceptora escuela secundaria, Epre1, p. 37-46, Anexos)

Los/as docentes entrevistados refieren al impacto en la variables temporo espaciales que se dan en el formato escolar, algunos sosteniendo que su flexibilidad es suficiente para garantizar el acceso y permanencia de las estudiantes que atraviesan un proceso de embarazo y/o maternidad; otros dando cuenta de los obstáculos que se van presentando en las trayectorias escolares, confirmando que efectivamente muchas dejan de asistir a la escuela relacionando esta situación con el abandono escolar, aunque no se sepa con exactitud cuántas son las estudiantes que dejan su trayectoria por este motivo.

SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO A LA PRESENCIA DE LAS/OS HIJAS/OS

En las entrevistas insiste la afirmación de que otra de las dificultades que se presenta en las trayectorias escolares de las estudiantes se relaciona con sus hijos/as. Según los relatos (tanto de docentes como de estudiantes) su existencia es uno de los problemas que impide que ellas puedan continuar y sostener sus estudios.

“ahora que tengo la nena es más difícil ¿cómo hago? me dijeron que había apoyo escolar pero cómo hago si tampoco puedo ir con la nena, ahora que tengo ayuda voy a volver” (Adolescente madre, Ea2, p. 62-69)

“mi hermana la cuidaba cuando yo iba a la mañana este año pero después no la pudo cuidar más. Yo quería llevarla a la escuela pero me dijeron que no se podía, no me dejaban” (Adolescente madre, Ea2, p. 62- 69)

“en el caso de las chicas que abandonan, ahí sí es la dificultad de que no tienen quien se los cuide y lamentablemente esto se da en la mayoría de los casos” (Directora escuela secundaria, EDi3, p. 16-24)

“Ella quería ir a la noche por la guardería para el chico pero yo no la dejé que saque el pase, porque si ella hace un esfuerzo puede terminar bien la escuela, a la mañana como tiene que ser.” (Director escuela secundaria, EDi2, p. 13-15)

“Lo que más intentamos es que vengan cada dos semanas, incluso vienen con sus hijos porque vienen a consultar, a buscar trabajos prácticos o dejarlos. si vienen a cursar, no pueden venir con sus hijos por una cuestión de seguro. a los niños no podemos recibirlos en una jornada (...) corre riesgo la institución porque ellos no están cubiertos. esa es una de las dificultades que se presenta con estas chicas porque no tienen donde dejar a los niños y es algo que no hemos logrado resolver”. (Directora escuela secundaria, EDi3, p. 16-24)

“Más allá de que sean madres, la idea es que sigan teniendo el contacto con sus compañeros, con los docentes, que indaguen, consulten. Ahí sí pueden venir con los hijos pero cuando vienen a cursar, ya no pueden venir con los hijos porque no son parte de la institución” (Directora escuela secundaria, EDi3, 16-24)

“hay una estudiante que viene miércoles y viernes porque esos días le pueden cuidar a su hijo, entonces las unidades curriculares que se trabajan esos días quedan cubiertas por la asistencia y pueden hacer su proceso en la escuela que es lo más importante. con el resto de las materias, se hace un trabajo distinto. esto es un beneficio para las mamás, porque pueden darle continuidad a algunas materias (...) en la práctica veo que esto facilita la inclusión de estas chicas” (Directora escuela secundaria , EDi2, p.13-15)

“en la nocturna asisten chicas que abandonaron la escuela, tuvieron los bebés, dejaron y retomaron a la noche, sobre todo porque no tienen quién les cuide a su hijo” (Director escuela secundaria, EDo1, p. 28- 36).

“Otra realidad que las chicas tienen por fuera de la institución es que si van a la mañana o a la tarde no tienen con quién dejar los bebés, son mamás y la realidad es que la mamá quiere estar con su hijo (...)

Sucede mucho en las diurnas, en las nocturnas ya no porque por ejemplo a la noche tienen a sus mamás que no trabajan a esa hora entonces se los pueden cuidar o si están en pareja los papás se quedan con los bebés. pero a la mañana y a la tarde es mucho el abandono por esto”. (Docente escuela secundaria, EDo1, p. 11- 12)

En el análisis de los textos prescriptivos surgieron un conjunto de líneas de acción orientadas hacia los/as hijos/as de estudiantes madres: jardines infantiles

comunitarios que priorizan la asistencia de hijos/as de estudiantes madres; extensión del seguro de las entidades educativas para los/as niños/as que asisten con sus madres en horario escolar; el permiso para que las instituciones educativas habiliten espacios en su interior destinados al cuidado de los niños/as, son algunas de las medidas que se plantean.

Sin embargo, esas estrategias se anulan ante las resistencias que se gestan en el dispositivo y nuevamente la red de prácticas se tensiona en sus distintos aspectos: no hay jardines de infantes ni cupos disponibles en espacios educativos para sus hijos y los discursos institucionales afirman que no pueden hacer nada al respecto ya que *“es una de las dificultades que se presenta con estas chicas (...) es algo que no hemos logrado resolver”*; las estudiantes, si son madres, no pueden asistir a la escuela con los niños porque *“no son parte de la institución”, “no cuentan con un seguro”* y en ese desconocimiento de la letra normativa se cruzan los preceptos de presencialismo y obligatoriedad, considerando que *“ellas [las estudiantes] deben terminar la escuela en el turno mañana, como tiene que ser”* anulando otros modos posibles de estar en la escuela.

SISTEMA DE PRÁCTICAS EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR

En este escenario, emergen interpretaciones que parten de un paradigma tradicional (Fainsod, 2013) que ubican al embarazo y maternidad adolescente como productores de abandono escolar, estableciendo una relación causa- efecto entre ambos y sosteniendo a su vez nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad.

Las viñetas trabajadas en el apartado anterior dan cuenta de esta afirmación ya que la maternidad en este período de la vida es considerada como una situación de riesgo en tanto supone situaciones de abandono escolar como producto de distintas cuestiones que son propias de su condición de estudiantes madres, por ejemplo: la

existencia de sus niños al no tener quien los cuide en el momento que ellas deben asistir a la escuela. Sus hijos en palabras de una docente *“solo podrán estar allí en una situación excepcional”*. Asimismo, en los discursos no sólo aparece la existencia de sus hijos como una dificultad para continuar con la escuela sino que, como expresa Fainsod (2005) son “argumentaciones que muchas veces colocan en el individuo, la familia y los grupos la causa de los éxitos y fracasos sociales y escolares” (p. 104) se van articulando en el funcionamiento del dispositivo escolar.

“El abandono escolar no tiene que ver con que quedaron embarazadas sino que es la excusa perfecta para no venir más a la escuela (...) para la familia la escuela no es lo que debería ser y es un espacio para encontrarse con los amigos (...) son chicos que tenían mucha dificultad para venir y ahora el embarazo es la razón perfecta para decir “no puedo venir porque tengo un hijo” y tienen tiempo para ir al río”. (Preceptora escuela secundaria, EPre1, p. 37-46, Anexos).

“el interés nace del estudiante, la necesidad aparece desde la casa. si esto no está, dejan la escuela, no podemos hacer nada (...) no está funcionando porque para la familia hoy la educación no es lo que era para nuestros padres. terminar la secundaria ya no es tan importante.”. (Preceptora escuela secundaria, EPre1, p. 37-46, Anexos)

“Y. es una estudiante que tengo ahora, noto que tiene mucha contención familiar desde hace tiempo, entonces no abandonó la escuela en ningún momento” (Docente escuela secundaria, EDo1, p. 11-12, Anexos)

“La mayoría no tienen una familia que los acompañe, entonces terminan abandonando porque solas no pueden y además trabajan, hay muchas necesidades” (Preceptora escuela secundaria, EPre2, p. 47, Anexos)

“Cuando quedó embarazada dejó de venir a la escuela, pero supongo yo que sobre todo debe haber sido por la situación en la casa, como pasa en la mayoría de las situaciones” (Docente Escuela secundaria, EDo1, p.11- 12, Anexos)

“Yo creo que no tienen acompañamiento en la casa. Además tal vez tiene que ver con que les cambia mucho la manera de pensar el ser mamá, entonces pueden no sentirse cómodas con el grupo” (Docente Escuela secundaria, EDo1, p.11- 12, Anexos)

“La escuela no es una complicación para las chicas, todavía son nenas con un humano a cargo. Ellas no están pudiendo con sí mismas y menos en la toma de decisiones y encima con una criatura. La escuela no las complica porque ellas ya antes no podían resolver bien la situación, sino no llegan a los 16 años embarazadas si hubieran podido resolver bien (...) no es que no puedan con la escuela sino que son ellas.” (Preceptora Escuela Secundaria, EPre1, p. 37-46)

“cambia mucho cuando la familia está presente, es muy difícil cuando no están. En general, si la familia no está, abandonan y no podemos hacer nada” (Preceptora Escuela Secundaria, EPre2, p.47)

De esta forma, al momento de pensar la relación entre la maternidad adolescente y el abandono escolar, emerge la idea de que el vínculo con la escuela y la posibilidad/responsabilidad de que continúen con sus estudios depende en gran parte del interés y predisposición de las estudiantes: *“si no continúan es porque ellas no quieren”* y de la presencia de una familia que forme parte de la relación entre la escuela y la estudiante, otorgándole un lugar fundamental para que ese vínculo no se fracture.

Llama la atención que en los discursos de los docentes y directivos entrevistados/as no aparezca la participación que pudiera tener la institución escolar al momento de reflexionar acerca de las causas que generan el abandono escolar. Las discusiones se centran principalmente en las estudiantes (que no quieren asistir a la escuela o no se preocupan lo suficiente como para poder continuar con sus estudios) y en sus familias (que muestran altos niveles de desinterés y ausencias) y no se generan interrogantes sobre aspectos propios de la escuela.

A MODO DE SÍNTESIS

Lo que hemos desarrollado en este apartado visibiliza situaciones que se entretienen alrededor de las adolescentes madres, cuya conquista de derechos ha permitido que sea reconocido su derecho a estudiar, aunque en las prácticas educativas dilucidamos dificultades para que lo reglamentado pueda concretarse.

Por esta razón, nos focalizamos en el sistema de prácticas escolares que se produce en torno a ciertos elementos del dispositivo escolar particularmente críticos en

relación a EEAM: las inasistencias, la presencia de las/os hijos en la escuela, el período de amamantamiento y la ESI.

Advertimos cómo el dispositivo escolar genera reoperaciones que también crean sus propias resistencias y fallidos: la falta de registros sobre las trayectorias escolares de las estudiantes, planillas de seguimiento vacías, la no ejecución de los espacio de cuidado para sus hijos/as, el desconocimiento sobre los motivos que inciden en el abandono escolar de las jóvenes, es un ejemplo de ello.

Por otro lado, el convencimiento institucional acerca de la importancia de la asistencia escolar (más allá de la situación de embarazo o maternidad) aparece tanto en los documentos analizados como en los discursos que hemos escuchado y de ese modo las premisas fundamentales de obligatoriedad y presencialidad escolar se tensionan, ante estudiantes que pueden no asistir por un tiempo a la escuela, aspecto que la comunidad educativa considera fundamental para que los sujetos puedan aprender.

Para finalizar este apartado, diremos que aunque en el funcionamiento del dispositivo encontramos posturas discursivas que anticipan los puntos de llegada, proponiendo que a partir del embarazo se da el abandono escolar, se evidencian múltiples y diversas experiencias que resignifican el sentido de la escuela (Fainsod, 2005). En el siguiente capítulo retomaremos esta cuestión y continuaremos indagando sobre las trayectorias de las EAEM, dando lugar a sus palabras para acercarnos a las experiencias y sentidos que construyen sobre sí mismas, sus embarazos y maternidades y la institución escolar, los cuales serán indisociables de los elementos que forman y tensionan al dispositivo analizados anteriormente.

CAPÍTULO IV: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA MATERNIDAD Y LO ESCOLAR

En este capítulo nos proponemos indagar acerca de las percepciones que las jóvenes participantes de este estudio construyeron en torno a su condición de estudiantes adolescentes madres, entendiendo que cada sujeto que atraviesa la institución educativa, se constituye a sí mismo a través de experiencias marcadas por sentidos, representaciones y percepciones que hacen a su trayectoria educativa y al sentido que se le otorga a lo escolar.

En la actualidad al compás de la extensión de la obligatoriedad escolar existen trayectorias diversas. Los caminos sobre los que se trazan siguen atravesados por problemáticas socio-culturales, económicas y políticas que inciden en su despliegue habitual, generando que las/os jóvenes no siempre lleguen a cumplimentar los niveles educativos esperados y en un mundo globalizado, competitivo y tecnológico muchas veces, ante esta situación, terminan siendo excluidos del mercado laboral, limitando las posibilidades en la construcción de sus proyectos personales (Peregalli y Sampietro, 2012). De este modo, se responde a la urgencia del dispositivo escolar que busca como finalidad crear un entorno áulico como un lugar de competencia con el otro, intersticios por donde los imperativos del sistema colonizan las prácticas, los saberes y atraviesan los cuerpos de las madres adolescentes.

El abismo se vuelve más pronunciado y profundo entre aquellos adolescentes que acceden a posibilidades de educación, sostén familiar y soporte económico y aquellos otros que, desde la infancia, cuentan con redes familiares y sociales debilitadas. un tránsito educativo cargado de huellas de frustración y “fracaso” y no acceden a posibilidades de sustento económico necesarios para subsistir. (Peregalli y Sampietro, 2012, p. 33)

Algunas de las estudiantes madres parecen acercarse al segundo grupo y en este caso, las alternativas de sus proyectos personales incluirá también el de ser madres. En el trabajo de campo, de las cuatro estudiantes entrevistadas, una asistía regularmente a la escuela, dos de ellas se encontraban en lo que los actores escolares denominan “trayectoria escolar” (ambas habían abandonado la escuela mientras estaban transitando sus embarazos pero en el momento de la entrevista se encontraban “retomando” su escolaridad) y la última de las entrevistadas había abandonado los estudios secundarios cuando cursaba su segundo año de escuela (mismo año en el que parió a su hijo).

En sus relatos se situaron en un contexto signado por la vulnerabilidad social y económica, donde el embarazo y la maternidad adolescente aparece entre situaciones de abandono, violencias y fragilidades. De este modo, en muchas ocasiones

unida a las condiciones de exclusión social, la incipiente maternidad y paternidad que se presenta en la vida de estos adolescentes complejiza factores de riesgo que estaban presentes en su contexto socio- cultural, entre otras cosas y justamente, por no contar con sistemas de apoyo específicos para esa situación (Peregalli, Sampietro, 2012, p. 33).

Como sostiene Paula Fainsod (2006) es importante “visibilizar las condiciones sociales en las que este grupo se inscribe [para] resituar las oportunidades y límites que el embarazo y la maternidad adolescente en contextos de pobreza supone” (p.61) reconociendo a ésta última como condición que se antepone y que da cuenta de las complejidades que aparecen en torno a esta experiencia que influye considerablemente en sus subjetividades y en el sentido que le otorguen a lo escolar.

Por lo tanto, sostener esta afirmación no implica que nos acerquemos a un “enfoque de riesgo” (Pereira, 2012) donde la maternidad es pensada como una conducta “riesgosa” por asociarse a situaciones de “desventaja social”, sino que se trata de destacar los contextos que las entrevistadas describen que están constituidos

por situaciones de precariedad y fragilidad social e inciden en la relación que constituirán con la escuela y su maternidad.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

La recuperación de las palabras de las jóvenes permite abrir dimensiones que nos alejan de los determinismos permitiéndonos conocer la construcción y percepción desde su lugar de estudiantes embarazadas y/o madres sobre sus trayectorias escolares.

La “trayectoria escolar”, en tanto categoría, fue nombrada por docentes y estudiantes haciendo referencia a la aplicación de una de las principales estrategias pedagógicas e institucionales dirigidas a las estudiantes embarazadas y/o madres. Incorporar a estas estudiantes en “trayectoria” significa que se les permite ingresar o retirarse de la institución en horarios excepcionales, contar con días de licencia escolar, realizar trabajos prácticos por fuera del escolar para cumplir con los requisitos para avanzar en su recorrido escolar, entre otros. Es decir que bajo ese nombre se reconocen las transformaciones previstas normativamente para la retención de las jóvenes.

“[cuando regresé a la escuela después de parir a mi hijo] empecé normalmente, como los otros chicos pero como tenía algunos problemas, al final le buscaron la vuelta para que yo pueda entrar o salir más temprano o tarde porque si no no podía venir. Hasta el día de hoy eso me sigue pasando pero este año ya termino de cursar” (Adolescente madre, Ea3, p.70-75, Anexos)

“Yo no sé si no les pasaban la información, porque el preceptor venía y me decía “bueno ellos ya saben que vas a llegar más tarde” pero después llegaba y me decían “por qué llegas a esta hora?” entonces yo no entendía nada, tenía que explicar la situación y no me gustaba. Ahí me sentía incómoda y no fui más”. (Adolescente madre, Ea1, p. 52,51, Anexos)

“Después de tener la licencia por la bebé, el primer día el profesor de Biología me habló mal, me dijo que no tenía que estar ahí porque no era el horario para llegar, agarré mis cosas y le dije “me voy, chau” y no volví más a la escuela (...) tenía el permiso de maternidad, podía ir y venir en el horario que yo quería” (Adolescente madre, Ea4, p. 76- 86)

¿Ahora hay algún/a adulto/a que sea importante para vos en la escuela, que te haya acompañado?

No porque nadie me tenía paciencia, a todos les molestaba cuando yo me iba a ciertos horarios por mi nena, o a veces no alcanzaba a llegar a la escuela y la madre de B. me avisaba que la nena había levantado fiebre por las vacunas, entonces entraba y ya me tenía que ir. Me decían “¿por qué no vas a la noche que vas a estar mejor con los horarios?” pero yo no quería. Quiero terminar porque si uno no estudia ¿qué trabajo tiene? Si te piden hasta el secundario completo para limpiar pisos. (Adolescente madre, Ea4, p. 76-86)

“Cuando quedé embarazada, dejé la escuela técnica por el tema de los talleres sobre todo, ahí es imposible faltar. me cambié acá al año siguiente.” (Adolescente madre, Ea3, 70-75)

“Ellos me daban un horario, por ejemplo el horario de entrada a la escuela, con la nena se me complicada y llegaba a las 8, me sentía presionada, llegaba a lo último al salón, todos me miraban y me sentía incómoda. Yo quería llegar al mismo horario que todos” (Adolescente madre, Ea1, p. 52- 61)

En los registros de las jóvenes (al igual que ocurrió con los docentes y directivos) emergieron los componentes temporo- espaciales tensionados del dispositivo junto a prácticas escolares subjetivamente constituyentes (y otras destituyentes) ya que algunas pareciera que favorecen su “estar” en la institución pero otras, por el contrario generan situaciones de incomodidad, vergüenza, desinformación, retos en torno la situación que están atravesando, incidiendo en muchas ocasiones en la elección de abandonar, interpelando nuevamente el carácter presencial de la configuración actual del dispositivo escolar.

Por otro lado, las jóvenes relataron complicaciones en sus experiencias mientras se encontraban en “trayectoria escolar”: los docentes deben preparar

trabajos prácticos para que las estudiantes realicen en sus casas pero no son entregados en tiempo y forma, a veces las jóvenes no cuentan con una persona que retire sus trabajos o no cuentan con los saberes para poder realizarlos en sus casas y al no asistir a la institución, tampoco cuentan con el acompañamiento de las docentes, entre otros.

“Cuando estuve embarazada de D yo no estuve en trayectoria ni nada, siempre me decían que me iban a dar trabajos y nunca me los dieron, tardaban un montón en ponerse de acuerdo, como ahora que tengo 4 o 5 trabajos que son los que me dieron cuando son doce materias. Por eso esta vez decidí empezar a ir todos los días, por lo menos lo voy a intentar porque no me sirve tener dos o tres trabajos y repetir el año, quiero terminar aunque tenga a mis dos hijas”. (Adolescente madre, Ea4, p. 76-86, Anexos)

“Cuando dejé de ir a la escuela me llamaban, llamaban a mi mamá pero yo no puse ningún esfuerzo, no me gustaba, ya no era lo mismo que antes. dejar un tiempo y volver era muy complicado, me sentía incómoda por cómo me miraban, no me llevaba con nadie del curso, no era el mismo curso en el que yo estaba (...). Llegaba tarde, no sé si ellos pensaban lo mismo que yo pero era horrible, los profesores también me miraban y no decían nada.(Adolescente madre, Ea1, p. 52- 61, Anexos)

“ yo no quería estar en trayectoria porque no tenía ayuda, me daban los trabajos pero no tenía a nadie que me acompañe (...) necesito que alguien me explique (...) me dijeron que hay apoyo escolar pero cómo hago si no puedo ir con la nena. Ahora que tengo ayuda voy a volver, me conviene así hago más rápido”. (Adolescente madre, Ea2, p.62- 69, Anexos)

Las resistencias ante el embarazo y la maternidad adolescente aparecen en una institución sostenida en el supuesto de que para poder adquirir los conocimientos básicos todos/as los/as estudiantes tienen que asistir a la escuela diariamente, los cuerpos se ubican de formas previamente establecidas y aquellos que no cumplen con

este ideal, que no pueden asistir a la escuela porque tienen un/a niño/a que cuidar (al cual no pueden llevar a la escuela porque no está permitido institucionalmente excepto que funcione allí un espacio destinado específicamente para su cuidado) transitan por muchas dificultades y generalmente (según los discursos institucionales) quedan fuera del circuito escolar formal, aunque según los textos prescriptivos debiera ocurrir lo contrario.

EL ANOTICIAMIENTO DEL EMBARAZO

Las experiencias, tensiones y percepciones que forman parte de las realidades de las jóvenes cuando relatan su tránsito por la escuela difieren entre el momento que estaban gestando y eran estudiantes al momento en el que estaban maternando y asistían a la escuela o dejaron de ir.

“Cuando estaba embarazada iba a la escuela, pero nunca se me notó (..)yo no se lo dije a nadie porque me daba vergüenza” (Adolescente madre, Ea4, p.76- 86)

“Con la panza me sentía incómoda para ir a la escuela, después ya no pero al principio sí. La situación me hacía sentir incómoda, porque empiezan a hablar, decían cosas adentro de la escuela, comentarios que no te decían en la cara (..) que andaba con otro, el papá dónde está, cosas así y la panza grande no me gustaba” (Adolescente madre, Ea2,p. 62- 69, Anexos)

En el comienzo de su embarazo, relatan situaciones de incomodidad, recuerdan sentimientos de disgusto ante los cambios en su cuerpo y vergüenza al estar en el aula con el resto de sus compañeros. Con respecto a la noticia del embarazo, coincidieron en que les costó mucho informar en la escuela y en la mayoría de los casos fueron sus madres o familiares a cargo quienes se acercaron a contar lo

que ocurría ya que ellas expresaron que *“no quería” “me daba mucha vergüenza decirlo”*.

En el trabajo de campo advertimos que las primeras intervenciones escolares aparecen ante el anociamiento del embarazo y los mecanismos que se ponen en marcha podrían caracterizarse como una progresiva deflación de la intervención pedagógica a medida que avanza la gestación. Así, por ejemplo, observamos que el acompañamiento a las estudiantes en su tránsito por el embarazo y/o la maternidad lo realiza principalmente el/la preceptor/a y el/la vice- director/a de la institución.

“...primero le dije a la preceptora y me empezaron a ayudar con algunas materias (...) le decía que tenía que ir al médico para hacerme ver y esas cosas (...) solo me preguntaban si estaba bien” (Adolescente madre, Ea2, p.62- 69, Anexos)

“[cuando dejó la escuela] no hicieron nada. Creo que me llamaban pero tenían otro teléfono. El papá de mi amiga era preceptor de la escuela y él fue a mi casa a ver por qué no iba. Me dieron trabajos para hacer pero no me daba la cabeza para pensar eso, solo estaba con el embarazo” (Adolescente madre, Ea2, p. 62-69, Anexos)

“el vice-director me conoce mucho y es el que me pregunta cómo estoy y todo eso. a veces me llamaba y yo iba a la dirección a contarle. Ahora no porque no voy más a la escuela, pero antes si lo hacía siempre” (Adolescente madre, Ea2, p. 62-69)

“Además, noto que en general las chicas no hablan tanto del tema en el aula sino que se acercan mucho a los preceptores a contar cuando quedan embarazadas, o si se van a hacer un test de embarazo, porque antes de contarle en la casa se acercan a nosotros”. (Docente Escuela Secundaria, EDo1, 11- 12, Anexos)

“Nosotros somos flexibles, hacemos lo que podemos, intentamos que reciban los trabajos pero a veces es complicado. Son muchos chicos y seguir a un par de chicas la verdad que se complica. Pero bueno, desde la escuela insistimos, pero sobre eso tenés que hablar con el vice- director porque él tiene el seguimiento, y habló con los preceptores que son los que hacen todo el trabajo de ayuda a las chicas para que sigan”. (Directivo Escuela Secundaria, Dir1, p.11- 12)

Al indagar acerca del modo de proceder de las instituciones ante la novedad, vimos que las intervenciones comienzan a partir del momento que la noticia llega a la escuela, se realiza una reunión informativa y entre otras cuestiones, la escuela informa

a la familia y a la adolescente que tienen la posibilidad de solicitar que la estudiante ingrese a trayectoria escolar cuando comience a transitar su licencia por maternidad.

LAS RELACIONES CON SUS PARES

La situación que atraviesan supone para jóvenes una serie de reestructuraciones que impactan en los cuerpos, en sus rutinas pero también en su auto- percepción y construcción de identidades, incidiendo también en la relación que construyen con los/as otros/as.

Este cuerpo, a la vez biológico, sensorial, erógeno y hablado, es por consiguiente indisoluble, tanto del psiquismo como del encuentro incesante con los otros investidos y con el lazo social ampliado. el cuerpo, afectado desde sus raíces biológicas, es sin embargo también producto de los discursos sociales. Se produce desde una realidad cultural y no meramente natural (Sternbach, 2006, como citado en Peregalli y Sampietro, 2012, p. 31)

En tanto adolescentes, atraviesan un proceso de preguntas y búsqueda de respuestas, historias e identidad donde lo grupal constituye gran parte de su subjetividad.

El grupo adolescente, matriz identificatoria por excelencia, funciona como un marco intersubjetivo que sostiene y co- construye subjetividades y muchas veces permite que “lo traumático” no devenga en detención y desestructuración , sino en enriquecimiento y mayor complejidad psíquica (Lerner, 2006, como citado en Peregalli y Sampietro, p. 45)

Cuando el grupo adolescente pasa a formar parte del escenario educativo será en simultáneo un grupo escolar. Allí se desarrollan relaciones interpersonales que trascienden las singularidades, generando sentimientos de pertenencia, construyendo semejanzas y diferencias entre pares al mismo tiempo que se entrelazan los mecanismos del dispositivo escolar, el cual performa dicha grupalidad (Vercellino, 2020). Sin embargo, no debemos perder de vista que el conjunto de personas en un

mismo espacio no siempre indica grupalidad: es necesario que se genere un vínculo entre las personas para que eso ocurra.

Las jóvenes madres dieron cuenta de ciertas tensiones que se fueron presentando en su relación con los compañeros/as de escuela: registraron que ante el embarazo comenzaron a percibirse por fuera de los grupos de pares, considerando que debían alejarse como consecuencia de la situación que estaban transitando.

“cuando me quedé embarazada solo estaba con una amiga, por ahí me llevaba los trabajos a mi casa (...) me tuve que cambiar de escuela, no conozco a nadie para preguntarle o pedirle cosas”. (Adolescente madre, Ea2, p.62-69, Anexos)

“llegaba a la casa de mi mamá y comía, salía con mis amigas y después todo eso cambia cuando sos mamá (...) ahora no tengo más amigas, no tengo muchas junta (...) acá tengo conocidas pero no tengo más amigas (Adolescente madre, Ea1, p. 52- 61, Anexos)

“De mis compañeros no conocía a nadie, no sé ni quienes eran” (Adolescente madre, Ea1, p. 52-61, Anexos)

“me acuerdo que mis compañeras estaban contentas, después no las vi nunca más (risas) dejé la escuela. Yo me sentía bien, acompañada. con la panza me sentía bien, por ahí me daba un poco de vergüenza porque yo era la única que estaba embarazada” (Adolescente madre, Ea1, p. 52-61, Anexos)

En esta dinámica grupal, perforada por el dispositivo, vuelven a emerger prácticas que se sostienen en la regulación del dispositivo que reniega de aquello que se presenta como diferencia, ubicándolo como ajeno y por momentos alejados de la escena incidiendo en la subjetividad de las adolescentes.

Esta situación no es reconocida solamente por las jóvenes sino que los docentes también dieron cuenta de ello:

“Yo terminé la secundaria embarazada y al principio no quería ir a la escuela porque era la excepción, la vergüenza y yo veo que ahora es tan

natural que le decís al grupo “tu compañera está embarazada” que no dicen nada, porque es igual y tiene que ser así. informás de los compañeros y es como si les dijera que mañana se va a sacar una muela, es algo natural y que no tienen por qué diferenciarla del resto, la siguen tratando por igual siempre. Así que no le damos tanta importancia a hablarlo con el resto del grupo, es tan natural. (Directora Escuela Secundaria, Edi3, p. 16- 24, Anexos).

“¿Observaste otras razones por las cuales dejan la escuela, además de no tener dónde dejar a su hijo o hija?

yo creo que no tienen acompañamiento de la casa. Además, tal vez tiene que ver con el hecho de que cambia mucho la manera de pensar el ser mamá, entonces pueden no sentirse cómodas en el grupo con sus compañeros, y también depende del curso que que tengan. Muchas veces suele pasar que son muy añados y ellas que son madres ya están ellas transitando otra etapa entonces no se sienten cómodas con el grupo.

¿Te ha pasado que alguna estudiante te haya planteado esa situación de incomodidad con el grupo? con esta nena que te comentaba yo sentí eso, que sus compañeros estaban en otra, de hecho la nena que tengo ahora vos sentís esa diferencia. más allá que se integra re bien, vos te das cuenta en su mirada que está en otra, no en la misma que sus compañeros, le cambia 100% la vida, la dinámica, tienen otras preocupaciones que las de sus compañeros que solo quieren estudiar, ella está preocupada por su bebé y el resto no. Es así. (Docente escuela secundaria, EDo1, p. 11- 12, Anexos).

“Me gustaría tener una plataforma donde nos podamos contactar, no sólo con las chicas embarazadas sino con otros que tienen otros problemas de salud y así poder tener el tiempo también que muchas veces no lo tenemos, como para decir “bueno, tengo la posibilidad de acercarme” y que ellas no se sientan tan presionadas creyendo que tienen que estar siempre ahí en el aula que es lo que pasa ahora. Si no van a la escuela, quedan afuera”. (Docente Escuela Media, EDo1, p.11-12, Anexos)

Cuando ingresan en trayectoria escolar aumenta la desafiliación con la escuela (Chardon, 2012) ya que no sólo dejan de asistir regularmente a la escuela e ingresan en horarios distintos sino que en la mayoría de las ocasiones, al regresar a la institución para comenzar a cursar regularmente luego de su licencia por maternidad (cuya duración depende de cada institución y difieren los días de licencia según cada estudiante) se encuentran con un grupo nuevo de compañeros y compañeras, alejándose cada vez más la posibilidad de ser en simultáneo: madres y estudiantes.

ESI: LO DICHO (Y NO DICHO) SOBRE EMBARAZO Y LA MATERNIDAD EN EL AULA

Al momento de analizar los textos prescriptivos hicimos hincapié en el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) creado en el año 2006 (ley n° 26150), que podría considerarse como una política pública que habilita el desarrollo de prácticas pedagógicas en las instituciones educativas cuyo objeto sea el abordaje de distintos aspectos relacionados con las sexualidades de los sujetos, entendiéndose la misma desde un enfoque integral.

Al indagar sobre actividades educativas que tuvieran como contenido curricular el embarazo y/o maternidad adolescente, un par de jóvenes entrevistadas recordaron espacios de ESI donde hablaron principalmente sobre Enfermedades de Transmisión Sexual y los riesgos del embarazo a temprana edad. No había un registro acerca de charlas o espacios institucionales donde hubieran conversado sobre maternidades adolescentes desde otro enfoque: *“no hablábamos mucho, solo me preguntaban si estaba bien”*; *“nadie me dijo nada, solo me acuerdo que nos ayudaban con módulos de comida”*.

“Cuando quedé embarazada, fui al curso de pre parto y ahí me enteré más de todo, porque no sabía mucho. En la escuela no habíamos hablado nada, aunque nos decían de los preservativos y esas cosas, a mi me explicaron más en el hospital”. (Adolescente madre, Ea1, p.52- 61, Anexos)

En el desarrollo del trabajo de campo, en una de las instituciones observamos intervenciones en las paredes de la escuela que eran resultado de un espacio- taller coordinado por docentes que se habían propuesto abordar el embarazo y maternidad adolescente.

Los carteles expresaban lo siguiente:

Cartel n°1: “Embarazo adolescente. Consecuencias: el embarazo en una mujer adolescente puede llegar a término produciéndose el nacimiento o interrumpirse por aborto ya sea espontáneo o inducido (aborto con medicamentos o aborto quirúrgico). El embarazo adolescente o precoz trae muchas consecuencia, una de ellas son las complicación durante el embarazo y el parto. Son la segunda causa de muerte entre las jóvenes de 15 y 19 años. En todo el; otra de las consecuencias es abandonar sus estudios, el principio objetivo de la adolescente es buscar un trabajo con el que poder hacer frente a los nuevos aspectos económicos que te resulte complicado”.

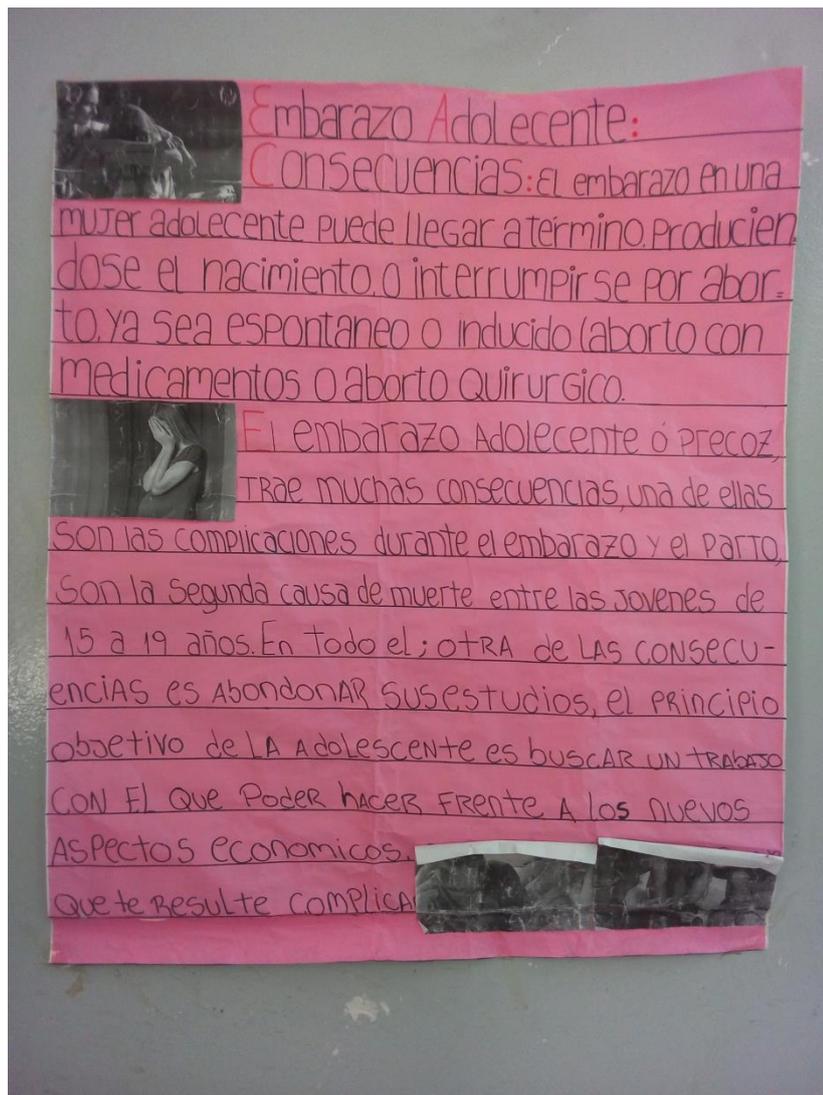


Imagen n°1

Cartel n°2: "De esta forma, al comenzar a tener relaciones sexuales de forma precoz, los adolescentes no están preparados para valorar las consecuencias que conlleva una conducta sexual irresponsable.

El embarazo adolescente, trae consecuencias, por ejemplo: complicaciones durante el embarazo y, el parto es una de las segundas causas de muerte, el abandono de sus estudios como padre o madre, puede que te resulte complicado dejar de ver a tus hijos como niños. La idea es que no ocultes información de tus hijos, habla con ellas abiertamente".

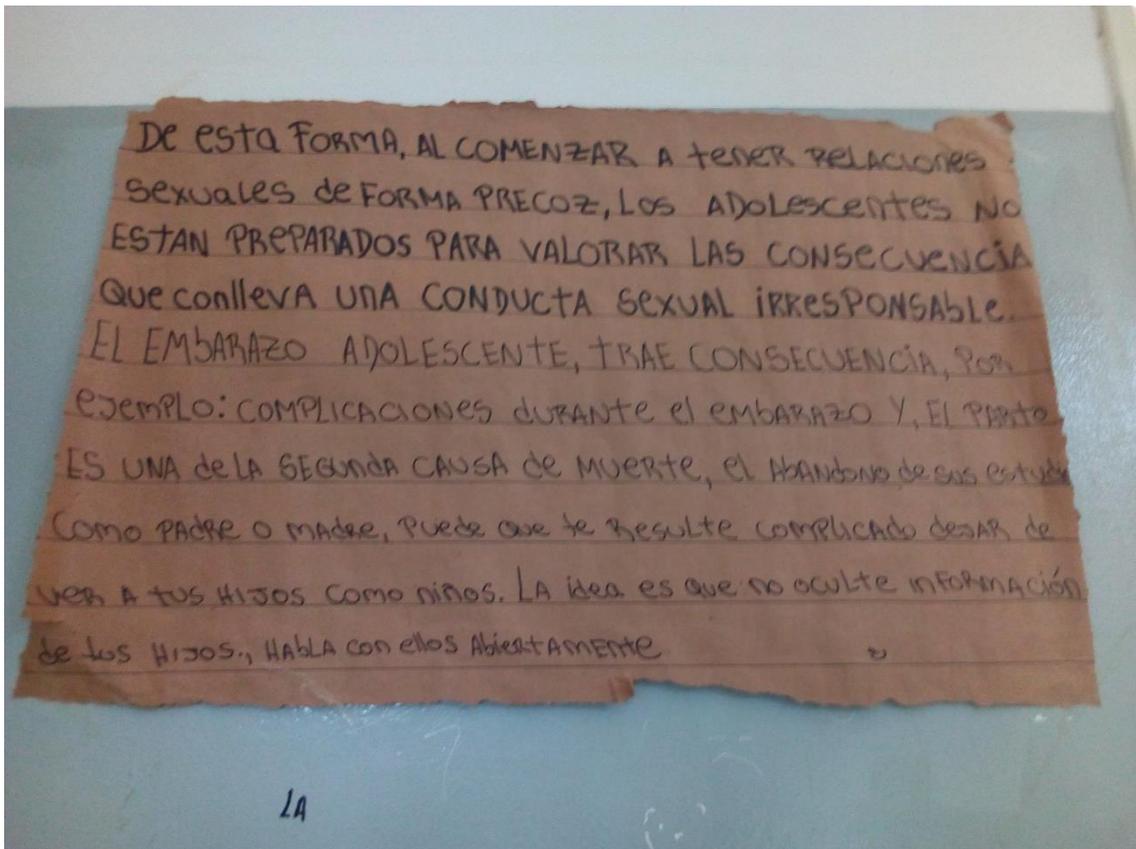


Imagen n°2

Los discursos institucionales que dicen cómo conducirse, que pretenden ser textos prácticos, sostienen un paradigma tradicional que aborda al embarazo adolescente de un modo biologicista y unicausal que prevé como efecto situaciones de riesgo, deserción escolar y problemas en la salud, sin dar lugar a otros destinos posibles. Rodeado de componentes morales que establecen cómo debe ser el comportamiento de las jóvenes, el embarazo adolescente aparece como consecuencia de *relaciones sexuales precoces y conductas sexuales irresponsables*. En este sentido, cabe destacar lo que dijeron las docentes entrevistadas al respecto:

“la maternidad adolescente la trabajamos desde la prevención y después con ESI hablamos de la violencia en el noviazgo, desde ese lugar sobre todo”. (Docente Escuela secundaria, EDo1, p. 28- 36, Anexos)

“En la escuela se habla mucho del tema, hay muchas chicas que pasan por esa situación, muchas dejan de venir y otras están en trayectoria. La REVE trabajó el tema de embarazo adolescente la semana pasada, la idea nuestra es trabajar dentro de la prevención con los distintos años. (Vice- Director Escuela Secundaria, EV1, p.25-27, Anexos)

"¿Qué se dice del embarazo adolescente en la escuela?

La información la tienen porque en esta escuela se trabaja ESI desde los primeros años y hablamos sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual y prevención del embarazo adolescente, pero se ve que no alcanza. (Directora Escuela Secundaria, EDi3, p. 16- 24, Anexos)

Es evidente la presencia del enfoque sanitarista en los discursos institucionales, el cual según Pereira (2016)

conceptualiza el embarazo adolescente como un problema de salud pública, asociado a riesgos médicos y sociales. En consonancia con esta perspectiva, los programas y las políticas en respuesta a los desafíos de la maternidad adolescente han provenido principalmente desde la salud pública, priorizándose un enfoque preventivo y relegando las acciones de apoyo a quienes ya son madres y padres (p.120)

En sus relatos, el embarazo adolescente aparece como aquello que *las jóvenes*, en términos femeninos ya que pareciera ser un tema “de mujeres”, no así de los hombres, deben evitar, negando de algún modo la presencia de estudiantes madres en el aula y predominando el enfoque preventivo como estrategia pedagógica al momento de abordar la situación.

UNA EXPERIENCIA ESCOLAR: LAS ESTUDIANTES INVESTIGADORAS

En el sistema de prácticas escolares se desarrollan experiencias muy variadas y en su despliegue se inscriben marcas en las historias de las jóvenes que hacen a sus identidades e inciden en sus trayectorias estudiantiles.

Aunque reconozcamos la existencia de discursos hegemónicos, en las instituciones emergen una diversidad de sentidos, representaciones y estrategias. Las adolescentes madres relataron distintas experiencias significativas en la escuela, pero

nos detendremos en una que se desarrolló en una escuela de Viedma retomando recortes de las entrevistas realizadas a la estudiante madre y la docente que fueron parte de la iniciativa.

En el marco de una materia metodológica, la profesora propuso a las/os estudiantes que diseñen un proyecto de investigación de que tuviera un impacto en la comunidad; la elección de la temática a trabajar se realizaría grupalmente y debía ser de interés para los y las estudiantes; debían presentar un escrito a la docente y una exposición oral para sus compañeros.

Uno de los grupos fue conformado por dos estudiantes (una de ellas madre de un niño de tres años) y eligieron realizar un proyecto de investigación que tuvo como objetivo: generar espacios de cuidado para los/as niños de las estudiantes que fueran madres.

"[una de las estudiantes que realizó el proyecto] transita la maternidad mientras es estudiante, con la diferencia que ella asiste al establecimiento y tiene con quien dejar a su niño. Una de sus preocupaciones era esa porque ella misma veía a las chicas de primer año embarazadas y creía que les quedaba mucho todavía para terminar y que si a ella le había costado mucho, a estas chicas les podría pasar lo mismo.

Yo la tuve de estudiante desde 3° año y le costaba, pero ahora ya no porque en 4° y 5° se ve que pudo resolver con quién dejaba a su nene y viene y asiste diariamente a la escuela. pero es un caso entre todos los que tenemos en la escuela, porque al resto se les dificulta muchísimo la asistencia, de hecho por eso muchas abandonan". (Docente Escuela Secundaria, EDo1, p. 11-12, Anexos)

"Una compañera que no es mamá y tenía muchas dudas, empezó a preguntar por qué las chicas abandonan la escuela por el embarazo, entonces nos pusimos a investigar.

Como yo nunca abandoné la escuela, también era una intriga para mí. Ya sé que todas las chicas no tienen la posibilidad de un tercero que las acompañe, a mi porque me lo cuida mi marido (...) mi mamá me decía que me acompañaba, pero yo no sentí esa compañía, entonces yo me

sentía sola en ese momento”. (Adolescente madre, Ea3, p. 70-75, Anexos)

La propuesta educativa generó que las estudiantes recuperen vivencias personales para construir una historia común con sus pares constituida por semejanzas (estar embarazadas y/o ser madres) y diferencias (no todas están en la misma situación escolar, familiar, económica) y construyendo un círculo dialógico entre ellas.

Para que la información pueda generar una intervención “es necesario que se provea el espacio para que entre en conflicto con la experiencia. Ello se puede lograr en talleres en los que la dinámica posibilite la interpelación singular en un marco de contención y cuidado” (Llobet, 2005, p.17). A partir de una consigna, las jóvenes comenzaron a reflexionar sobre sus realidades, generaron interrogantes que dieron cuenta de los desencuentros que se les presentan en el ámbito educativo al tener hijos/as.

“Nosotras empezamos a investigar por qué las chicas abandonaban la escuela, e investigando vimos que las mamás no las acompañan, no tienen ayuda para los cuidados de los bebés mientras están en la escuela. Además, no consiguen guardería pública porque es imposible para una chica adolescente pagar \$4500 por mes, encima empiezan a las 9 am, tampoco llegan a venir a la escuela. Es casi imposible entrar a los jardines privados. Esto es lo que les pasa a muchas chicas. Con la ayuda de mi pareja yo puedo seguir, pero no todas tienen esa posibilidad”. (Adolescente madre, Ea3, p. 70-75, Anexos)

En base a que ella era mamá, una de las cuestiones más importante de resolver era construir guarderías en las escuelas secundarias. de ahí surge el proyecto. Lo elaboraron y les sirvió como experiencia y para entender que los estudiantes también pueden proponer soluciones más allá que se hagan o no”. (Directora Escuela secundaria, EDi3, p. 16- 24, Anexos)

“Las estudiantes se comprometieron, investigaron, buscaron y ahora están en la parte de la inserción socio- comunitaria, entonces ahora van a empezar la semana que viene con una campaña de prevención del embarazo adolescente, y van a presentar a sus compañeros el proyecto”.
(Docente Escuela Secundaria, EDo1, p. 11-12, Anexos)

En los resultados de la investigación que realizaron, reflatan obstáculos que se les presentan en la escuela pero además, cuando ellas se ubican en el lugar de quienes construyen las estrategias pedagógicas para trabajar institucionalmente la temática, recrean el enfoque pedagógico hegemónico al momento de hablar sobre embarazo y maternidad adolescente: el preventivo, reproduciendo aquello que insiste en el ámbito escolar.

LA ESCUELA A PESAR DE TODO

Los efectos que produce el sistema de prácticas escolares en las experiencias de las EAEM varía de acuerdo a cada subjetividad, pero sin embargo nos hemos detenido a subrayar ciertos desencuentros que insisten en sus relatos acerca del tránsito por la escuela. Pero reconociendo el carácter simbólico y dinámico que tiene el dispositivo, más allá de las tensiones que se producen en su interior, aparece una resignificación en torno al valor de la escuela que alcanza un lugar único y significativo.

“[cuando estaba embarazada] me acuerdo que no quería estar en la escuela, no me importaba. Pero cuando nació D. me empezó a importar porque no teníamos trabajo, B. no había terminado la escuela, nos ayudaban los papás de él pero tuve que empezar a ir de nuevo a la escuela y me empezó a gustar, D. tenía dos meses”(Adolescente madre, Ea4, p.76- 86, Anexos)

“Yo quiero terminar pero no me imagino cómo hacer las dos cosas, porque quieren que vaya a la escuela pero qué hago con la nena? Dónde la dejo? Si nadie me la cuida, pero yo quiero terminar. No sé cómo hacer, no me lo imagino. Ahora voy a ponerme con los trabajos” (Adolescente madre, Ea2, p. 62-69, Anexos)

“Yo estoy feliz con mi hija, pero me gustaría empezar la escuela a principio de año, y me gustaría tener mi casa. Mi pareja quería comprar un terreno para poder levantar”. (Adolescente madre, Ea1, p. 52- 61, Anexos).

En sus palabras está el deseo de retomar (o finalizar) su trayectoria escolar formal, aunque los tiempos en los que concretarían su anhelo varían en relación al acompañamiento social/familiar/económico con el que cuentan.

La escuela aparece articulada con recuerdos que la ubican como un espacio de contención, (principalmente instituciones de educación primaria) y reconocen discursos (sobre todo el familiar) que valoran y resignifican la importancia de asistir a la institución, cumpliendo un rol importante al momento de pensar en sus promesas futuras.

“Iba porque mi mamá me insistía, me decía que me iba a servir el día de mañana. Es que no es que a mí no me guste, me gusta y hay que terminarla, pero bueno yo fui mamá. A mí me gusta porque aprendes, me gustan cosas”. (Adolescente madre, Ea2, p.62- 69, Anexos)

“cuando yo salía con mi papá a trabajar y nos subíamos a la combi, él me decía “mirá, si no estudiás vas a terminar como esa chica barriendo el suelo” osea, no estaba mal el trabajo, pero era más importante estudiar. Mi papá no había terminado la escuela, por eso me lo decía. Hizo muchos años de escuela”. (Adolescente madre, Ea3, p.70-75, Anexos)

“¿Y ahora cómo te imaginas en el futuro?

Me gustaría terminar la escuela y trabajar.” (Adolescente madre, Ea2, p.62-69, Anexos)

“¿Si tuvieras que imaginarte en un futuro, cómo te imaginas?

(Hace silencio) me imagino en la playa, en familia, en la universidad porque voy a estar cursando, quiero estudiar Nutrición.

Quiero trabajar en una oficina, ayudando al prójimo y si ya soy profesional quiero ir a ayudar a Jacobacci, que conozco y hay muchas cosas para hacer.

Hijos no tendría, tal vez alguno adoptado porque no me veo con una panza ni nada.” (Adolescente madre, Ea3, p. 70- 75, Anexos)

Las jóvenes continúan sosteniendo su deseo de aprender y cuando les consultamos respecto de la continuación de sus estudios, todas afirmaron que querían terminar la secundaria y sus hijos parecieran ser el estímulo para poder hacerlo, construyendo nuevos sentidos a partir de sus maternidades (Fainsod, 2006).

Como sostiene Chardon (2012) “la escuela construye subjetividad y no sólo está relacionada con el presente del enseñar y del aprender, sino que se vincula hacia el proyecto, hacia el futuro, corre horizontes, establece un diálogo con el otro” (p.95). De este modo, las adolescentes rearmen una escuela que las ha alojado y acompañado en más de una oportunidad, referenciando como un espacio constitutivo de ellas mismas.

A MODO DE SÍNTESIS

Como dijimos anteriormente, existen perspectivas naturalizantes que tienden a realizar una correlación directa entre embarazo/maternidades y abandono escolar, otorgando certezas sobre una problemática cuyo análisis requiere, desde una mirada crítica, considerar no sólo los condicionantes sociales, políticos y culturales que atraviesan las experiencias de las jóvenes sino la posibilidad de instalar interrogantes sobre aquellas voces que son sistemáticamente acalladas (Fainsod, 2006).

Reflexionar sobre las vivencias de las jóvenes madres, permite dilucidar aquellos desencuentros creados a partir de su embarazo/ maternidad. Pensar acerca del modo en que se nombra (o no) su presencia/ausencia en las aulas, detenernos en

las representaciones que sostienen los sujetos que construyen la novela institucional y analizar cómo inciden en el sistema de prácticas nos permite, además, adentrarnos en las dimensiones subjetivas de las trayectorias escolares de las jóvenes donde emergen situaciones de vulnerabilidad que se entrecruzan con las dimensiones económicas, culturales y sociales que las atraviesan.

La recuperación de la palabras de las jóvenes permite abrir dimensiones que nos alejan de los determinismos permitiéndonos conocer la construcción y percepción desde su lugar de estudiantes embarazadas y/o madres sobre sus trayectorias escolares, donde aparecen momentos de incomodidad con el propio cuerpo, actores institucionales que dejaron marcas en sus subjetividades, malestares y gratos recuerdos con el grupo de pares, momentos de violencia, es decir, situaciones que atraviesan sus experiencias e inciden en sus procesos de subjetivación.

Esos procesos que fabrican subjetividad(es) y constituyen al dispositivo escolar, operan a través de un conjunto de tecnologías del yo que se sostienen en su funcionamiento y sobre las que nos detendremos en ellas en el próximo capítulo.

CAPÍTULO V: TECNOLOGÍAS DEL YO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El pensamiento disposicional, o analizar escuela en términos de dispositivo, implica comprender lo escolar desde una perspectiva que no mira

el sistema educativo, ni solo la institución, ni tampoco sólo la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, de los adultos entre sí y de cada uno con sí mismo. Sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana y su producción de subjetividad”.

(Vercellino, 2020, p.99)

Pensar lo escolar como dispositivo supone comprenderlo como un ovillo conformado por diversas estrategias que se irán entrecruzando y, en la medida que eso ocurra, aparecerán los efectos (esperados e inesperados) que pudieran producirse en su funcionalidad.

La multiplicidad de aspectos que entran en juego complejiza la mirada sobre lo escolar al representar su constitución a través de una red de elementos por demás heterogénea: discursos, sentidos, representaciones, disposiciones arquitectónicas y normativas legales, distribuciones temporo- espaciales se ponen en marcha y otorgan ciertas condiciones de posibilidad al mismo tiempo que organizan las formas de hacer escuela.

En los capítulos anteriores hemos focalizado en las prácticas situadas y ritualizadas que se reiteran en ese ámbito y mostramos las estrategias que constituyen el *núcleo duro* del dispositivo. En torno a ellas, se van produciendo los desencuentros entre el dispositivo escolar y las EAEM.

En este capítulo haremos foco en la tecnologías del yo que pone en juego el dispositivo. Puntualmente, interesa identificar aquellas “prácticas exhaustivamente especificadas que transforman el modo de ser del sujeto, que lo modifican tal como

está dado, que lo califican al transfigurarlos” (Foucault, 2014, p.58- 59). Prácticas destinadas a la maternidad de EAM que inciden en las relaciones que despliegan los sujetos entre sí y consigo mismo y tienden a la autotransformación, al autocontrol, autoexpresión y autorreflexión.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL SUJETO

La estrategia de escolarización de la educación es un componente clave del dispositivo escolar. En los primeros capítulos, hemos trabajado en un corpus de enunciados prescriptivos que muestra cómo en la educación argentina no sólo han ido aumentando la cantidad de años establecidos como obligatorios para las trayectorias educativas sino que además *“la educación obligatoria ha quedado identificada con el precepto de escolarizar de manera compulsiva a las nuevas generaciones”* (Vercellino, 2020, p. 19). Rosa María Torres (2000) en su evaluación del alcance del concepto y la estrategia de “Educación Para Todos” formulada en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia en 1990 expresa que: “se impuso, en definitiva, el peso de la ideología educativa convencional que asocia educación a educación escolar y aprendizaje a escuela” (Torres, 2000 como citado en Vercellino, 2020, p. 117)

La obligatoriedad escolar emerge acompañada de acciones que buscan asegurar su cumplimiento y así, por ejemplo, se desarrollan aparatos burocráticos que registran, controlan y aseguran la asistencia escolar junto a docentes y directivos que sostienen estas instancias en la cotidianeidad: llenar planillas, tomar asistencia, comunicarse telefónicamente con las personas a cargo de los/as estudiantes en el caso que se ausenten sin previo aviso o varios días consecutivos, son algunas de las estrategias complementarias que suele generar.

Ante su incumplimiento, también se crean estrategias correccionales y punitivas que prevén los modos de sancionar a las personas que no respeten las

regulaciones establecidas apareciendo por ejemplo, las suspensiones o las reuniones con autoridades escolares y/o la familia del estudiante en cuestión.

Sin embargo, la falta de registros que reflejen la cantidad de estudiantes que hay en las escuelas transitando un embarazo o siendo madres; la existencia de planillas de seguimiento institucionales realizadas para adolescentes embarazadas y/o madres que se encuentran vacías; las dificultades que registran estudiantes y docentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y didácticas que se proyectan para el tiempo que las estudiantes estén en trayectoria escolar, dan cuenta de las resistencias en las estrategias disposicionales. Retomemos algunas viñetas:

“Intento tener un registro pero a veces cuesta porque son muchas, cada uno de los preceptores tienen mejor el seguimiento de sus cursos, yo no sé exactamente cuántas hay”. (Vice- director escuela secundaria, EVi1, p.25- 27, Anexos)

“Voy juntando los trabajos prácticos que les hacen los docentes y algún familiar o ellas mismas los vienen a buscar. por eso las dificultades están cuando no está la familia, ahí hay más dificultades porque sin el acompañamiento de ellos es más difícil. (...) Si, aunque vengan de vez en cuando tienen que continuar, si no vienen a buscar y a entregar los trabajos pierden el año. A veces tienen que venir más seguido porque los docentes no tienen los trabajos o porque pasó algo en la escuela como que se rompan todos los calefactores como nos pasó la otra vez” (Preceptora Escuela secundaria, EPre2, p.47)

“a los docentes nos cuesta mucho todo esto porque estamos sobrecargados (...) entonces cuando vienen a pedirnos algo extra como los trabajos prácticos para chicas nos cuesta un montón. Yo creo que ahí se rompe un poco el vínculo” (Docente Escuela secundaria, EDo1, p.28- 36, Anexos)

“estas chicas que te contaba que están terminando la escuela y fueron mamás, les di un trabajo hace 15 días y no vinieron nunca más. entonces ahí se corta la relación entre el docente y el alumno porque dejan de venir. Les pedí un mail y me dicen que no usan, que mejor no y en realidad es que se dan cuenta que con ese correo vos podés continuar haciendo ese seguimiento y no quieren saber nada”. (Docente Escuela secundaria, EDo1, p.11- 12, Anexos)

En el enmarañamiento de estrategias de seguimiento, control, acompañamiento que rearma el sistema de prácticas escolares emergen las fallas del mismo. Atravesado por preceptos de obligatoriedad y presencialidad no abandona las tecnologías modernas sobre las que piensa al sujeto escolar y aparecen desencuentros ante la existencia de estudiantes que no pueden permanecer en el tiempo y espacio establecidos por la escuela.

Cuando el dispositivo se percata de ello, continúa abordando la situación con una batería de tecnologías que no siempre logran su cometido, fracasando por ejemplo ante las situaciones de abandono escolar que visibilizan las contradicciones que subyacen en las políticas públicas, leyes de un Estado en movimiento que no logra cumplir con la universalización del acceso, egreso y permanencia de los sujetos en las escuela como proponen.

El dispositivo apunta a que los sujetos escolarizados asistan en tiempo y forma, cuenten con una vestimenta “adecuada” para ir a la escuela, en un espacio con personas de la misma franja etaria y que aprehendan los saberes básicos previstos para un sujeto escolar de su edad. Por ello consideramos a la *escolarización de las adolescentes* como una tecnología del yo que define reiteradamente las características que debieran tener los sujetos escolares de acuerdo a ciertos principios e ideales y genera en las EAEM ciertas prácticas de sí y ciertas formas de problematizarse a sí mismas.

GENERIZACIÓN DE LAS ADOLESCENCIAS

Las tecnologías del yo son variadas y presentan un carácter dinámico y relacional que impacta en la articulación que generan entre sí, por eso “el análisis disposicional supone pesquisar tácticas, maniobras, acciones tendientes a orientar otras acciones” (Vercellino, 2020)

Cuando observamos las tensiones que se van produciendo en las prácticas que sostienen la estrategia de *escolarización de los sujetos*, aparecen efectos en otras aristas disposicionales que son fundamentales en la composición de lo escolar, como lo es *la construcción del ser adolescente* que produce, y más específicamente, *una forma de ser adolescente mujer*.

Alrededor de la década de los '50, Simone de Beauvoir fue una de las filósofas que criticó los discursos que justifican las diferencias sociales, políticas y económicas entre hombres y mujeres, acudiendo a fundamentos esencialistas y biologicistas que naturalizan las desigualdades entre los sexos (géneros, diríamos en la actualidad). En ese contexto, cuestionando la posición de las mujeres en la sociedad patriarcal y redefiniendo su lugar político, Simone de Beauvoir (1949) propuso que no se nace mujer, se llega a serlo, desmitificando aquella ilusión de esencialidad sobre el ser y el hacer de las mujeres y reconociéndolo, junto a lo femenino y lo masculino, como una construcción social, política, económica y cultural.

Este pequeño párrafo, es una digresión para mencionar brevemente las transformaciones e interrogaciones que han acontecido en las últimas décadas en la sociedad entorno a la visibilización y problematización de las desigualdades sociales, que han demostrado (a grandes rasgos) que la posición social, las funciones, los roles que encarnan las personas, no se debe a características naturales e innatas sino a creaciones humanas. Relaciones de poder que designan una posición desigual y oprimida para las mujeres y privilegian el lugar de los hombres, sosteniendo una organización androcéntrica y sexista de los mismos.

El proceso de reconocimiento de las diferencias existentes entre los sexos, visibiliza la segregación discriminatoria que subyace en las distinciones entre “lo femenino” y “lo masculino”, ocupando un lugar de inferioridad el primero con respecto al segundo. En este sentido, Morgade (2019) plantea

El conjunto de expectativas y valores sociales establecidas para “lo femenino” y “lo masculino” constituye el sistema de relaciones de

género”. La carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana no puede comprenderse sin el género [para] intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que las mujeres y hombres ocupan en la sociedad. (p.19)

Entonces, ya no se trata sólo de la existencia de hombres y mujeres con atributos sexuales distintos sino también de un sistema patriarcal que produce efectos en la organización política y socio- cultural de la sociedad y en los procesos de subjetivación que allí se desarrollan, incidiendo en los sentidos, percepciones y representaciones que construyen en torno a sus propios cuerpos. En este sentido, De Lauretis (1996) expresa

Como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja. (p. 8)

Este sistema de géneros se sostiene a través de prácticas disposicionales cuyos discursos reproducen aquello que socio- culturalmente se espera de un hombre o de una mujer en un momento y un lugar determinado: cuáles son las funciones que ocupa, los comportamientos y las responsabilidades, gustos y percepciones. El dispositivo escolar cumple un papel fundamental en tal reproducción.

Acotamos este análisis a ciertos aspectos que surgieron en el trabajo de campo en torno a las EAEM, discursos que reproducen estereotipos y con un tinte moralista delimitan aquello que deben hacer las estudiantes mujeres por el solo hecho de ser mujeres, junto a los deberes que deben enfrentar por ser madre.

“una le pasó esto que pidió el turno noche para ocuparse del tema y la ves y lo hace y otra que estaba de 8 meses y se quería pegar con las compañeras, y la tuvimos que frenar porque ya está, no podes estar pensando en pegarte así, ya está porque ahora estás embarazada, no podes hacer esas cosas.”(Preceptora Escuela secundaria, EPre1, p.37-46, Anexos)

“Observaste otras razones por las cuales dejan la escuela, además de no tener dónde dejar a su hijo o hija?

tal vez tiene que ver con el hecho de que cambia mucho la manera de pensar el ser mamá, entonces pueden no sentirse cómodas en el grupo con sus compañeros, y también depende del curso que tengan. Muchas veces suele pasar que son muy añados y ellas que son madres ya están ellas transitando otra etapa entonces no se sienten cómodas con el grupo.

Te ha pasado que alguna estudiante te haya planteado esa situación de incomodidad con el grupo?

con esta nena que te comentaba yo sentí eso, que sus compañeros estaban en otra, de hecho la nena que tengo ahora vos sentís esa diferencia. más allá que se integra re bien, vos te das cuenta en su mirada que está en otra, no en la misma que sus compañeros, le cambia 100% la vida, la dinámica, tienen otras preocupaciones que las de sus compañeros que solo quieren estudiar, ella está preocupada por su bebé y el resto no. Es así” (Docente Escuela secundaria, EDo1, p.11-12, Anexos)

“La escuela no es una complicación para las chicas, todavía son nenas con un humano a cargo. ellas no están pudiendo con sí mismas y menos en la toma de decisiones, y encima con una criatura. La escuela no las complica porque ellas ya antes no podían resolver bien porque si no no llegan a los 16 años embarazadas si hubieran podido resolver bien. Cuando te cuentan que están embarazadas, ya están de cuatro meses, entonces tampoco entendieron que estaban en riesgo de embarazo. no notaron que no se estaban cuidando, que no menstruaban y llegan a ese punto. no es que no pueden con la escuela, sino que son ellas”. (Preceptora Escuela Secundaria, Epre1, p.37-46, Anexos)

hay otra realidad que las chicas tienen por fuera de la institución: si van a la mañana o si van a la tarde no tienen con quién dejar los bebés, son mamás y la realidad es que la mamá quiere estar con su hijo. (Docente Escuela secundaria, EDo1, p. 11-12)

Los significantes mujer- madre- estudiante se enuncian y determinan comportamientos, funciones, responsabilidades y culpabilidades. Se presentan en los discursos como falsas dicotomías, mostrando las resistencias en los intersticios del dispositivo. Retomemos dichos de algunas docentes y preceptoras entrevistadas:

“Noto cambios de actitudes pero no dificultades. El ser mamá logra que tengan un cambio de actitud para con el otro, para con la institución en referencia al comportamiento, a las responsabilidades y compromiso ante el cambio pedagógico. Hay más madurez. Cumplen con los trabajos. Yo creo que se dan cuenta que necesitan terminar el secundario”. (Directora de Escuela secundaria,, EDi3, p. 16-24, Anexos)

“No las mezclaría con el resto de las adolescentes, porque la que es madre si bien tiene el derecho a terminar la secundaria y eso está perfecto, ya está en otra órbita de su madurez y no se halla con el resto de las nenas que ni siquiera han tenido relaciones, no entiende sobre maternidad ni del tiempo que le falta ni el que necesita para otras cosas y la que es mamá tampoco entiende por qué está la otra tan tonta. viven realidades tan distintas que tendría que haber un centro donde pueda transitar su escolaridad con temáticas más cercanas a su realidad de madre. si ellos se siguen encontrando con adolescentes, no es excluirlos como adolescentes que es su edad, pero sí acercarlos a sus realidades de maternidad, que tiene otras cosas, que tiene otros ritmos y encontrarse con otras adolescentes mamás que también le está pasando que no duerme bien de noche, que no tiene tiempo para la escuela. para mí, lo que pasa es eso, empiezan a no encontrar que compartir con otras adolescentes” (Preceptora Escuela secundaria, EPre1, p. 37- 46, Anexos)

“Un día vino muy angustiada porque sus compañeros le decían que tenía preferencias, más suerte, etc. así que me fui al curso con ella y hablé con todo el grupo para ver en qué veían que M. tenía suerte, cuál era su suerte. “Podimos charlar cuándo uno tiene suerte, se los revertí y les pregunté cuál es la suerte de M. tener un bebé a los 16? tener una hora menos de escuela? ustedes no tienen suerte porque vienen 4 horas?, en vez de estar peleando con M. viendo de qué manera ustedes tienen la suerte de irse una hora antes a cuidar un bebé, tendrían que estar copiando las tareas, pasando imágenes de los pizarrones, más que pensar que ella tiene suerte por irse de la escuela a cuidar un bebé.

¿Qué te decían?

M. estaba muy conmovida, se dio cuenta que no estaba encajando, ella ya venía con una repitencia, ya tenía sus 16 para 17 y estaba en 2° año y eran muchos chicos entre 13- 14, también trabajé ese día con ella que a veces la vida te hace

ver realidades distintas que tampoco es culpa de los demás. la vida te enfrenta a situaciones que a los demás no y ella no tiene que pretender que los demás sepan lo que es estar en 2do año, tener 17 años y ser mamá.

Yo siempre les hago pensar, cuando hay realidades muy dispares” (Preceptora Escuela secundaria, EPre1, p. 37- 46, Anexos)

Las docentes perciben distintas realidades que aparecen como irreconciliables: una correspondiente a las jóvenes embarazadas y/o madres, y otra al resto de los estudiantes que no transitan por esta situación. Si recordamos los relatos de las adolescentes embarazadas y/o madres, en sus experiencias también registraron esa diferencia, asociada a sentimientos de vergüenza, culpa y malestar. Esos sentires enuncian inscripciones de poder en cuerpos atravesados por tecnologías (del yo) de reproducción que regulan sus sexualidades y declaran aquello que es normal, deseable y esperable para un/a adolescente.

En este sentido, cabe recordar los discursos que hemos analizado donde el embarazo adolescente es considerado como aquello que se debe evitar, es abordado institucionalmente a través de estrategias de información y prevención que se ocupan de delimitar las desventajas que provoca esa situación en la vida de las jóvenes, promoviendo visiones uni-causales acerca de los efectos que genera: abandono escolar, dificultades en la inserción del mundo del trabajo, ruptura de vínculos con los pares, etc.;. Representaciones y análisis que han estado presente no sólo en textos prescriptivos sino también en relatos orales registrados en el trabajo de campo.

De este modo, el sistema de prácticas va configurando modos ideales de transitar la adolescencia y ser adolescente donde ser joven, mujer y estar embarazada o ser madre, las aleja de la posibilidad de transitar su adolescencia ya que al convertirse en madres *“les cambia el modo de pensar”*, *“ya no forman parte del grupo”* y *deben hacerse cargo de otras responsabilidades ya que la escuela no es tan importante”* y ahora *“debe dedicarse a ser madre”*.

El tiempo de la maternidad no coincide con el de ser estudiantes y el devenir adolescente/madre queda reservado a un espacio regulado y normativizado que ubica a la mujer como la persona encargada de los niños/as, por ejemplo, regulando los tiempos y los horarios de lactancia, estableciendo *espacios privados* para desarrollar esas prácticas.

Como contracara de los efectos de esta tecnología del yo, que insisten en considerar a la mujer como principal responsable de las tareas de cuidado, los varones que pudieran estar implicados en las tareas de maternidad y paternidad son desvinculados de las mismas. Las diferencias en la cantidad de días de licencia establecidas en los textos prescriptivos, la ausencia de discursos que hagan referencia a la paternidad adolescente o al lugar de los hombres en la crianza, son un ejemplo de ello.

En síntesis, el dispositivo escolar hace operar a través de la sanción punitiva o del consejo amoroso, tecnologías que performan el yo de la mujer adolescente, que establece formas adecuadas y esperables de conducirse como tal y en relación a la maternidad, reproduciendo relaciones de poder que generizan los cuerpos todos los sujetos escolares.

PEDAGOGIZACIÓN DE LAS MATERNIDADES

En la cotidianidad, el precepto de *escolarizar a todos* se vuelve difícil de concluir y aunque han habido mejoras en la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela, es evidente que no se ha logrado alcanzar la universalización de la educación secundaria más allá de contar con un marco legislativo que así lo declare.

Ante ese fracaso, el dispositivo fortalece su ideal de sujeto escolar junto a aspectos morales y normativos que limitan qué está bien o qué está mal en ese escenario. Surgen nuevos modos de nombrar a aquello que se aleja de lo esperado

(“el repitente”, el desertor escolar”, “la adolescente madre”) construyendo en simultáneo situaciones y fenómenos que son pensados como problemáticas.

El embarazo y la maternidad adolescente representan una de las situaciones pensadas como una problemática social compleja (Fainsod, 2006) y así es mirada desde la comunidad escolar: la variedad de políticas sociales que hablan al respecto, el modo en el que los discursos institucionales nombran a las jóvenes y las estrategias pedagógicas que se construyen entorno a su situación es un ejemplo de ello.

El corpus de estrategias avanza sobre los cuerpos, los espacios y los modos de decir y no decir en las instituciones, genera efectos en las representaciones y percepciones de las personas constituyendo sus formas de ver el mundo. Allí, operan tecnologías de *pedagogización de las maternidades* que ubican a las mujeres embarazadas y/o madres en el centro de la escena²⁸, inciden en cómo son nombradas, en los vínculos que mantienen cotidianamente entre sí y con los otros, en la percepción que tienen sobre ellas mismas. Se entrecruzan en las prácticas escolares influyendo en los sentidos que establecen con lo escolar junto *tecnologías de generización* que refuerzan los ideales en torno al ser mujer y ser madre impuestos por la sociedad y la cultura.

Como vimos anteriormente, la normativa nacional las reconoce como sujetos de la educación y ante su presencia en la escuela (a partir de la “noticia del embarazo”) se amplía el repertorio de estrategias tendientes a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Se activan prácticas de seguimiento, de consejos, ayudas y controles en torno a las jóvenes que se traduce, por ejemplo, en la creación de planillas para registrar las asistencias e inasistencias enmarcadas en posibles períodos de licencia, reuniones con las familias sobre la situación y/o presentar los cambios que podrían implementarse en sus trayectorias en torno a los componentes tempo- espaciales.

²⁸ Es menester resaltar que los discursos se dirigen a las jóvenes embarazadas y/o madres, sin contemplar a los varones que pudieran estar implicados en la situación. En muchas ocasiones, son estudiantes de la misma escuela a la que asisten las jóvenes.

“Las acompaño en la decisión que quieran tomar: la que quiera tener un hijo la acompaño, les explico qué es la maternidad, que no es algo que 9 meses y se me pasa, lo mismo que llegar a la instancia de un aborto, que no es “me hago un aborto y ya está” sino que también es algo para toda la vida entonces trato de asesorarlas en esos temas. (...) esa chica perdió el embarazo de forma natural, que era lo que ella quería, en ese momento la asesoré con un grupo clandestino que está con el tema del aborto porque como no está legalizado para eso, y hay ONG que trabajan este tipo de chicas. Las que sí querían tener a sus hijos también las acompañé, y las contacté con organizaciones como el CADEM y otros centros que hay en la ciudad”. (Preceptora Escuela secundaria, EPre1, p. 37- 46, Anexos)

“A partir de la trayectoria escolar la escuela trata de hacer algo: llamar a la casa, insistir, seguir a los profes para que entreguen los trabajos, tratar de encontrar la mayor cantidad de intermediarios como para poder acceder a ellas. Pero creo que la casa tiene mucho que ver, sin familiares es muy difícil”. (Docente Escuela secundaria, EDo1, p. 11-12, Anexos)

“Nosotras las conectamos con el CADEM, que las asesora, les enseñan a cuidar a un bebé, a cocinar, las ayudan con las tareas, tienen talleres para que tengan una posibilidad de generar dinero con alguna actividad manual, etc. Además, si alguna nos plantea que está buscando trabajo, vemos cómo ayudar pero es siempre de acuerdo a las necesidades que plantean las chicas. Tienen que trabajar”. (Preceptora Escuela Secundaria, EPre1, p. 37-46, Anexos)

“Los primeros días de nacimiento del bebé la escuela está ausente porque no tenemos seguimiento de ese proceso, dejamos un lapso de un mes más o menos y comenzamos a insistir para que vengan y ver si van a cursar, o para que se acerque a buscar los trabajos. Si viene a cursar tiene las horas de lactancia entonces se va antes o viene más tarde, es informarle sobre todo eso. Cuando deja de venir entra en trayectoria escolar”.(Directora Escuela secundaria, Edi3, p. 16- 24, Anexos)

“Le conseguí una vacante para el jardín del nene hace un tiempo, pero fue suerte. La mayoría de las veces no podemos conseguir ese lugar en guarderías entonces muchas dejan de venir porque no tienen dónde dejar a los niños. Pero bueno, hacemos los seguimientos para que eso no pase siempre”. (Vice-Director Escuela secundaria, EVi1, p. 25-27, Anexos)

Las/os docentes y directivos activan los mecanismos institucionales ante EAEM y las intervenciones que promueven tienen las marcas de los preceptos nodales al otorgarle centralidad a la presencialidad y obligatoriedad escolar que deben respetar. En este punto es apropiado detenernos en el verbo “deber” que atraviesa tanto las viñetas seleccionadas como los discursos institucionales en general e impregna de aspectos morales las estrategias que se dirigen a las jóvenes en su condición de madres.

Cuando analizamos esos mecanismos, aparece una direccionalidad hacia un determinado modo de comportamiento. A partir de la noticia del embarazo, las adolescentes deben informar a sus familias (quienes deben cumplir su función de acompañar), asistir a espacios que antes no frecuentaban, comenzar a trabajar, cuidar de los niños y adquirir determinados saberes sociales en relación a la crianza de un bebé, a quien *deben* amamantar por ser su madre. Es decir, ante el embarazo de las estudiantes lo escolar desarrolla una serie prácticas exhaustivas de pedagogización de la maternidad que procuran transformar el modo de ser de las jóvenes. Prácticas específicamente destinadas a la maternidad que tienden a la autotransformación de estas jóvenes en madres, a cierto autocontrol que deben tener por tal condición y a la autorreflexión sobre la misma.

A MODO DE SÍNTESIS

A lo largo de la investigación, reflexionamos sobre la incidencia que tiene el dispositivo escolar en la constitución de subjetividades reconociendo su poder performativo sobre los cuerpos ya que “las estrategias de regulación de las conductas, los pensamientos y los gustos operan como un espejo que produce subjetividad

mediante una corrección permanente tendiente a un ideal preformado o formado por este mismo juego” (Vercellino, 2020, p.62).

En este capítulo, identificamos y caracterizamos tres grandes tecnologías: escolarización del sujeto, generización de la adolescencia y pedagogización de la maternidad, las que exigen a las jóvenes ciertas formas de autotransformación, al autocontrol, autoexpresión y autorreflexión.

Las mismas operan sobre la subjetividad, la primera referida transfigurando a las jóvenes en estudiantes, la segunda centrada en su condición de mujeres adolescentes y la tercera en su condición de madres

Las jóvenes tensionan esos ideales subjetivos sostenidos por la escuela que instituye un modelo de sujeto pedagógico - estudiante- adolescente- con características (en sus conductas, deseos, percepciones, sexualidad) ancladas en prácticas legitimadas socialmente que normativizan el ser y estar de cada una/o en la escuela.

CONCLUSIONES

Esta tesis ha puesto su foco en los (des)encuentros que se producen entre el sistema de prácticas escolares y la experiencia de sí de estudiantes adolescentes madres que asisten o han asistido a escuelas secundarias en la ciudad de Viedma.

En el primer capítulo hemos subrayado que la maternidad adolescente ha sido una temática abordada por estudios nacionales e internacionales pertenecientes a diversas disciplinas, principalmente la Sociología, que coinciden en reconocer cierta vinculación entre las vicisitudes de las trayectorias escolares de las estudiantes adolescentes y su condición de madres. La pregunta investigativa que se sostuvo en este estudio se presenta como una novedad no sólo en relación a las categorías teóricas con las que aborda el problema sino también por la ausencia de estudios que se centren en la relación entre el dispositivo escolar y la producción de cierta experiencia, no sólo de escolaridad, sino también de maternidad, en las adolescentes.

Como es común en las investigaciones que anteceden este estudio, utilizamos una metodología cualitativa priorizando dos herramientas para la recolección de datos: el análisis documental y entrevistas semi- dirigidas y dos fuentes primordiales: los textos prescriptivos que conforman un corpus de enunciados sobre la escuela y las jóvenes que conformaron la muestra además de los informantes clave.

Para pensar lo escolar en términos de dispositivo, hemos recurrido a los aportes teóricos de distintos autores (Foucault, 1977, Agamben, 2012; Abadía, 2003, Vercellino, 2020), utilizando un marco conceptual que nos desafió a intentar comprender el entramado de elementos heterogéneos que constituyen lo escolar, enfatizando en su carácter dinámico y relacional al mostrar las resistencias que genera y sobre las que reopera. Prácticas que regulan lo escolar y presentan un carácter performativo y normativo a través del cual el dispositivo produce efectos en los sujetos escolares.

En este sentido, el primer objetivo específico de este estudio fue describir la red de prácticas escolares que se tensiona ante la presencia de estudiantes adolescentes madres. Demostramos que ante la novedad de la maternidad, ciertos componentes estructurales de lo escolar se tensionan, es decir, ciertos arreglos considerados naturales, obvios y a la vez constitutivos de lo escolar quedan interpelados. Ellos son: la asistencia obligatoria a la escuela, la exclusión del espacio escolar de otros sujetos que no sean las estudiantes y demás actores escolares (la exclusión, por ejemplo, de los hijos/as), la habilitación en el espacio escolar exclusivamente para prácticas de enseñanza y de aprendizaje y recreación (inhabilitando otras prácticas de cuidado de la infancia) y el supuesto de que las estudiantes adolescentes de la escuela secundaria no son madres (el nivel medio parte de un supuesto sujeto de la educación o sujeto educable que no materna).

Asimismo la tesis permitió advertir que por la tensión que la presencia de estudiantes adolescentes madres produce en lo escolar, se generan otros tantos arreglos que intentan compensar la funcionalidad del dispositivo. Así la regulación de las inasistencias de las estudiantes, el ordenamiento del período de amamantamiento, la reglamentación de la asistencia de los hijos/as a la escuela con las madres y la prevención del embarazo adolescente emergen como estrategias y operaciones del dispositivo ante la presencia del embarazo y/o maternidad adolescente en la escena escolar.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de Vercellino (2020) en su estudio sobre la escuela primaria y sus reformas. Al igual que en ese trabajo, advertimos que en el caso del embarazo y la maternidad adolescente “los intentos de reforma, su novedad, son fagocitados, capturados por la lógica, sentidos y formas de operación del dispositivo y que la creciente criticidad hacia las condiciones de escolarización (...) no se traduce en una problematización” (p. 283) que habilite pensar y hacer un escuela secundaria que aloje las experiencias de estas estudiantes.

Tal quedó demostrado en el capítulo dos, las tensiones emergen en el sistema de prácticas entre el presentismo, las inasistencias y la obligatoriedad escolar, visibilizando que el dispositivo ante la presencia de la maternidad en la escuela, genera reoperaciones que crean sus propias resistencias y fallidos: la falta de registros sobre las trayectorias escolares de las estudiantes, las planillas de seguimiento vacías en las instituciones escolares, la no ejecución de los espacio de cuidado para sus hijos/as, el desconocimiento sobre los motivos que inciden en el abandono escolar de las jóvenes, son un ejemplo de ello.

Un aspecto que insistió en el trabajo de campo fue la presencia de discursos que se sostienen en interpretaciones que parten de un paradigma tradicional (Fainsod, 2013) y ubican al embarazo y maternidad adolescente como productores de abandono escolar, estableciendo una relación causa- efecto entre ambos y sosteniendo a su vez nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad.

Ante esta situación, acordando con las investigaciones realizadas por Fainsod (2006; 2007; 2013) consideramos que se requieren discursos institucionales que se sostengan en un paradigma crítico para visibilizar las estrategias de pensamiento que quedan ocultas ante discursos que explican uni-causalmente problemáticas sumamente complejas, como ser el abandono escolar. Consideramos que para poder analizarlo, es necesario que las interrogaciones y explicaciones no sólo se preocupen por la falta, lo que no está (como ser “el interés de las estudiantes y/o de las familias”) sino que es importante incluir aspectos que se articulan en las prácticas escolares y constituyen resistencias que emergen entre lo dicho y no dicho por los actores institucionales, en las dimensiones temporo-espaciales, en las estrategias educativas destinadas explícitamente a EAEM, entre otros.

Ahora bien, retomando los objetivos específicos de la investigación, el segundo de ellos consistió en caracterizar las percepciones que construyen las mujeres que participaron del estudio sobre su condición de estudiantes adolescentes mujeres.

En este estudio, nos alejamos de las visiones que se centran en un único modo de entender las adolescencias para comprenderla como “una experiencia histórica atravesada por la clase y el género (...) que se ancla en contextos institucionales específicos que marcan su singularidad” (Fainsod, 2005, p.108). Como sostiene Climent (2003; 2009) en sus investigaciones, cada joven va recorriendo su trayectoria escolar, construyendo experiencias y sentidos que trazan sus subjetividades, pero en sus sentires en torno a lo escuela y a ser estudiantes, adolescentes, mujeres y madres emergen ciertas insistencias, que reflejan las tensiones que van vivenciando en torno a lo escolar a partir de la noticia de su embarazo.

Identificamos que con el anociamiento del embarazo se ponen en marcha mecanismos que podrían caracterizarse como una progresiva deflación de la intervención pedagógica a medida que avanza la gestación. Las estudiantes son incorporadas en lo que se denomina “*trayectoria escolar*”. Una categoría utilizada por la escuela para hacer referencia a las estrategias pedagógicas e institucionales dirigidas a las estudiantes embarazadas y madres, con la pretensión de dar continuidad a la enseñanza ante la discontinuidad de la asistencia.

En su aplicación estas estrategias se tornan prácticas escolares constituyentes y destituyentes que generan efectos en las experiencias de las propias jóvenes. Sentimientos de malestar, vergüenza e incomodidad son un común denominador en los relatos relevados, al igual que cambios en los vínculos con sus pares, que hacen que se alejen paulatinamente de sus círculos sociales cotidianos y de las rutinas que las convierten en estudiantes. Estas percepciones dan cuenta de los efectos que produce el dispositivo ante jóvenes que no cumplen con lo esperado por el sistema escolar.

El tercer y último objetivo específico del estudio se propuso identificar las tecnologías tendientes a la autorreflexión, autoexpresión, autocontrol y autotransformación que insisten en el ámbito escolar destinadas a las estudiantes adolescentes madres. Hemos reconocido que el dispositivo implementa una serie de

prácticas que transforman la subjetividad de los sujetos escolares y los califican al transfigurarlos (Foucault, 2014). Las principales tecnologías identificadas son: la escolarización del sujeto, la generización de la adolescencia y la pedagogización de la maternidad.

La escolarización del sujeto como tecnología se asienta en el arreglo histórico que identifica la educación obligatoria con el precepto de escolarizar de manera compulsiva a las nuevas generaciones. Como resto o producto de esta operación del dispositivo se crea un tipo subjetivo particular: el/la estudiante. Y asociado al mismo una serie de valores y comportamientos legitimados y esperados, no sólo por los actores escolares y sociales, sino también por los propios sujetos performados. En el caso de las estudiantes adolescentes madres lo que se advierte es el desencuentro entre esas tecnologías, sus producción de un tipo subjetivo ideal y la experiencia concreta de escolarización de estas estudiantes.

La generización de las adolescencias es otra de las tecnologías identificadas. El sistema de prácticas escolares produce una *construcción del ser adolescente* y más específicamente una *forma de ser adolescente mujer*. Es decir, la tesis permite advertir, como ya identificó Fainsod (2006) la operación de tecnologías que reproducen un sistema desigual y sexista en el ámbito educativo.

El dispositivo escolar hace operar a través de la sanción punitiva o del consejo amoroso, tecnologías que performan el yo de la mujer adolescente, que establece formas adecuadas y esperables de conducirse como tal y en relación a la maternidad, reproduciendo relaciones de poder que generizan los cuerpos todos los sujetos escolares.

Asimismo a través de prácticas que invisibilizan el rol y lugar de los varones progenitores, el dispositivo produce también una masculinidad adolescente.

Vinculado a ello, se ha reconocido la existencia de tecnologías de *pedagogización de las maternidades* que ubican a las mujeres embarazadas y/o madres en el centro de la escena y procuran transformar el modo de ser de las

jóvenes al promover su autotransformación en madres, cierto autocontrol que deben tener por tal condición y a la autorreflexión sobre la misma. Estas tecnologías se basan en fuertes discursos morales e higienistas.

Por otra parte, el análisis de los textos prescriptivos junto con la identificación de las prácticas en torno a la ESI, dejó en evidencia la primacía del abordaje preventivo dirigido hacia el embarazo adolescente, centrado en el supuesto de que el mismo es una condición a evitar y desconociendo que la maternidad pueda ser una experiencia presente en la escuela. El Estado despliega tecnologías de información, asesoramiento y acompañamiento con el principal objeto de prevenir el embarazo adolescente. Esto se refleja no sólo en los supuestos que subyacen en los textos prescriptivos sino también en los discursos presentes en las actividades, los comportamientos y las representaciones que se construyen en relación a la maternidad de las jóvenes.

Poniendo en diálogo nuestro trabajo con otras investigaciones, este estudio permite visibilizar ciertos rasgos en la construcción de la subjetividad adolescente en el contexto de la escuela. Este trabajo ha dialogado intensamente con las investigaciones de Vercellino (2013; 2020) realizando un aporte a la tradición investigativa vinculada a comprender lo escolar en términos de dispositivo, utilizando el modelo de análisis para aplicarlo a otro nivel educativo y en relación a otros efectos disposicionales, ya no sobre el aprendizaje sino sobre la subjetividad y las experiencias de adolescentes madres.

Por otra parte, Fainsod (2006) ya nos advertía que ante la pregunta acerca de si el embarazo adolescente se convierte en factor de expulsión o retención escolar, no encontraríamos una única respuesta sino una diversidad de versiones y prácticas que conviven en lo escolar, algunas asociadas a un paradigma tradicional y otras al crítico. De este modo, identificamos dichos discursos en el trabajo de campo, y coincidimos con la investigadora en subrayar la importancia que tiene el sostenimiento de una mirada crítica frente a esas argumentaciones que intentan comprender los efectos

que genera la situación de maternidad en las adolescentes, con la posibilidad de alejarse de interpretaciones que determinen certezas y destinos posibles, para dar visibilidad a una multiplicidad de trayectorias sociales y educativas.

Además, esta investigación refuerza los resultados de sus estudios en relación a la identificación de la valoración positiva por parte de las adolescentes hacia la institución escolar. Es decir, más allá de las tensiones que puedan producirse en torno a lo escolar, en los discursos de las jóvenes la escuela emerge en muchas experiencias como una institución que cuando aloja, acompaña y contiene a las sujetos escolares, genera marcas significativas en sus vidas. Pero paradójicamente, cuando comienzan a transitar su embarazo, la red de prácticas las ubican paulatinamente por fuera del dispositivo escolar. Esta tesis, al profundizar en la operación de ciertas tecnologías subjetivantes propias de lo escolar, aporta a la comprensión de esos sentidos tal vez paradójales.

Nuevas relecturas de los datos recabados en esta tesis nos permitirán advertir temas no explorados, pero en este cierre queremos puntualizar en aspectos que quedan planteados para futuros estudios:

- Profundizar en el sistema de prácticas que desarrollan instituciones no gubernamentales en torno al embarazo y la maternidad adolescente. En el trabajo de campo se observó una fuerte presencia, incluso en el ámbito escolar, de organizaciones de la sociedad civil que cumplen distintas funciones y despliegan diferentes tecnologías del yo en relación a estas jóvenes. Profundizar en las mismas, sus características y efectos, resulta un tema de interés.

- Analizar las argumentaciones que subyacen a los abordajes de Educación Sexual Integral, pesquisando aquellos discursos hegemónicos (como por ejemplo el paradigma preventivo del embarazo adolescente) que camuflados con categorías críticas (como las que propone la Ley de ESI) insisten en el escenario escolar.

- Explorar el sistema de prácticas en torno a la paternidad de estudiantes adolescentes.

Urge habilitar espacios de pensamiento, reflexión y revisión de prácticas discursivas - tanto institucionales como legales, es decir, en el campo de la formulación de políticas públicas- que reponga el protagonismo que las estudiantes deben tener en sus trayectorias educativas y vitales. Y convoque a los progenitores (la mayoría de ellos escolarizados) en cuanto tales, con igual protagonismo en la experiencia de paternidad, promoviendo así otras formas de masculinidad.

En síntesis, es necesario que la escuela asuma su poder, su fuerza performativa en la producción de maternidades, paternidades, adolescencias y escolaridades. Y asuma, también, el desafío de alojar en el espacio escolar la heterogeneidad de experiencias que esas condiciones vitales suponen. De eso trata el velar por el cumplimiento del Derecho a la Educación.

BIBLIOGRAFÍA

Abadía, O, M. (2003) ¿Qué es un dispositivo?. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (6), p.: 29- 46.

Agamben, G. (2012) ¿Qué es un dispositivo?. Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12/10/2005.

Braslavsky, Cecilia (1986) "La discriminación educativa en la Argentina". Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila.

CLADEM (2016) Niñas madres. Embarazo y maternidad infantil forzada en América Latina y El Caribe. Balance regional. Disponible en: <https://www.cladem.org/es/nosotras/ultimas-noticias/659-cladem-presenta-balance-regional-ninas-madres>

Climent, G. (2003) La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas. En *Revista Argentina de Sociología*, Volumen I.

Climent, G. (2009) Representaciones sociales sobre el embarazo y el aborto en la adolescencia: perspectiva de las adolescentes embarazadas. En *Cuadernos FhyCS-UN* (37).

Cubillos Romo, J. (2017) Entre la escolarización y el fracaso escolar. En *Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen n° 17 (1).

De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.

Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En *VVAA: Michel Foucault Filósofo*. Gedisa. Pp.: 155- 163.

De Beauvoir, S. (1946) *El segundo sexo*. Editorial De Bolsillo, Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo a los indicios de ruptura de las políticas públicas": En Duschatzky, S. (Comp.) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad". Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

Gluz, Nora (2012) "Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas". En Nora Gluz y Jorge Azrate Salgado (coord.) Debates para la reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales. Buenos Aires, Argentina, Rieps. UNGS.

Fainsod, P. (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media: una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.

Fainsod, P. (2007) Interrogar las certezas. Embarazos y maternidades adolescentes en la escuela. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Fellitti, K. (Ed.) (2011) Madre no hay una sola: experiencias de maternidad en Argentina. Buenos Aires, Argentina, CICCUS.

Ferreira, H., Vidales, S., Kowadlo, M., Bono, L., & Bonetti, O. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria: notas del proceso en la república argentina. Actualidades Investigativas en Educación, 13(2), 265-293.

Foucault M. (1984). The Foucault Reader. Paris: Pantheon.

Foucault, M. (1996). Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres. Madrid, Siglo

Veintiuno Editores, S.A.

Foucault, M. (1997) *Vigilar y castigar: nacimiento de una prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Gomez-Sotelo, A., Gutiérrez Malaver, M., Izzedin Bouquet, R., Lilian, M., Sánchez Martínez, Herrera Medina, N. y Ballesteros Cabrera, M. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. En *Revista Salud Publica* n°14.

Frigerio, G., Baquero, R. y Diker G. (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Argentina, Santillana.

Komura Hoga, L. (2008) Maternidad en la adolescencia en una comunidad de bajos ingresos: experiencias a través de historia oral. En *Revista Latino-am Enfermagem*. Disponible en <http://www.eerp.usp.br>

Llanes Díaz, Nathaly (2012) Acercamientos Teóricos a la Maternidad Adolescente como Experiencia Subjetiva. En *Revista Sociológica* Año 27 n°77.

Larrosa, J. (1995) *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. Escuela, poder y subjetivación*. España, Madrid: La Piqueta, p.: 259- 329.

Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derechos humanos. *Políticas Sociales Latinoamericanas. Perspectivas comparadas*.

Marcus, J. (2000) Ser madre en los sectores populares: una aproximación a los sentidos que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología* n°, 4, p.: 99-118.

Morgade, G. (2019) Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Buenos Aires, Argentina, Editorial Noveduc.

Oyola, Carlos (Director) (1998). Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986- 1996). Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.

Paiva Rodrigues, D., De Araujo Rodrigues, F., Sales da Silva, L., Salette Bessa, J., Dias Gomes Pimentel Vasconcelos, L. (2009) Entrar en la adolescencia y ser madre: representaciones sociales de parturientas adolescentes. *Cogitare Enferm.*

Peregalli, A. y Sampietro, Y. (Comp.) (2012) Maternidades, paternidades y adolescencias. Construirse hombre y mujer en el mundo. Relatos a viva voz. Buenos Aires, Argentina, Editorial Noveduc.

Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007) (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial. Pp. 33-44.

Rojas, P. (2014) Embarazo adolescente y educación: Análisis de la situación social, habitacional, familiar y educativa de las alumnas aspirantes a la beca de ayuda escolar para embarazadas en la ciudad de Viedma. (Tesis de grado), Universidad Nacional de Río Negro, Viedma.

Southwell, M. (2009) La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas. Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil.

Taylor, S.J. Y Bodgan, R. (1986) Teoría y métodos cualitativos de la investigación en Ciencias Sociales. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (Comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En Propuesta Educativa n°29, p.: 63-71.

Terigi, F. (2010). Educación crítica. Voces en el fénix. la revista del plan fénix, 1, pp. 47- 52

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Revista Análisis n° 16.

Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2000) “La reforma educativa Nacional en busca de una interpretación”. En Revista: Aportes para el Estado y la administración gubernamental. Año 7, n°15, año 2000. Buenos Aires.

UNICEF (2013). “Situación del embarazo adolescente en la Argentina, en el día mundial de la población”. Disponible en <http://unicef.org>

UNICEF (2014). Informe Anual. Disponible en <http://www.unicef.org>

UNICEF (2017) Para cada adolescente, una oportunidad. Disponible en <http://www.unicef.org>

UNICEF (2017) Embarazo y maternidad en adolescentes menores de 15 años. Hallazgos y desafíos para las políticas públicas. Disponible en <http://www.unicef.org>

UNICEF (2019) Estadísticas de la población adolescente en Argentina. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/5816/file/Estad%C3%ADsticas%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20Adolescente%20en%20la%20Argentina.pdf>

Varela, J. Y Álvarez Uría, F (1991) Arqueología de la escuela. España, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

Vasilachis, I. (Coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. España, Barcelona, Gedisa.

Vercellino, S. (2013). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. *Propuesta educativa*, (39), p.: 92-94.

Vercellino, S. (2016) Ampliación del tiempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistencias. *Educação y Realidade*, 41 (4) Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317247596003.pdf>

Vercellino, S. (2018) Sobre dispositivo y su potencialidad para pensar lo escolar. Inédito. CLACSO- UNGS.

Vercellino, S. (2020) La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber. Inédito.

Welschinger, D. E. (2003). "La educación pública en tiempos del neoliberalismo. El caso de la provincia de Río Negro, Argentina". Ponencia Segundo Congreso de Administración Pública. UNCo, Viedma-Río Negro.

NORMATIVA CONSULTADA

Ley Nacional n° 26.061: Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Ley N° 1420 De Educación Común.

Ley Nacional n° 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley n° 25673/02. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro n° 4.819

Consejo Provincial de Educación (2007). Resolución N° 2262, Río Negro.

Ley de Financiamiento Educativo No 26.075

Ley Federal de Educación N° 24.195.

Ley Nacional n°26.273: Régimen de inasistencias para alumnas embarazadas.

Ley Nacional n° 25584: Sanciona la discriminación hacia las adolescentes embarazadas y/o madres.

Ley de la Provincia de Río Negro n° 3691: Maternidad y Paternidad en los establecimientos educativos.

Ley de la Provincia de Río Negro n° 4566 (modificatoria ley n°3691).

Ley de la Provincia de Río Negro n° 25.808: Modificación del artículo n°1 de la Ley n° 25.584. Prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios de alumnas embarazadas o madres en período de lactancia.

Resolución Consejo Federal de Educación N° 43/08. Documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”.

Resolución n° 322/17: Campaña de prevención del embarazo no intencional.

Resolución n° 3991/16.- Provincia de Río Negro.

Resolución n° 945/17.- Provincia de Río Negro.

Resolución n° 110/17.- Provincia de Río Negro.

Resolución n° 4617/17.- Provincia de Río Negro.

Resolución n° 3360.- Provincia de Río Negro.

Anuario Educativo (2017) Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro.