



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de:

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“El acompañamiento a las trayectorias educativas de adolescentes embarazadas y madres en el marco de un programa estatal Socioeducativo con Perspectiva de Género”

Autoras:

Blumenthal, Maia. Nro. de legajo 7376

Ponzone, Stefania, Nro. de legajo 7388

Directora:

Lic. María Carolina Tornincasa.

Fecha de Presentación:

28/11/2022

Rosario, Santa Fe, Argentina.

“EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ADOLESCENTES EMBARAZADAS Y MADRES EN EL MARCO DE UN PROGRAMA ESTATAL SOCIOEDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO”

Autoras:

Blumenthal, Maia. Nro. de legajo 7376

Firma:



Ponzone, Stefania, Nro. de legajo 7388

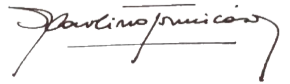
Firma:



Directora:

Lic. Carolina Tornincasa.

Firma:



Calificación:

Firma de evaluador/es:

Fecha de evaluación:

AGRADECIMIENTOS

Nuestra tesina marca el final de una etapa y el inicio de otra. Un momento significativo en nuestras vidas, que cierra una etapa donde aprendimos, crecimos y nos formamos como personas y como profesionales.

Escribir esta tesina fue un trabajo arduo, largo, que no hubiese sido posible sin el apoyo y acompañamiento constante entre las dos.

Agradecer a nuestras familias por brindarnos siempre su apoyo incondicional, alegrarse y celebrar con nosotras este momento.

A nuestras amigas facultativas y amigos de la vida, por estar presentes y tener las palabras justas para alentarnos.

Al equipo de profesionales y participantes del programa socioeducativo de la ciudad de Rafaela, Santa Fe, por su predisposición, y el tiempo que nos brindaron para poder conocer e indagar sobre este interesante programa.

Y, por último, a nuestra directora de tesina y a todos los profesores y tutores de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario quienes nos han brindado acompañamiento y conocimientos a lo largo de este camino.

¡Gracias!

RESUMEN

El presente trabajo de investigación sostiene como objetivo principal caracterizar el acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes desde el programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, (Santa Fe, Argentina).

Dicha investigación presenta un diseño metodológico cualitativo llevado a cabo a partir de un trabajo de campo, que permitió poner como protagonistas de la investigación a profesionales y estudiantes que conforman el Programa en cuestión. Además, posee un diseño descriptivo ya que se describen determinadas características de un fenómeno, y se trata de un estudio de tipo transversal, ya que aconteció en un tiempo y lugar determinado.

En este proceso se pudo apreciar la importancia de acompañar a las adolescentes que se encuentran maternando, ya que atraviesan responsabilidades y situaciones complejas que exceden lo educativo, por lo que se vuelve fundamental un espacio que las aloje, escuche y respete su trayectoria educativa de manera singular.

A su vez, desde la especificidad de la Psicopedagogía, atravesadas por el posicionamiento clínico, pensamos esta temática, para propiciar espacios de reflexión y problematización, como también con la intención de brindar un aporte al programa y para nuestra propia formación profesional.

Palabras Claves: Adolescencias, Trayectorias educativas, Aprendizajes, Educación Sexual Integral y Maternidades/paternidades.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	3
Capítulo I “Marco teorico”	6
Capítulo II “Antecedentes”	27
Capítulo III “Metodología”	32
Capítulo IV “Resultados”	40
1.a. Las trayectorias educativas pensadas desde la perspectiva de los y las profesionales del programa.....	40
1b. Las trayectorias educativas pensadas desde la perspectiva de las adolescentes	45
2a. El acompañamiento al aprendizaje que brindan desde la perspectiva de los y las profesionales del programa	47
2b. El acompañamiento al aprendizaje que brindan en el programa, desde la perspectiva de las participantes	54
3a. Abordaje dentro del programa sobre la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de los y las profesionales del programa	58
3b. Abordaje dentro del programa sobre la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de las participantes del programa	59
Capítulo V “Conclusiones”	61
Referencias	66
Apéndice	76
Curriculum Vitae (C.V).....	78

INTRODUCCIÓN

En Argentina la escolaridad secundaria obligatoria (ESO) se enmarca en la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206/2006, y se traduce en un conjunto de estrategias de intervención diseñadas por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. En dicha Ley se proclama a la educación como un derecho personal y social, que debe estar garantizado por el estado, y que debe asegurar una educación con igualdad de oportunidades y posibilidades, indiscriminadamente de región o sector social.

Nuestra investigación se centra en un programa municipal de la ciudad de Rafaela que presenta como objetivo acompañar a estudiantes de escuelas secundarias que son mamás y papás para que no abandonen sus estudios. Dicho programa surge en el año 2018 donde se abre la primera inscripción y se da inicio al mismo en el año 2019, se construye con la convicción de que el acceso a la educación es un derecho y acceder al mismo es una herramienta para garantizar la igualdad de oportunidades. El programa, es producto de la investigación anual llevada a cabo por la Municipalidad de Rafaela, denominada Relevamiento Socioeconómico donde en 2017 indicó que el 63.9% de la población desocupada de la ciudad eran jóvenes menores de 30 años, 69.9% eran mujeres y 53% de ellas no había finalizado sus estudios obligatorios.

Desde el Programa se desarrollan cuatro líneas de acción para sus beneficiarias y beneficiarios: talleres de diferentes temáticas que atraviesan a los/as adolescentes en sus trayectorias educativas; becas municipales para aquellas madres o padres que no tienen quien cuide de sus niño/as y/o no puedan afrontar los gastos de un jardín maternal privado para poder continuar con sus estudios; cupos para hijos/as en jardines municipales y apoyo pedagógico en las diferentes materias. Cabe aclarar que actualmente en el programa concurren únicamente madres, no hay inscriptos del género masculino, por este motivo es que sólo se abordarán las características inherentes a adolescentes madres. Esta política, está implementada desde la Secretaría de Educación de la ciudad, la cual se enmarca en la Dirección de Inclusión Educativa.

En base a lo que expone la Ley y el estado es que se construye este Programa Socioeducativo con perspectiva de género, para promover que las adolescentes puedan sostenerse en el sistema educativo y llegar a concluirlo con calidad y acompañadas por el estado.

Para acercarnos al programa, nos proponemos conocer las estrategias que implementan los profesionales para acompañar las trayectorias educativas de las adolescentes madres.

Nos centramos en investigaciones relacionadas con nuestra investigación y con aportes de Psicopedagogía que hemos ido recibiendo a lo largo de nuestra formación. Las categorías teóricas que se desarrollaran son: *adolescencia, aprendizaje, trayectorias educativas, maternidades/paternidades y educación sexual integral*

Dicha problemática se considera relevante para la psicopedagogía ya que consideramos a las adolescentes, como sujetos de derechos, en este caso derecho al acceso a la educación, entendiendo que cada trayectoria es singular y se construye de manera diversa, sin embargo, ante todo debe ser posible que se concreten sus recorridos escolares, para que esto permita descubrir nuevos horizontes futuros. Este trabajo se propone producir perspectivas novedosas para comprender el lazo entre madres adolescentes y trayectorias educativas.

El mismo se desarrolló con entrevistas semiestructuradas a profesionales y un grupo reducido de participantes que integran el programa de la ciudad de Rafaela, con el fin de recolectar los datos necesarios para poder realizar un análisis de los mismos, y responder a los objetivos que a continuación se describen.

OBJETIVOS GENERAL: Caracterizar el acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes desde el programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, (Santa Fe, Argentina).

ESPECÍFICOS:

- Indagar y describir las estrategias que desarrollan las y los profesionales del programa para acompañar al aprendizaje de las trayectorias educativas de las adolescentes.
- Indagar sobre qué importancia le otorgan las y los profesionales a la historización respecto de las trayectorias educativas de cada adolescente.
- Conocer el significado que las adolescentes le otorgan al Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, para concluir sus estudios secundarios.
- Analizar el abordaje que realiza el programa en cuanto a la formación en Educación Sexual integral.

La tesina se organiza en cinco capítulos. El primero está destinado al marco teórico, donde desarrollaremos las principales categorías conceptuales que resultan fundamentales para nuestro problema de investigación.

En el segundo capítulo, se describirán los antecedentes, es decir, aquellas investigaciones que se relacionan con la problemática planteada, para así vislumbrar cierto vacío teórico.

En el tercer capítulo, se describirán los aspectos metodológicos de esta investigación, es decir, el tipo de enfoque y diseño metodológico, los participantes, el instrumento de recolección de datos, el procedimiento y tratamiento de los datos.

El cuarto capítulo, está destinado al análisis de los datos recolectados en las entrevistas, el cual se divide en tres ejes, estos son, trayectorias educativas, acompañamiento al aprendizaje y educación sexual integral.

Y, por último, en el quinto capítulo, se encuentran las conclusiones, las cuales se construyeron en función de los objetivos propuestos de dicha investigación, también se plantean nuevos interrogantes para continuar reflexionando y como vacío empírico de futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

ADOLESCENCIAS

Para comenzar, es importante hacer referencia y considerar a las adolescencias en plural, es decir, pensar en las diversas formas de transitar este período, cada una con características singulares, en un momento y contexto particular. En concordancia con Müller (2008) hablar de "adolescencia" es correr el riesgo de obturar las singularidades, las formas personales de la subjetivación de cada adolescente.

Esta etapa de la adolescencia podría pensarse como la entrada a un mundo nuevo, cómo un periodo entre la infancia y la adultez.

A continuación, se realizará una breve descripción de los cambios físicos, cognitivos, psíquicos y sociales que suelen observarse en esta etapa de vida.

Respecto de los cambios físicos, aparece un concepto fundamental que es el de "pubertad", como emergente somático de la adolescencia. La pubertad es un fenómeno universal como hecho biológico, tiene que ver con el conjunto de cambios físicos que transforman el cuerpo infantil en un cuerpo adulto. Por el contrario, la adolescencia no es un hecho universal y no se transita de la misma manera en todas las culturas, es decir es una construcción social. (Palacios y Oliva, 1998)

Entre los cambios físicos se reconocen, el crecimiento del cuerpo, desarrollo de los caracteres sexuales, aparición de la capacidad reproductiva entre otros. Palacios y Oliva (1998) manifiestan que "el proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambios (...)" (p. 442), con diferentes patrones para varones y mujeres.

Retomamos a Carretero y León (1999) quienes consideran que:

La adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva

importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta (p. 453)

Es decir, el acceso a este tipo de pensamiento denominado pensamiento formal, se caracteriza por presentar mayor reflexión, les permite cuestionarse, interrogarse, y sacar conclusiones respecto a lo que ocurre a su alrededor; presentan cierto egocentrismo respecto a sus conclusiones y a las teorías que construyen de lo que sucede en su entorno, lo cual posibilita mayor planificación en relación con las expectativas personales. Este estadio se percibe por ser más abstracto: desde la concepción piagetiana las adolescencias se encuentran dentro del estadio de las operaciones formales.

Inhelder y Piaget (como se cita en Carretero y León, 1999) realizaron una caracterización del estadio de las operaciones formales que comienza entre los once años y se consolida hacia los quince años. Se lo considera importante ya que es el último estadio del desarrollo cognitivo, y como consecuencia tiene una posición central para el estudio de la inteligencia adulta. Estos plantean una serie de características y transformaciones, una de ellas es que la realidad comienza a ser un subconjunto de lo posible, es decir, los adolescentes, ante un problema concreto, no solo tienen en cuenta los datos reales presentes, sino que también pueden prever todas las situaciones y relaciones causales, conceptualizando con mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema. También comienzan a desarrollar un pensamiento hipotético-deductivo, es decir, más abstracto y teórico, en esta etapa dicho pensamiento abstracto se convierte en hipótesis. Comienzan a contar con un razonamiento deductivo que les permite concebir cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas

sobre la realidad. Además, aparece un carácter proposicional del pensamiento formal, es decir, se sirven de proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos, y de los resultados que obtienen, los sujetos ya no tendrán que comprobar experimentalmente todas las acciones posibles, sino que podrán sustituir todas o algunas de ellas por conclusiones de razonamiento expresadas verbalmente.

Desde nuestra concepción, concebimos que la apropiación de estas características no se da en todos los y las adolescentes de la misma manera y al mismo tiempo, va a depender de sus características singulares, del momento y contexto socio cultural en el cual se encuentren, no es un proceso de apropiación lineal.

Para continuar, caracterizando los cambios que ocurren en la adolescencia, expondremos los relacionados al aspecto psíquico; se podría decir, desde el paradigma psicoanalítico, que se da una reestructuración psíquica, que obliga al sujeto a re-situarse fuera de su posición infantil, constituyendo una estructura psíquica abierta y flexible, donde se complejiza el mundo emocional.

En este sentido, Müller (2008) plantea que la subjetividad y su mundo psíquico se construyen en un entramado complejísimo de relaciones, no solamente familiares, sino institucionales y comunitarias, atravesadas por tejidos históricos, sociales, culturales, económicos, políticos, que a su vez están interconectados entre sí. La autora continúa exponiendo que existen contextos en los cuales las adolescencias se invisibilizan, tal vez desaparecen, ya que a temprana edad los sujetos de ambientes desfavorecidos se ven obligados a cumplir un rol adulto para sobrevivir, en esta situación se imposibilita transitar la moratoria y se ven obligados a asumir roles adultos, como el salir a trabajar. Así, por ejemplo, los numerosos casos de madres y padres adolescentes; niños y niñas que trabajan sin ninguna protección legal.

En este contexto, Oliva (1999) retoma los aportes de Erickson, quien plantea el concepto de moratoria social o espera, definido como espacio y tiempo de tránsito en el que el adolescente trata de encontrar su lugar en la

sociedad, acompañado de momentos de búsqueda y de dudas. Cabe aclarar que no todos tienen la misma oportunidad y posibilidad de gozar de la moratoria social.

En este marco, adherimos a la postura teórica psicoanalista que plantea el trabajo adolescente, desde ciertos trabajos subjetivos a cumplir y no desde posturas que designan como adolescente a alguien que tiene cierta edad. Palazzini (2006) manifiesta que transitar la adolescencia requiere de ciertos “trabajos psíquicos”, como trabajo de sustitución generacional, reorganización identificatoria y construcción del afuera. Es decir, aparece la separación de lo familiar y la interacción con nuevos escenarios sociales. Estos nuevos escenarios implican la ampliación de vínculos, quienes brindan sentido de pertenencia e identidad.

En relación al trabajo de sustitución generacional, se podría decir que moviliza a toda la estructura vincular entre padres e hijos, en la cual hay confrontación con lo heredado. Esta confrontación es necesaria, permite reconocerse, cuestionar las certezas de los adultos y desidealizar, de ninguna manera se trata de la pérdida del sentido de pertenencia a la familia, sino de promover la alteridad y remodelar la identidad.

Con respecto a la reorganización identificatoria, Palazzini (2006) plantea que constituye un lugar de interrogantes e incertidumbres, la necesidad de diferenciación conduce al abandono del objeto parental como modelo y construcción de la propia identidad con nuevas metas e identificaciones con otros significantes.

Es decir, comienza a definirse una identidad personal la cual se puede pensar cómo “(...) un fenómeno psicológico bastante complejo de naturaleza psicosocial.” (Oliva, 1999, p.478). También este autor hace referencia a que, si bien los componentes cognitivos son importantes para la construcción de la identidad, la capacidad para pensar sobre sí mismos de una forma abstracta, le permitirá al adolescente tomar consciencia de su papel en la sociedad, ya que la misma se encontrará en un determinado contexto social. La define además como “una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características

que definen su forma de ser.” (p. 478).

La adolescencia se caracteriza por presentar una especie de crisis de identidad y sentimientos de despersonalización, lo que lleva a la necesidad de una nueva construcción de la identidad.

Hay diversos factores que van a influir en dicha construcción de la identidad, entre ellos, el contexto social, familiar y cultural. Rascovan (2000) plantea,

Elegir quién ser, qué hacer, es jugarse por algo y en esa jugada se aprende a vivir con las dudas e incertidumbres. Elegir es también aprender a comprometerse con lo que se toma y a tolerar la pérdida de lo que se deja. Es cambiar y el cambio supone transición. (p. 23)

Por último, el tercer trabajo psíquico planteado por Palazzini (2006) supone atravesar los límites del territorio endogámico, confrontar a los padres, para habilitar el encuentro con lo nuevo y diferente. El adolescente debe construir un soporte exogámico, y el sustento vincular está dado por la amistad y grupos de pares. Entonces, va armando lugares y encuentros, explora y construye, va eligiendo referentes y descartando otros.

En este sentido, el grupo de pares tiene un rol muy importante en este periodo. En palabras de Lerner (2006),

El grupo adolescente, matriz identificatoria, 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 complejización psíquica. El grupo es un sostén siempre para las adolescencias. (p.42)

En esta etapa, se comienza a definir un proyecto de vida el cual es definido como una “acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia el futuro”. (Munist y Ojeda, 2011, p. 54). Es decir, se

puede pensar a este como una posibilidad de que los adolescentes tengan un propósito claro que les permita devenir en aquello que ellos desean ser.

APRENDIZAJES

A continuación, explicaremos una categoría fundamental para nuestra disciplina, el aprendizaje. Entendemos al aprendizaje como un proceso de construcción, que es singular en cada sujeto, y estará atravesado por diferentes factores, sociales, culturales, educativos, económicos y personales.

Retomamos los aportes de Filidoro (2002), quien define al aprendizaje como un “(...) proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto.” (p.16). El proceso de aprendizaje se pone en juego a lo largo de toda la vida, para aprender conocimientos formales, como las matemáticas, e informales, como atarse los cordones de las zapatillas, se puede afirmar que no hay edad para continuar aprendiendo. Además, desde esta concepción lo importante a destacar es que se trata de una construcción, un camino para lograr la incorporación de un objeto de conocimiento y no de la adquisición de un producto aislado.

Por otra parte, en palabras de Fernández (2002), quien firma que para aprender necesitamos de dos personajes, quien enseña y quien aprende, y a su vez un vínculo de confianza entre ambos. Este proceso comienza en los primeros vínculos del sujeto con su familia y contexto social. Continúa explicitando que para aprender se ponen en juegos cuatro niveles: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. Y los define a cada uno de la siguiente manera; el organismo es individual, heredado, transversalizado por el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, podría definirse como la programación de los sistemas que constituyen la base neurofisiológica: el cuerpo aprende, goza, piensa, sufre o actúa, acumula experiencias, adquiere destrezas, y automatiza los movimientos; la inteligencia es la dimensión lógica, que se construye, tiende a objetivar,

generalizar, clasificar y ordenar, y por último, el deseo es la dimensión simbólica, significativa, subjetivante, tiende a la individualización, diferenciación de cada sujeto, organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones, da cuenta de nuestros sueños, errores, recuerdos y mitos.

En este marco, tomamos en consideración los aportes de Terigi (2010) para referir que los aprendizajes suceden más allá de la escuela y los aprendizajes escolares. La autora planteaba que no se debería reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque los estudiantes realizan otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela, se trata de una confrontación entre aprendizajes ocurridos en la crianza y los aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares.

Al respecto, Müller (1987) manifiesta que cada alumno o alumna construye su estilo de aprendizaje, que trae desde antes de ingresar a la escuela, y que seguirá modificando, en un intercambio entre los aprendizajes escolares y los aprendizajes implícitos que este mismo conlleva, como son las actitudes y valores. Dicha autora refiere al aprendizaje como un proceso complejo, subjetivo e intransferible, intersubjetivo y relacional, este proceso permite reconfigurar las estructuras cognitivas, por medio del cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean, información y conocimientos. Es decir, piensa el aprendizaje como propio de cada sujeto, donde cada uno pone en juego diversas herramientas con las que cuenta, como ser, sus experiencias, sus conocimientos previos, su modalidad de aprendizaje, sus deseos, y motivaciones.

Un factor importante para pensar los aprendizajes es también el contexto en el cual se aprende. Podría pensarse que no se van a dar los mismos aprendizajes en una zona rural que en una urbana, las modalidades de transmisión de conocimientos también pueden variar de acuerdo al contexto sociocultural.

En el caso de esta investigación, las adolescentes con su participación en este Programa Socioeducativo, reciben acompañamiento

no solo en la construcción de los aprendizajes formales propuestos por las escuelas, sino, además, les ofrecen diferentes talleres, de aprendizajes no formales, por ejemplo, de alimentación, educación sexual integral, crianza, entre otras cosas. Los aprendizajes formales tienen que ver con aquellos conocimientos que se espera que el sujeto adquiera dependiendo su edad y el año que se encuentre cursando en la institución educativa, y por informales, se podría pensar que son aquellos aprendizajes complementarios, que pueden ser por elección, que están relacionados con los intereses, necesidades, y deseos de los sujetos, independientemente de la edad.

Para concluir, cabe resaltar, que nuestra disciplina, es decir, la psicopedagogía, en palabras de Müller (1987) se ocupa de,

(...) las características del aprendizaje humano: como aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, como y porqué se producen las alteraciones, como reconocerlas y tratarlas, que hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p.15)

Desde la psicopedagogía, se pueden tener diferentes posicionamientos profesionales, en este caso, dicha investigación estará atravesada por un posicionamiento clínico. Müller (1987) expresa que este posicionamiento tiene que ver con tener en cuenta la singularidad del individuo, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, en base a las circunstancias de su propia historia y de su ubicación en el mundo sociocultural.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Otra noción sobre la cual es importante reflexionar, es sobre trayectorias, preferimos nombrarlas como trayectorias educativas y no escolares, porque hacemos referencia a aprendizajes más allá de lo

escolar. Nicastro y Greco (2012) posibilitan pensar las trayectorias como una construcción, un camino que de ninguna manera se puede planificar de antemano, sino que se construye y se atraviesa.

Estas autoras, Nicastro y Greco (2012) hacen referencia a dos modos de entender este concepto. Por un lado, cuando se piensan las trayectorias de los estudiantes como un recorrido que se modela, sólo existen una suma de pasos por los diferentes niveles, resultados previstos por el sistema, se desconoce quién transita por allí, se invisibiliza el proceso y al sujeto que construye. Por otro lado, resulta pertinente y ético pensar las trayectorias a partir de reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios del sujeto, la familia y escuela.

En palabras de Nicastro y Greco (2012), se puede pensar las trayectorias relacionándolas con el tiempo y la narración. Cuando se refieren al tiempo, consiste en pensar el espacio y el tiempo actual, pero pudiendo historizar ese llegar hasta el ahora, entendiendo que hay una historia detrás de cada trayectoria que no podrá anticiparse, sino que requiere de reinvención y reconstrucción en cada momento. En este sentido, requieren ser narradas, valoradas y atendiendo al relato de quien expresa. Lo interesante no es saber cómo es la trayectoria, que ocurre, que causa tal cosa, esto no hace más que ocultar a ese alguien, por el contrario, lo que preocupa es darle voz a ese alguien, escucharlo, quién es, qué significa ese recorrido para ese sujeto, como son sus relaciones con la familia y la escuela, es considerarlo protagonista de su trayectoria.

Es importante destacar tal como lo señalan Nicastro y Greco (2012), que las trayectorias se configuran como "recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos se constituyen". (p. 57). Afirman que las trayectorias educativas acontecen siempre entres sujetos e instituciones, no es posible ubicarse solo del lado de sujeto o solo del lado de la institución, un lado no es sin el otro, ambos configuran y tejen las trayectorias.

En la misma línea Terigi (2021) plantea que las trayectorias y las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que portan o les faltan, de sus posibilidades de aprender, y más de las particularidades de la institución educativa, de la dificultad para romper con el ideal de la homogeneización y atender a la diversidad de trayectorias.

Por otro lado, Terigi (2007) también hace una diferenciación entre dos tipos de trayectorias, las denomina trayectorias teóricas y no encauzadas/reales. Sin embargo, este trabajo se propone superar esta dicotomía. Las teóricas siguen una progresión lineal prevista por los tiempos que marca el sistema educativo, por el contrario, las reales expresan los modos en que gran parte de los niños, niñas y adolescentes transitan su escolarización, es decir, modos heterogéneos, variables y contingentes. También es cierto, que en un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, lo diferente suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar.

Rescatamos a Terigi (2010) que nos permite pensar cómo se expresan estas dos trayectorias, si fuera por las trayectorias teóricas, por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico didácticos, deberían pasar ciertas cosas, como ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Pero existen otro tipo de trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, presentan una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema, se trataría de los estudiantes que abandonan temporalmente, ingresar tarde, cambian de modalidad o de turno, repiten, entre otras situaciones.

En este sentido es que las trayectorias educativas han comenzado a interpelar, movilizar, las políticas sociales, educativas y a las propias escuelas, ya que muchas de las trayectorias de quienes asisten a las escuelas no transitan por los modos que el sistema educativo espera.

Estas dificultades del sistema se visualizan en la inflexibilidad que lo caracteriza, en el caso de las adolescentes de esta investigación en

cuestión, no tiene que ver su abandono escolar con su embarazo, se trata de estudiantes madres que transitaron por escuelas con régimen homogeneizador y rígido, que no estuvieron disponible para hacer lugar a la diversidad.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Tomamos como referencia y a modo de contextualización, la Ley N° 26.150, la cual establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crean el Programa Nacional de ESI, con el propósito de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país. Ahora bien, ¿a qué se refiere el término educación sexual integral?: desde fuentes oficiales del Ministerio de Educación afirman que constituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades y etapas de desarrollo de las personas desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente.

Dentro de los contenidos a ser abordados se encuentra: el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el reconocimiento de la perspectiva de género; el respeto de la diversidad; y el ejercicio de los derechos concernientes a la sexualidad.

La educación sexual integral es un contenido que es obligatorio a lo largo de todos los niveles de enseñanza, constituye a la educación, como las demás materias tradicionales, pero pareciera que es menos valorado al momento de planificar y de organizar las clases.

En este sentido, existen diferentes modos de abordarla, a partir de la lectura de Morgade (2006) haremos una descripción de cada uno de los modelos:

En primer lugar, el modelo biologicista considera que en la escuela se abordan cuestiones de la sexualidad a partir de procesos fisiológicos, como la anatomía, órganos reproductores femeninos y masculinos,

reproducción, dejando de lado emociones y relaciones humanas que le dan sentido al cuerpo biológico.

En segundo lugar, el modelo biomédico que se caracteriza por un abordaje de la sexualidad haciendo énfasis en la amenaza de las enfermedades de transmisión sexual o los efectos no deseados de la sexualidad como el embarazo, dejando por fuera sentimientos, relaciones humanas y aquello que sí se desea en la sexualidad.

En tercer lugar, el modelo moralizante/religioso, el cual tiene una fuerte presencia en los colegios religiosos, se centran en la abstinencia como método, en la ética del “deber ser” y no en los sentimientos y experiencias reales de los adolescentes, sólo permiten el ejercicio activo de la genitalidad en el coito dentro del matrimonio y para tener hijos.

En cuarto lugar, se menciona el modelo de la sexología y el normativo judicial, estos intentan problematizar los anteriores, permitiendo problematizar la sexualidad. La sexología considera pertinente enseñar las buenas prácticas y de ahí se desprende la prevención de disfunciones, cuestionar mitos, ayudar a explorar los modos singulares de conocer el cuerpo y disfrutarlo. El modelo normativo judicial se focaliza en las realidades que atraviesan niños, niñas y adolescentes, se trata de experiencias de acoso, abuso o violencia, en las que se ven vulnerados sus derechos.

Consideramos que la educación sexual no puede reducirse a informar sólo sobre los órganos reproductores, los métodos anticonceptivos o prevención de embarazo.

Coincidimos con lo planteado por Morgade (2019)

El enfoque biomédico y el enfoque represivo moralizante no son ESI.

Porque la Educación Sexual Integral abarca todas las dimensiones de la sexualidad, historizando desde la perspectiva de género y sosteniendo una ética que es la de los derechos humanos (...) La ESI propone incorporar la dimensión del placer. Los cuerpos se disfrutan, se viven, se conocen, se exploran y son una fuente de

placer, forman parte del proceso de subjetivación, la sexualidad y la sexuación. Por lo tanto, incorporar la dimensión del placer trata básicamente de contraponerse a la mirada represiva, propia de las religiones. (p.6)

A partir de lo desarrollado, se visualiza la necesidad de sensibilizar y formar a los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género para una convivencia social sin ningún tipo de discriminación, también es necesario que reconozcan la diversidad de formas de vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, en el sentido de reflexionar, y expresar los sentimientos y emociones. A partir de todos estos pilares, brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud, como los cambios en el cuerpo, como así también problematizar los estereotipos de belleza. (Faur y Gongga, 2016)

Desde esta concepción,

La ESI se diferencia de aquellos dispositivos escolares que de forma explícita o implícita acotan la autonomía de niños, niñas y adolescentes; disciplinan sus cuerpos; reproducen los estereotipos y desigualdades entre los géneros y, en última instancia, limitan sus capacidades de vivir una sexualidad placentera, responsable y saludable. (Faur y Gongga, 2016, p.198)

Al respecto la Colectiva Feminista La Revuelta, (2016) señala, que existen una serie de situaciones que forman parte de la cotidianeidad de la escuela, las cuales reflejan desigualdades entre los géneros, estereotipos; por ejemplo, cuántas veces nos encontrábamos que los personajes femeninos en los textos literarios ocupan posiciones de dependencia mientras que los masculinos realizan grandes hazañas y travesías, que en sala de maestras/os se hable de madres abandonicas cuando una mujer ya no vive con su parejas e hijas/os, pero no se usa el mismo adjetivo para

nombrar la cantidad de varones que ni se hacen cargo de la cuota alimentaria, que sea común hablar de maternidad adolescente, pero que no haya alusiones a las paternidades adolescentes ¿Acaso esta ausencia no es una manera de alentar la desresponsabilidad de varones?, así infinidad de experiencias que atraviesan aún la cotidianeidad de la escuela.

La ESI marcó un punto de llegada, pero también un punto de partida, para continuar trabajando, problematizando, y formando estudiantes desde la perspectiva de los derechos.

Concordamos con Faur y Gogna (2016) quienes consideran la ESI, como potencia, como estrategia de inclusión social, ya que intenta superar desigualdades de género, violencia contra niños, niñas y adolescentes, embarazos en edades tempranas y reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los vínculos entre personas. Además, manifiestan que la sexualidad es un derecho y como contenido educativo favorece la construcción como personas asumiendo una vida más libre, responsable, saludable, respetada en las relaciones vinculares, superando cualquier tipo de discriminación e integrando una perspectiva de derechos para el abordaje de la diversidad sexual.

Infiriendo su gran importancia en los ámbitos institucionales, se observan resistencias que no se transforman con total rapidez, que se manifiestan en la dificultad de poner en prácticas en las escuelas estos contenidos.

En el marco de esta investigación, nos parece oportuno hacer una breve referencia a la educación sexual integral y el vínculo con las adolescencias.

Respecto a esto, algunos de los ejes a trabajar en el secundario, sugerido por el Ministerio de Educación es abordar la educación sexual integral desde una perspectiva integral, reflexionando sobre los cambios del cuerpos, la diversas formas de devenir en seres sexuados, los patrones hegemónicos de belleza, reproducción, embarazo, maternidades y paternidades, los métodos anticonceptivos, la prevención de infecciones de transmisión sexual, los marcos legales para el acceso a los servicios de

salud sexual, la violencia de género, la vulneración de derechos sexuales y las distintas miradas sobre el aborto.

Como se plantea, hay una gran variedad de conceptos, temas que integran la educación sexual integral que deben ser abordados. En este sentido, la sexualidad no se reduce al ejercicio de la genitalidad y la reproducción. Greco (2006) considera que hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de la diversidad de cuerpos, géneros, relaciones, de las palabras que nombran o que omiten, de las instituciones albergan lo humano y que a su vez humanizan. Asimismo, estos contenidos son vitales, principalmente porque interpelan las situaciones de la vida cotidiana de cada adolescente y además porque permiten reconocer sus derechos. Es importante que puedan generarse espacios de diálogo, reflexión para problematizar, visibilizar, desnaturalizar y aprender sobre las diferentes temáticas que los interpelan.

En muchos casos, la posibilidad de recibir educación sexual desde la escuela brindará a muchos la única o la primera posibilidad de acceder a información que le permitirán ejercer de mejor manera su sexualidad y sus derechos que le competen como ciudadano, y en ocasiones poder prevenir un embarazo no deseado.

MATERNIDADES/PATERNIDADES

Para comenzar con estos conceptos, cabe destacar que no hay una maternidad o paternidad única, resulta pertinente pensar a la maternidad y paternidad de cada mujer u hombre como singular, atravesada por diferentes factores como ser, su entorno social, económico, religioso, cultural, y su propia historia personal.

Por un lado, Palomar Vereá (2005) refiere, “La maternidad no es un hecho natural, sino una construcción cultural multideterminada, definida y organizada por normas que se desprenden de las necesidades de un grupo social específico y de una época definida de su historia.” (p.36)

Por otro lado, Aguilar et al. (2021) sostiene,

La maternidad responde a un conjunto de necesidades y creencias correspondientes a cada época para poder sostener el tipo de relaciones específicas de cada sociedad, las cuales están ligadas íntimamente al género y por consiguiente a la distribución del trabajo que se asigna a hombres y mujeres, siendo estas relacionadas al ámbito íntimo y a los cuidados. (p. 120)

En relación a esto, el género, puede pensarse como el conjunto de ideales, creencias, y representaciones que cada sociedad define en relación a los hombres y a las mujeres, Rosales (2004) señala que,

(...) estas características han sido la causa de desigualdades, marginación y subordinación para la mayoría de las mujeres, porque se considera que el hecho de que la mujer tenga la capacidad biológica del embarazo y la lactancia la limita de por vida al trabajo en la esfera privada, para ser madre, esposa y ama de casa, independientemente de las actividades remuneradas o no que realice fuera de la casa. (p.14)

Bajo estos discursos, se sostiene la ideología patriarcal que designa la maternidad como la esencia de la feminidad, como un ser que solo puede ser madre.

A modo de contextualización, es conveniente mencionar ciertos momentos históricos de la maternidad en Occidente, Knibiehler (como se cita en Palomar Vereá, 2005) hace alusión a estos momentos; en la antigüedad, la palabra maternidad no existía ni en griego ni en latín, pero estaba presente en las mitologías; en las zonas rurales y artesanales de la antigüedad y la edad media, la prioridad estaba en renovar los grupos sociales por el alto nivel de mortalidad y como consecuencia se obligaba a las mujeres a tener hijos, a quien se le atribuía un papel fundamental en la nutrición y orientaba todas sus actividades en función de esto.

En un segundo momento, aparece la función de la iglesia, con cierta necesidad de que se reconozca una dimensión espiritual de la maternidad sin dejar de lado la maternidad carnal, el papel de la madre comenzó a tomar forma estrechamente relacionada con la iglesia.

Posteriormente, durante la Ilustración, se comienza a formular un modelo terrenal de la “buena madre”, sumisa al padre, pero valorizada por la crianza de los hijos, aparece la idea de amor maternal como elemento indispensable para el recién nacido, la relación afectiva ahora era más importante que la función nutritiva, la afectividad se volvió un recurso esencial de la educación materna, era el motor fundamental de la nueva cultura, la glorificación del amor materno se desarrolló durante el siglo XIX, hasta los años sesenta del siglo XX.

Durante este último siglo, la autoridad del estado se impone por encima de la autoridad del padre e interviene de manera que comienza a restringir la función materna, politizándola, la maternidad comenzaba a ser un deber patriótico, y lanzan medidas para impulsar a las mujeres a parir, generando medidas represivas para la anticoncepción y el aborto.

En la modernidad, la maternidad entra en una etapa de transformaciones, en los años sesenta tiene un giro con los primeros planteamientos feministas que buscan disociar a la mujer de la madre, permitiendo a cada una afirmarse como sujetos autónomos.

Como última etapa, en el siglo XXI, esta práctica presenta una tensión fuerte entre lo privado y lo público de la maternidad, el movimiento feminista tiene un papel activo durante esta época, reconociendo a la mujer como sujeto, manifestando sus derechos por el control la fecundidad, denunciando la maternidad-deber, y considerando la maternidad como una elección, y por otro lado, está el polo público, quienes refieren que son las condiciones socioeconómicas las que han generado un proceso de desprivatización, resaltando, que las ciencias médicas, psicológicas y educativas, produjeron en las madres un sentimiento de incompetencia, y que las exigencias del trabajo volvieron necesario ocuparse del cuidado de los hijos de una forma institucionalizada.

Dentro del feminismo de la igualdad, se encuentra una de sus representantes Simone de Beauvoir, quien atribuyó a las mujeres de conciencia como seres humanos que tenían los mismos derechos y debían exigir su libertad. Ella comenzó a cuestionar, deconstruir el modelo maternal y “madre perfecta”, problematizó la maternidad como único objetivo de la mujer.

En este contexto de cambios y movimientos se posibilitó comenzar a desarrollar otra mirada respecto a la maternidad y a las mujeres. Cecchin (2021) también refiere,

(...) romper el silencio de las mujeres, escuchar sus voces calladas por siglos, implica un proceso de de-construir roles asignados, aceptar el cambio desde una postura nueva, reconociendo la mujer en tanto sujeto, mujer con proyectos de vida a construir. (p.24)

Es por ello que, la maternidad ya no es el único proyecto que las mujeres deben tener, se las debe considerar sujetos y no objetos, ocurre una ruptura con el ideal de madre atravesada por el sistema patriarcal, donde las mujeres sólo debían ocuparse de los niños, del hogar y de su esposo, se puede decir que ese ideal de mujer “(...) perfecta, devota, casada, monógama, sacrificada por sus criaturas (...)” (Vivas, 2019, p.16) se quebró.

Con el acceso a los métodos anticonceptivos, y la incorporación de las mujeres al trabajo se propició a las mujeres la posibilidad de una elección sobre su propio cuerpo. La maternidad se convertía entonces en una decisión voluntaria, libre y deseada por las mujeres.

Después de años de luchas, transformaciones, la maternidad comienza a poder elegirse. Cecchin (2021) expresa que la decisión de tener hijos o no, implica una respuesta a la decisión de ser mujeres sin hijos por elección y así romper con los mandatos sociales y familiares, de lo esperado por los otros. El deseo de ser madres, en relación a los dichos de la autora, se funda en la subjetividad de cada mujer, otros autores, hacían referencia a que las mujeres tienen la función natural de ser madres, por disponer de

la capacidad biológica de amamantar y gestar, sin embargo, la maternidad y el deseo de ser madres, no se puede limitar a la naturaleza biológica. Es oportuno hacer esta diferenciación planteada por Müller (1995) entre el rol maternal y la función maternal. El primero hace referencia al rol como expectativa y desempeño social, el cual está en relación con los mandatos. Por el contrario, la función maternal es una actitud asumida por quien quiere, desea, puede, más allá de la pura maternidad biológica.

Asimismo, Vivas (2019) refiere que la maternidad comenzó a ser una opción y un deseo confrontados a otros, el ideal de lo que se creía que era ser buena madre se comenzó a cuestionar, ya que las mujeres no solo deben ser madres devotas sino también, tener una vida laboral y pública activa. También plantea que la maternidad debe ser un asunto privado, donde sea la mujer quien decida si ser o no madre, es por ello que las mujeres reivindican su maternidad en relación a sus derechos, entre ellos, el derecho a decidir sobre su propio cuerpo.

Bajo este lineamiento de poder decidir sobre su propio cuerpo, el 24 de enero de 2021 entró en vigencia en todo el territorio nacional la Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Esta campaña se llevó a cabo bajo el lema *“educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”*.

Se puede inferir que actualmente las mujeres ya no se limitan al trabajo doméstico y cuidado de la familia, para algunas de ellas tiene mayor importancia su vida personal, su proyecto laboral y privado que la maternidad. Lo que lleva a pensar en una nueva generación de mujeres, con mayores libertades y menos prejuicios, si bien muchos derechos han sido reconocidos, aún queda un largo camino por conquistar.

Como se expresó anteriormente, no hay una maternidad igual a la otra. El contexto social tiene un papel fundamental, no van a ser iguales las maternidades adolescentes en zonas periféricas que en zonas urbanas que cuenten con mayores recursos, Unicef (2021) refiere a la brecha que existe en las diferentes regiones, en relación a la promoción de la salud sexual y reproductiva, quizá tengan que ver con el acceso a Educación Sexual

Integral y con medidas anticonceptivas, como con cuestiones educativas, de género, de acceso a servicios e insumos para la salud reproductiva y con cuestiones del inicio sexual.

Por otra parte, Unicef (2018) manifiesta que “(...) todas las madres y padres tienen una historia y una vida anterior a la llegada de sus hijos o hijas y querrán repetir las experiencias que les gustaron, que les hicieron bien, que los ayudaron a sentirse seguros y valorados”. (p.6) Las experiencias personales resonarán en las formas de materner, criar, y acompañar a los hijos.

Williamson (2013) sostiene que el embarazo adolescente está relacionado con problemas en los derechos humanos, y desde esta perspectiva de derechos humanos, se vuelve fundamental trabajar con los gobiernos para eliminar todos obstáculos que impidan que gocen de sus derechos y así asegurar las condiciones que favorezcan el disfrute y libre ejercicio de los derechos de cada adolescente.

Este Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, intentaría que los derechos de las adolescentes embarazadas se cumplan, teniendo por objetivo el acompañamiento a las trayectorias educativas, proporcionando ciertos beneficios que posibiliten que puedan concluir sus estudios secundarios y devenir en estudiantes y madres de una forma acompañada e informada.

Por otro lado, siendo que el programa tiene como destinatarios las maternidades y paternidades adolescentes, nos resulta interesante reflexionar también sobre las paternidades.

Podemos inferir que aún en los tiempos actuales, el estereotipo del varón se continúa percibiendo como proveedor económico de la familia. Esto está relacionado con lo planteado por Tajer (2009) quien identifica, “una división asimétrica de roles y poderes por la cual los varones gozan de mayores posibilidades y prerrogativas, al mismo tiempo que se espera de ellos que se encarguen de la provisión económica y simbólica de los hogares” (p. 49). Asimismo, García Barthe (2010) sostiene que anteriormente los hombres eran incapaces de cumplir funciones como

educar, criar y cuidar. La función del padre era proveedor y colaborador, esto se sustentaba en aptitudes naturales para cada sexo.

Por el contrario, la mujer sí tenía la aptitud natural de cuidar, criar y educar, que se caracterizaba como la “buena madre”, quien se encargaba de la crianza y el cuidado de sus hijas e hijos.

Esta división asimétrica de los roles, se asemeja a la desigualdad de funciones entre el género femenino y masculino, la cual sostiene que el varón cumple con la función de proveedor económico de la familia y la mujer con la crianza y las tareas dentro del hogar. Esta cuestión va de la mano de los desarrollos de Fernández (1993), quien señala que “el espacio público ha sido tradicionalmente ocupado por varones y el espacio privado por mujeres, connotando atribuciones de lo masculino y lo femenino respectivamente.” (p.133). Con los cambios en las relaciones de género y la nueva asimetría en las funciones, esta situación se ha ido modificando y redefiniendo los modos de ser y estar, aunque todavía queda una brecha que atravesar.

En este punto, García Barthe (2010) conceptualiza que el amor maternal no es biológico ni innato, no lo define como parte de la naturaleza femenina, sino que lo define como histórico, social, político y económico, que varía según épocas y contextos sociales. Propone pensar a la maternidad como una construcción relacional donde se articulan tres dimensiones simultáneamente, entre ellas, la variabilidad social, la desigualdad social y de género. Por lo cual, la sociedad tiene un papel fundamental en la construcción de los roles, tareas, y funciones en el cuidado de los niños y niñas.

Capítulo II

ANTECEDENTES

En esta investigación nos centramos en aquellas adolescentes embarazadas o recientes madres que se encuentran cursando sus últimos años de escolarización y por elección, se encuentran participando de un programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, el cual propone brindar un acompañamiento en sus trayectorias educativas, buscando no solo que finalicen sus estudios, sino que puedan transitar con calidad y contención este proceso.

Se realizó una búsqueda de antecedentes en relación al tema elegido, seleccionando investigaciones cualitativas, relacionadas con trayectorias educativas de adolescentes embarazadas y madres, escolarización secundaria, deserción escolar y derecho a la educación sexual integral. La organización de los antecedentes elegidos se planteó en base a tres ejes; el primero se relaciona con las trayectorias educativas de las adolescentes embarazadas y recientes madres; el segundo hace referencia sobre el acompañamiento de instituciones a las trayectorias educativas de adolescentes madres desde la implementación de políticas públicas, y el último eje refiere a las adolescencias y la educación sexual integral.

En cuanto al primer eje, se presenta el artículo de Cubillos Romo (2017), quien se propone como objetivo general comprender la vivencia de la maternidad, tanto en aquellas adolescentes que se mantienen escolarizadas como en quienes no continuaron sus estudios secundarios, buscando identificar dimensiones que se asocian al retiro y a la retención escolar, buscando describir las demandas que implica compatibilizar ambos roles (estudiante y madre). En sus resultados recupera las principales conclusiones sobre las trayectorias educativas de adolescentes que enfrentan el desafío de ser madres, identificando diversas ideas; en primer lugar, haciendo referencia que la maternidad a temprana edad a veces se vincula con lo transmitido por las familias, y refiere que quienes continúan sus estudios cuentan con la presencia de padres con educación completa. En segundo lugar, señala sobre la tensión para la compatibilización entre los dos

roles (estudiantes y madres) que impacta sobre el proceso educativo, destacan que su prioridad es el bienestar de su hijo/a, sin embargo, optan por seguir estudiando e identifican situaciones que se les presentan como, retraso en el cumplimiento de las actividades escolares, incremento de inasistencias, descenso de notas, cambios en el ritmo de estudio, entre otras cosas. En tercer lugar, considera que diversos caminos pueden tomar las trayectorias educativas de las adolescentes, desde la deserción definitiva, el abandono transitorio y quienes continúan estudiando. En cuarto lugar, aparece que la maternidad es un antes y un después en la vida de las mismas, ya que las obliga a una “adultización” de las adolescencias. Ellas además enfrentan el desafío de construir su proyecto de vida, y postula la presencia de tres tipos de situaciones relacionadas a los proyectos de vida; quienes no tienen un proyecto de vida claro, quienes logran compatibilizar un proyecto educativo y un proyecto de vida y, por último, quienes compatibilizan el proyecto familiar con un proyecto de vida. En quinto lugar, observa que las madres adolescentes que continúan escolarizadas no tienen acompañamiento integral por parte de la institución escolar que contribuya a su permanencia en el sistema. Lo que más demandan las entrevistadas es comprensión, que haya una red que las sostenga y facilidades académicas.

En definitiva, concluye que la maternidad no es un factor que genere de forma causal y directa la deserción escolar, pero sí influyen las dinámicas de inclusión que poseen en su interior los establecimientos educativos, además, refiere que es necesario la presencia de políticas públicas que garanticen la educación e inclusión de las adolescencias, en la que se articule salud y educación.

En relación al segundo eje, se presenta una investigación orientada desde una mirada política frente a la implementación de programas educativos. Este es el aporte de Saguier (2018), quien analiza el programa de inclusión educativa, “Retención escolar de alumnas madres, embarazadas y padres en escuelas medias de gestión estatal del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.” Esta tesis se propone identificar y caracterizar los aportes que hace el programa a las políticas de inclusión educativa de nivel medio, a través de una revisión bibliográfica de los documentos recogidos durante sus 19 años de existencia y entrevistas a diferentes

actores involucrados del programa y de las escuelas. Concluye que el programa logró imaginar otras formas de hacer escuelas, a partir de intervenir y cuestionar la exclusión escolar como el ideal de estudiante y trayectoria, construyendo estrategias pedagógicas que sostengan el vínculo de las y los adolescentes con las escuelas, a través de la asignación de un jardín para sus hijos/as y el seguimiento minucioso en la agenda escolar de cada estudiante, logrando la ampliación en la cantidad de inasistencias, flexibilizando el régimen escolar y como principal, la disponibilidad para escuchar las problemáticas que presentan los adolescentes e intervenir. A su vez, manifiesta que estas estrategias producen inclusión y fomentan estudiantes empoderados/as que sostienen su proyecto educativo a partir de conocer, ejercer sus derechos y contar con más recursos para sostener su escolaridad, aprender y egresar.

Así mismo en su investigación Roldan, Guerra, Isla y López (2019) tuvieron como objetivo, producir conocimientos sobre el estado de situación de los embarazos adolescentes y las políticas públicas, implementadas para su prevención. Dicha investigación se enmarca en el Programa de Políticas Públicas Sociales creado en la UNPA (Río Gallegos, Santa Cruz). Los investigadores refieren que el fenómeno del embarazo adolescente no intencional, presenta mayor incidencia en los sectores sociales más vulnerados, relacionándose, además, con la condición socioeconómica y con los niveles de estudios, como también con el abandono escolar y la inserción temprana en el mercado laboral. Según los datos recabados, en la provincia de Santa Cruz, en el año 2015 el 13% de los nacidos vivos tenían madres menores de 20 años, si bien se han adherido a la Ley nacional 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) y al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley Nacional 25.673), según autoridades del Estado provincial se trabaja para prevenir embarazos no planificados y se brindan las herramientas necesarias para el cuidado y la prevención, aun así, las políticas públicas parecieran no ser suficientes y/o adecuadas. Por lo cual se propusieron que el conocimiento construido contribuyera a una mejor comprensión del fenómeno y objeto de estudio, para la formulación e implementación de intervenciones y políticas públicas superadoras de las que ya poseen.

Hacen hincapié, que es importante poder reconocer el problema, para dimensionar la complejidad del tema, aunque sería interesante someter a revisión la construcción del dato en relación a la tasa de fecundidad vs razón de embarazo, que daría cuenta de manera más acabada del fenómeno que se pretende “medir” y sobre el cual intervenir.

Resulta clave destacar la dificultad en el abordaje integral del problema, dado que la sexualidad aparece desgajada de aspectos sociales, económicos y culturales, especialmente generacionales. Todos los aspectos no contemplados en los planes y programas según las perspectivas de los y las adolescentes traen aparejados problemas que siguen sin resolverse como la finalización de estudios, posibilidades de empleo, solvencia económica y ocio. En este punto, manifiestan la necesidad de poder reconocer la desigualdad que presentan los y las adolescentes y jóvenes, a partir de escucharlos, esto vuela de inmediato repensar los ámbitos habituales e intervenciones, de aquí el interés de plantear que se revise las políticas públicas ya existentes e identificar cuáles son las problemáticas de estas adolescentes madres y actuar en consecuencia.

Por último, respecto al tercer eje, los investigadores Gosende, Ferreyra, Scarimbolo y Salmún Feijoo (2017) en su artículo, realizaron un trabajo de reflexión sobre talleres de Educación Sexual Integral con aproximadamente 450 estudiantes secundarios de la Región Educativa IV, en escuelas ubicadas en Quilmes, San Francisco Solano, Hudson y Berazategui. Este abordaje permite enfocar la reflexión y formación en ESI desde una ética del cuidado para transmitir a los y las adolescentes la posibilidad de educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, respetando la diversidad, manifestando su afectividad, y cuidando la salud propia y la de los otros. A partir del análisis de la participación y producciones de los y las estudiantes en los talleres de ESI del proyecto “¡De sexo sí se habla!” encontraron un adecuado nivel de aprendizaje y utilización de los contenidos y temáticas abordadas en el taller. Esto se demuestra en el hecho de que los y las estudiantes manejan adecuadamente contenidos fundamentales como por ejemplo: conocen sobre los conceptos de sexualidad e identidad de género tal como los propone la ESI, los distintos mitos de la sexualidad popularmente transmitidos; reconocen distintos

géneros y el respeto por la diversidad de los mismos; conocen la anatomía y el funcionamiento de sus cuerpos y los distintos métodos para cuidarse frente a los riesgos que representan las ETS, o para prevenir los embarazos no deseados; conocen situaciones habituales o vínculos donde puede producirse maltrato, abuso, violencia de género, trata, etc. El recorrido planteado en este artículo muestra cómo los talleres resultan una herramienta de educación no formal eficaz y enriquecedora para el aprendizaje vivencial de la ESI, en la cual los y las adolescentes se muestran dispuestos a cuestionar, interpretar los contenidos y a expresar sus emociones y sentimientos.

Desde nuestra disciplina se puede apreciar el escaso material empírico en relación a la problemática planteada, el cual se convierte en un mayor desafío, ya que no contamos con grandes antecedentes sobre el mismo.

Capítulo III

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se definió un objetivo general y cuatro objetivos específicos;

OBJETIVOS GENERAL: Caracterizar el acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes desde el programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, (Santa Fe, Argentina).

ESPECÍFICOS:

- Indagar y describir las estrategias que desarrollan las y los profesionales del programa para acompañar al aprendizaje de las trayectorias educativas de las adolescentes.
- Indagar sobre la importancia que le otorgan las profesionales a la historización respecto de las trayectorias educativas de cada adolescente.
- Conocer el significado que las adolescentes le otorgan al Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, para concluir sus estudios secundarios.
- Analizar el abordaje que realiza el programa en cuanto a la formación en Educación Sexual integral.

Enfoque metodológico y diseño:

En este apartado, se presentarán los aspectos metodológicos que fundamentan el diseño de la investigación basado en un Programa Socioeducativo con Perspectiva de género, denominado como “Seguila Igual”, el cual tiene como objetivo acompañar las trayectorias educativas de adolescentes que son madres para que finalicen sus estudios secundarios. Ofrece 4 líneas de acompañamiento y contención: talleres de reflexión sobre diversas temáticas; cupos en jardines maternas municipales; becas y tutorías pedagógicas en las materias que necesiten.

El trabajo de campo se planteó desde un diseño de investigación cualitativo ya que buscamos caracterizar y describir cómo es el acompañamiento a las trayectorias educativas de adolescentes madres desde la perspectiva de los integrantes del programa. Tomamos a Hernández Sampieri et al. (2008), quien la define como una perspectiva que se centra en comprender y profundizar un fenómeno determinado. Es decir, nos permitió desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de datos. A su vez, sostiene que las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo de explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas.

Para la recolección y análisis de datos se optó por un diseño descriptivo, en palabras de Sabino (1996), se trata de describir algunas características fundamentales de un fenómeno.

Además, destacamos también que se trata de un estudio de tipo transversal, porque aconteció en un tiempo y lugar determinado.

Diseño y alcance de la investigación:

Consideramos que este enfoque nos permitió conocer y analizar el programa desde la perspectiva de los participantes, (profesionales - estudiantes) a partir de tres grandes ejes: trayectorias educativas, acompañamiento al aprendizaje y educación sexual integral. Por un lado, con los y las profesionales nos interesó indagar cómo conceptualizan las trayectorias educativas de las adolescentes, analizar cómo es el acompañamiento al aprendizaje que brindan, las estrategias que utilizan y conocer cómo se explicita la Ley de Educación Sexual Integral dentro del programa. Por otro lado, con las estudiantes intentamos conocer su propia experiencia en el ámbito educativo, para describir cómo fue su trayectoria escolar atravesada por la maternidad, cómo es el acompañamiento al aprendizaje que reciben del programa y su valoración sobre la educación sexual integral.

Esta investigación tendrá un alcance exploratorio - descriptivo. Desde los

aportes de Sabino (1996), podemos definir que es exploratorio, porque se trató de una temática novedosa para la Psicopedagogía, un fenómeno poco explorado, situación que percibimos al realizar la búsqueda de antecedentes, donde nos encontramos con investigaciones con temáticas que se acercaban a dicha investigación en cuestión, pero con otros objetivos y miradas teóricas diferentes. A su vez, es descriptivo, porque nuestro objetivo es describir cómo es el acompañamiento que realiza el programa a las trayectorias educativas de madres adolescentes, es decir, “(...) la preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos”. (Sabino, 1996, p. 14)

En concordancia con nuestro enfoque de investigación, elegimos como método de recolección de datos, la entrevista semiestructurada. Esta nos permitió recuperar las propias voces de los participantes para conocer cómo funciona el programa. Las entrevistas semiestructuradas se construyen a partir de una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de repreguntar, ya que se caracteriza por ser más flexible. (Hernández Sampieri, 2008)

Participantes:

En este estudio los participantes fueron los integrantes del Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, el cual está conformado por 2 coordinadoras, 4 tutores y una psicóloga. El promedio de edad de las estudiantes es de 19 años y asisten 19 participantes aproximadamente.

En este sentido, se contó con la participación de tres profesionales que integran el Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, una profesional que integra el equipo de ESI y una selección de cuatro estudiantes. En relación a las estudiantes fueron aquellas adolescentes que voluntariamente desearon participar del estudio. Las mismas fueron elegidas desde una perspectiva no probabilística.

Los primeros acercamientos estuvieron destinados a aproximarnos a comprender de qué se trata el programa, y que ellos conozcan cuál era el

objetivo de la investigación. Luego procedimos al encuentro de uno de los talleres para planificar las entrevistas con las estudiantes.

Instrumentos de recolección de datos:

Luego de delimitar el tipo de enfoque que se eligió para la investigación, se definió el instrumento de recolección de datos, en este caso, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas, la cual consideramos pertinente desde un enfoque cualitativo, Ander Egg (2003) define a este tipo de entrevista como una modalidad donde se alternan secuencias no directivas que permiten que el entrevistado se exprese de forma libre y en momentos de forma dirigida, donde se abordan diferentes temas planteados pero con la apertura y flexibilidad para que las entrevistadas se expresen con libertad.

En otras palabras, Hernández Sampieri et al. (2008) define a la entrevista desde un enfoque cualitativo, como íntima, flexible y afirma que a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción de significados respecto a un tema.

Se plantearon dos modelos de entrevistas, una destinada a los y las profesionales del Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género y otro modelo para las participantes del mismo, ambos modelos se definieron en conjunto con la directora de la tesina.

Respecto a las entrevistas dirigidas a los y las profesionales, estas tenían como ejes, conocer las estrategias para acompañar las trayectorias, indagar el lugar que le otorgan a la historización sobre las mismas y cómo abordan la educación sexual integral. En el caso de las estudiantes, las entrevistas intentan conocer cómo están atravesando su escolarización secundaria, como sienten que es el acompañamiento que reciben y cómo valoran el abordaje de la educación sexual integral.

Con los profesionales se realizó la entrevista por medio de la plataforma Meet, mientras que con las adolescentes por medio de la

plataforma Whatsapp ya que se buscó una plataforma accesible para todas las estudiantes.

Figura uno:

Entrevista para los profesionales del Programa:

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

1. ¡Para comenzar a conocerlas! ¿Cómo llegaste a formar parte de este Proyecto? ¿Qué rol ocupas en el mismo?
2. ¿Cómo definirías las trayectorias educativas? ¿Consideras relevante indagar respecto a la historización de cada trayectoria educativa?

ACOMPANAMIENTO AL APRENDIZAJE

3. ¿De qué forma convocan a las adolescentes a participar?
4. ¿Cuál es el objetivo de dicho programa?
5. ¿Cómo se organiza el programa en relación a los encuentros con las adolescentes?
6. ¿Qué modalidad de trabajo tienen entre los profesionales que forman el programa?
7. ¿Qué estrategias utilizan para acompañar las trayectorias educativas de las adolescentes? ¿Podrías describirlas?
8. ¿Cómo definirías el vínculo entre ustedes y las adolescentes?
9. ¿Qué te lleva a seguir siendo parte?

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL:

10. ¿Consideras importante la ESI para abordarla desde el Programa?
11. En caso de que respondan que la abordan, ¿Cómo se aborda desde el mismo?
12. Para ir finalizando... ¿Te animas a contarnos alguna experiencia o vivencia dentro del programa que te haya resultado significativa?

La entrevista dirigida a los y las profesionales del mismo se compone de doce preguntas, divididas en tres ejes, el primer eje tiene que ver con las trayectorias educativas, se buscó indagar sobre cuál es su concepción sobre esta y si consideran importante historizar sobre las trayectorias educativas de cada adolescente, el segundo eje estuvo relacionado con poder conocer sobre el acompañamiento al aprendizaje que les brindan a las adolescentes, conociendo a su vez el objetivo del programa, cuáles son las estrategias que utilizan para acompañarlas, e indagar sobre el vínculo profesionales - estudiantes y como último eje, conocer cómo abordan en el Programa la educación sexual integral. Las preguntas están abocadas a que cada profesional nos cuente cómo garantiza el acompañamiento al aprendizaje de las adolescentes madres.

Figura dos:

Entrevista a las adolescentes participantes del programa:

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

1. Para comenzar a conocernos... ¿Cómo llegaste a formar parte de este Proyecto?
2. ¿Cómo sentís que estás atravesando la adolescencia?
3. ¿Consideras importante concluir la secundaria? ¿Por qué?
4. ¿Te sentís acompañada en este proceso de concluir la secundaria? ¿De parte de quién? ¿Por qué?
5. ¿Cambió tu recorrido escolar después de quedar embarazada?

ACOMPANAMIENTO AL APRENDIZAJE

6. ¿Qué lugar ocupa el Programa en tu vida y en tu rol como estudiante?
7. ¿Cómo definirías el acompañamiento que brinda el Programa para culminar tus estudios secundarios?
8. ¿Cómo definirías el vínculo entre ustedes y las coordinadoras?
9. ¿Qué te lleva a seguir siendo parte?

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

10. ¿Tuviste ESI en la escuela? ¿Con quién hablaste y conociste sobre el tema?
11. ¿Consideras que la ESI aporta conocimientos significativos para tu vida?
12. Para finalizar... ¿Te animas a contarnos alguna experiencia o vivencia dentro del programa que te haya resultado significativa?

La entrevista dirigida a las adolescentes participantes del programa en cuestión está compuesta por doce preguntas, divididas en tres ejes. El primero se relaciona con poder indagar sobre sus trayectorias educativas y cómo transitan las mismas estas recientes madres, como segundo eje, se planteó indagar sobre cómo perciben el acompañamiento que reciben por parte del programa y cuál es el vínculo estudiantes - profesionales, y por último, indagar sobre la importancia y abordaje que le otorgan a la educación sexual integral.

Procedimientos de recolección de datos:

En un primer momento tuvimos un acercamiento con las y los

profesionales del programa Socioeducativo con Perspectiva de Género, en el cual se les comentó sobre la investigación, los objetivos que nos proponíamos y se buscó conocer sobre el programa. Luego, se confirmaron los participantes y se enviaron los consentimientos informados de participación para que sean firmados. Para recolectar los datos necesarios para realizar dicha investigación, se programaron las entrevistas semiestructuradas por medio de plataformas virtuales, estas fueron grabadas y desgrabadas por completo. Esto permitió organizar los datos para analizarlos y comprenderlos, y así, responder a las preguntas y objetivos de esta investigación.

Tratamiento de los datos:

Se realizó un análisis cualitativo de los datos recabados durante los encuentros, para lo cual atravesamos diferentes etapas. Tomando aportes de Rodríguez Sabiote (2003) reconocemos: reducción de datos, identificación de categorías de análisis, codificación de las mismas, síntesis y agrupamiento de lo obtenido, disposición y transformación de los datos, obtención de resultados y construcción de conclusiones.

Como criterio de segmentación de unidades del contenido se utilizó el criterio temático, es decir, el texto queda reducido en función del tema sobre el que trata. El proceso de construcción de las categorías se llevó a cabo de manera mixta, si bien ya se contaba con determinadas categorías antes de realizar el trabajo de campo, consideramos que luego del mismo se identificaron nuevas categorías que hasta el momento no habían sido pensadas. Algunas de las categorías que se pueden anticipar son: el acompañamiento al aprendizaje, la historización de las trayectorias y la educación sexual integral.

	Trayectorias Educativas	Acompañamiento al aprendizaje	Educación Sexual Integral.
Coordinadoras del Programa “Seguila Igual”	Concepción sobre las Trayectorias Educativas.	Estrategias de acompañamiento al aprendizaje.	Abordaje de educación sexual integral.
	Historización sobre las trayectorias de las estudiantes.	Objetivos del programa.	
		Vínculos profesionales-estudiantes.	
Adolescentes participantes del Programa “Seguila Igual”	Recorrido escolar.	El lugar que ocupa el Programa en sus vidas.	Valoración sobre la educación sexual integral.
		Vínculos estudiantes-profesionales	

(Cuadro/guía sobre los ejes de análisis y sus subcategorías.)

RESULTADOS

El propósito general de dicha tesina es indagar y analizar sobre el acompañamiento a las trayectorias educativas que reciben adolescentes recientes madres por parte del Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la ciudad de Rafaela, Santa Fe. Luego de realizar las entrevistas semiestructuradas con los y las profesionales y participantes del mismo, se llevó adelante el análisis de los datos recolectados en dichas entrevistas, el cual se organizó en tres ejes, trayectorias educativas, acompañamiento al aprendizaje y educación sexual integral.

En primer lugar, se analiza el primer eje “trayectorias educativas”, comenzando por los y las profesionales y luego por las adolescentes.

En segundo lugar, se analiza el eje “acompañamiento al aprendizaje”, comenzando por los y las profesionales y después por las adolescentes.

En tercer lugar, se analiza el eje “educación sexual integral”, comenzando por los y las profesionales y luego por las adolescentes.

Eje 1: Diversidad en las trayectorias educativas.

1.a. Las trayectorias educativas pensadas desde la perspectiva de los y las profesionales del programa:

Para comenzar, nos proponemos mencionar la concepción que tienen sobre las trayectorias educativas los y las profesionales que acompañan a las adolescentes e indagar sobre qué importancia le otorgan a la historización de las mismas. Se pudo apreciar que conciben a las trayectorias como diversas, a partir de esto plantean que no se puede pensar en una misma trayectoria educativa para todas las estudiantes, resaltando cómo los factores externos pueden influir en estas.

Retomando los aportes de D. (coordinadora) refiere;

Son trayectorias educativas que muchas veces son interrumpidas y difíciles, no son trayectorias continuas, es difícil con las chicas, hay

muchas que quedan en el camino, (...) no tienen una continuidad, pero si lo que tratamos es de sostener, que continúen, que no dejen, no son trayectorias como la de cualquier estudiante.

Al respecto como hemos mencionado en nuestro marco teórico, Terigi (2007) hace referencia a las trayectorias reales, como modos en que los niños, niñas y adolescentes transitan su escolarización, los cuales se caracterizan por ser heterogéneos, variables y contingentes, es decir, rompe con la idea de que solo existe una progresión lineal en las trayectorias de los estudiantes.

El pensar que todas las estudiantes transitan su trayectoria educativa de la misma manera, no es para los y las profesionales posible, plantean la necesidad de que en todos los ámbitos se pueda reconocer esta diversidad, buscando las estrategias necesarias para que cada sujeto pueda continuar con su escolarización, de forma significativa y con miras al futuro. Recuperando los aportes de D. (Coordinadora), considera importante pensar en la diversidad de trayectorias y en la importancia de reconocer la realidad de cada una. Esto nos permite inferir que es fundamental indagar y tener en cuenta la historia de cada trayectoria, para no homogeneizar, provocar desigualdad y exclusión, por no alojar a cada una de las estudiantes con sus historias, realidad social, cultural, económica y familiar.

Esta concepción, les permite a los y las profesionales poder otorgar un lugar significativo a la realidad personal de cada estudiante que asiste al programa, como han manifestado en las entrevistas no se puede evadir lo que está viviendo cada una de ellas, esto vuelve fundamental poder proponer diferentes estrategias de abordaje, con el objetivo de que continúen asistiendo al programa y a la escuela.

Por lo cual, expresan que es necesario poder historizar las trayectorias educativas de cada una; uno de los profesores que se encuentra en el área de apoyo escolar, manifestó lo siguiente;

historizar sobre las trayectorias ayuda a reconocer las problemáticas y tratar de buscar algún tipo de perspectiva para encarar, y para tratar de solventar todos esos faltantes que traen no solo desde la secundaria sino

también desde la primaria, son problemáticas que se vienen arrastrando, así que si es muy importante historizar sobre las trayectorias y con miras al futuro (...) S. (Profesor).

Por su lado, A. (Coordinadora), manifestó; *“no podemos mirar solamente el ahora, como tampoco podemos mirar solamente a la alumna, la mirada tiene que ser integral, su historia, su concepción (...)”*

Al respecto, V. (Profesional externa del programa), quien conforma el equipo de ESI también coincide con los y las profesionales del programa en cuanto a la importancia de historizar sobre las trayectorias. V. sostiene:

Es muy importante indagar sobre el pasado, el presente y el proyecto de vida de cada alumno y cada alumna, porque a partir de eso se puede diseñar la estrategia más adecuada, se puede hacer mejor el seguimiento, el acompañamiento, entender determinadas situaciones, ver cómo actuar, en determinados casos (...)

Como se expuso en el marco teórico de nuestra investigación, Nicastro y Greco (2012) plantean pensar las trayectorias educativas relacionadas con el tiempo, el cual consiste en pensar el espacio y el tiempo actual, pero pudiendo historizar ese llegar hasta el ahora, entendiendo que hay una historia detrás de cada trayectoria que no podrá anticiparse, sino que requiere de reinención y reconstrucción en cada momento.

Resulta interesante resaltar la mirada de los y las profesionales en torno a la historización de las adolescentes y de su abordaje desde la singularidad de cada una. Retomamos a Müller (1987), quien considera desde el posicionamiento clínico psicopedagógico, sostener en primer plano la singularidad del individuo o grupo consultante, el sentido particular que toman sus características y alteraciones en el aprendizaje, en relación a las circunstancias de su propia historia y de su ubicación en el mundo sociocultural. Reflexionando desde nuestra disciplina, atravesadas por este posicionamiento,

cabe destacar a los y las profesionales, quienes al abordar a las estudiantes desde su singularidad, proponen estrategias que generan inclusión, posibilitando la construcción de trayectorias educativas de calidad.

El indagar sobre las trayectorias de cada estudiante, sus historias, sus realidades, les permitió a los y las profesionales expresar que dichas estudiantes se encuentran atravesadas por situaciones de vulnerabilidad, refieren a problemáticas sociales y económicas complejas, violencia intrafamiliar, lo que lleva a que sus trayectorias educativas se encuentren debilitadas por problemas que exceden lo propiamente educativo. En este marco, el programa representa una posibilidad a que su derecho a la educación se restituya y con los talleres que proponen, brindarles información útil para su vida tanto personal como familiar.

D. (Coordinadora), expresó; *“son situaciones tan vulnerables las que pasan las chicas, tan difíciles, familiares, económicas, son mamás tan chiquititas, algunas tienen hasta tres hijos, entonces es terrible lo que va pasando con cada una de ellas.”*

Nos proponemos pensar el término vulnerabilidad “(...) como una condición multidimensional, que, si bien se asocia de alguna manera con la pobreza, implica la afectación objetiva de un conjunto más amplio de aspectos de la vida social, materiales, ambientales y relacionales, de los cuales es necesario dar cuenta”. (Ruiz Rivera, 2012, p. 5)

S. (Profesor) señaló que; *“la mayoría de las vivencias de las adolescentes son parecidas, (...), las temáticas más comunes son abusos y violencias.”*

Sternbach (2002) refiere que para tratar las problemáticas psíquicas es necesario atender las condiciones sociales, entendiendo que lo social produce sujetos y vínculos. “La sensación de inestabilidad y de vulnerabilidad impregna la vida social actual, produciendo desamparo, pánico, desesperanza y violencia”. (p.9)

La vulnerabilidad es un factor que atraviesa a estas adolescentes, por lo que desde el programa primero intentan reconocer cuáles son esas situaciones, si es posible se abordan desde este, de no ser así, se realiza la conexión con

otras secretarías de la municipalidad, para después poder enfocarse en lo educativo, que en la mayoría de los casos deja de ser prioridad antes dichas situaciones.

En este marco, es de importancia para los y las profesionales que acompañan, pensar las trayectorias a partir de reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios del sujeto, la familia y la escuela. (Nicastro y Greco, 2012). Al respecto, pensamos en los dichos de D. (Coordinadora);

La parte económica está cada vez peor, influye mucho, es muy difícil sostenerlas, sabemos qué es momento a momento, hay momentos en los que pueden encarar la escuela al 100% y hay momentos en los que tienen que pausar, luego, las volvemos a buscar y retomamos la relación que teníamos.

Entendiendo que el programa tiene un fin educativo y solo acompañan a quienes estén dentro de la escuela, sostenemos que es de interés reflexionar en torno al concepto de educación. En relación a este, refieren que es un derecho, que, si por alguna razón observan que se vulnera, inmediatamente buscan la forma de que se restituya.

Si nosotros identificamos que no pueden acceder a ese derecho tenemos que trabajar para restituirlo, no puede existir un motivo ni económico, ni social. Siempre, ese derecho vulnerado de la educación, viene concatenado a otros que también están vulnerados, es una población sumamente vulnerada. (A, Coordinadora).

Pineau (2008) hace alusión que para poder pensar en la educación como un derecho en primera instancia hay que concebir al otro, como un sujeto de derecho y que la función de la educación es brindar las herramientas, experiencias, saberes y estrategias necesarias para que dicho derecho se cumpla. Además, manifiesta que;

Estamos proponiendo recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para pensar desde allí propuestas pedagógicas que no sólo prevengan, sino que sobre todo habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano (...) (p.4)

Por otro lado, Boggino (2021) manifiesta que el acceso a una educación de calidad se constituye como un derecho fundamental para todas las personas, ya que su inaccesibilidad obturaría o limitaría otros derechos claves como la participación en la vida política o la libertad de expresión, entre otros. Haciendo alusión que este derecho estaría garantizado por La Declaración Universal de los Derechos Humanos y por la propia Constitución Nacional Argentina, sin embargo, se pueden observar casos de inaccesibilidad, que provocan “barreras” en el acceso, las cuales son siempre del entorno y no de la persona misma.

1b. Las trayectorias educativas pensadas desde la perspectiva de las adolescentes:

La mayoría de las adolescentes en cuestión se encuentran cursando los últimos años de la secundaria, próximas a concluir esta etapa. Resulta importante mencionar que, “concluir la escuela es más que el fin de una etapa educativa. Implica un proceso de cambio que requiere readaptación, reacomodamiento personal y también familiar”. (Rascovan, 2015, p. 21)

Desde la perspectiva de las estudiantes, todas coinciden que es importante concluir la escuela secundaria y que el programa tiene un lugar indispensable para concretar sus estudios.

En muchas ocasiones, se observa que son las escuelas las que no tienen en cuenta que se encuentran exigiendo cuestiones que tal vez los y las estudiantes no están en condiciones para responder a ello en ese momento determinado, y como consecuencia, no se les brinda una red de apoyo que pueda sostenerlos para que no abandonen su escolarización.

M. (Participante del programa), manifestó, “(...) *hice dos veces primero y quedé libre, pero, porque la escuela no me entendió que yo era mamá y necesitaba momentos para ir a darle la teta a mi nena o no podía porque estaba cansada.* “

Se puede inferir que esta institución no tuvo una mirada comprensiva, que la pueda alojar junto con la realidad que estaba viviendo, manifestando, además, que fue "duro" su recorrido escolar en esta primera escuela, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de que cada estudiante sea alojado con su historia y su realidad, evitando así que esto no sea un obstáculo y un impedimento para continuar con sus estudios.

Sin embargo, a partir de los datos recolectados, se pudo percibir cómo el estar acompañadas de manera comprensiva por el programa y la escuela favorece su tránsito por la educación secundaria.

En relación a esto, C. (Participante del programa) manifestó;

Comencé la escuela, pero en realidad yo no estaba bien emocionalmente, había sido mamá y me había agarrado la famosa depresión post parto, en ese momento no pude seguir y abandoné. Entonces en el 2019, me contacto con una de las coordinadoras del programa, empecé nuevamente tercero y ellas me dieron una mano para aprobar las materias. Luego dejé pasar un año y siempre estuvieron ellas preguntándome, después de eso, arranque cuarto tenía miedo, pero me inscribí nuevamente en la escuela y acá estoy, en noviembre terminó quinto.

M. (Participante del programa), expresó,
Cuando cambié de escuela y empecé en la n°615, me acompañó siempre mi mamá, se quedaba con la nena y jamás me molestó, y así hice el trayecto escolar hasta quinto que estoy terminando ahora. Jamás tuve ningún problema, ellos me recomendaron el programa y las coordinadoras

me acompañaron, también me siento acompañada por la escuela y sus profesores, ya no soy número más, es muy lindo.

Dichas citas nos permiten dar cuenta de cómo el estar acompañadas tanto por la escuela como por el programa, les abre la posibilidad de transitar su escolarización de una manera más amena.

Por lo cual cabe resaltar la necesidad de trabajar desde una mirada inclusiva de la educación, que las aloje con su singularidad.

Para Boggino (2021):

La educación inclusiva implica el derecho a que cada persona sea comprendida en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumno. La inclusión valora y respeta las diferencias como oportunidades de enriquecimiento de la sociedad, basándose en principios como la equidad, la cooperación y la solidaridad. (p.16)

Desde nuestra disciplina, pensamos al sujeto desde su complejidad y sus derechos, por lo cual, es fundamental que en el ámbito educativo existan estrategias que posibiliten la inclusión de todos los y las estudiantes, atendiendo a sus necesidades para evitar la deserción escolar.

Eje 2: Estrategias de abordaje: Acompañamiento al aprendizaje.

2a. El acompañamiento al aprendizaje que brindan desde la perspectiva de los y las profesionales del programa:

El objetivo principal de este programa consiste en acompañar a las adolescentes recientes madres en el proceso de culminar sus estudios secundarios brindando diferentes líneas de acción para lograr este acompañamiento al aprendizaje que se proponen.

Uno de los puntos que nos interesa reflexionar en esta investigación, está acorde a uno de nuestros objetivos, el cual consiste en conocer qué estrategias utilizan los y las profesionales para acompañar a las estudiantes de este programa. Se vislumbra que todos hacen referencia al vínculo de confianza, el

cual consideran fundamental que se construya para acompañarlas en sus trayectorias educativas. Al respecto D. (Coordinadora) sostiene: “(...) a veces cuando ellas sienten esa confianza, ese vínculo que se genera después de meses, nos cuentan sobre sus vidas, problemáticas y ahí es cuando nosotras podemos actuar”.

En palabras de A. (Coordinadora), “(...) siempre tratamos de vincularnos, para poder restituir este derecho que es el acceso a la educación secundaria.”

Continuó expresando,

La estrategia es lograr el vínculo, la confianza, ellas tienen que sentir que nosotros queremos ayudarlas, si logras ese vínculo humano y de confianza, puedes dar el siguiente paso, puedes hablar de matemática, lengua, geografía, pero, si no, si hay violencia, hambre, enfermedad, no es prioridad la escuela, por lo general no es prioridad para ellas terminar la escuela, nunca (...)

S. (Profesor), considera: “(...) la confianza se crea porque hay un vínculo más cercano, más allá de lo académico que nunca se tiene que perder.”

Analizando sus discursos, consideramos que todos los y las profesionales sostienen que es primordial el vínculo de confianza con las estudiantes para acompañarlas, contemplando que muchas de ellas en la medida que sienten esa confianza pueden contarles situaciones que de alguna manera afectan sus trayectorias educativas y que resultan primordiales que sean tratadas previo al acompañamiento educativo.

Para poder reflexionar sobre las estrategias que utilizan los profesionales para brindar dicho acompañamiento, tomamos los aportes que nos brinda Fernández (2002), quien manifiesta que, para aprender se necesita de la figura enseñante y aprendiente, mediados por un vínculo entre ambos. Como comentaban los y las profesionales primero es necesario que se construya un vínculo de confianza, tal como lo manifiesta dicha autora “No aprendemos de

cualquiera, aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar.” (p.59)

Sternbach (2002) sostiene “cada vínculo y cada experiencia ligada a la inserción sociocultural, porta en sí la potencialidad de activar aspectos diversos de la subjetividad y a la vez de crear marcas diferentes”. (p.4).

En palabras de Saguier (2018), el desafío para sostener la escolarización secundaria de las y los adolescentes se afronta a través de la promoción de vínculos empáticos y el reconocimiento de las singularidades.

Otra de las estrategias que utilizan en el acompañamiento que realizan las y los profesionales, es la escucha, consideran indispensable brindar una escucha activa para generar un espacio donde las estudiantes puedan desenvolverse con confianza, y expresarse con libertad. El escuchar permite alojarlas desde su singularidad y que perciban que hay un otro que considera su relato importante y de valor.

Recuperando los decires de S. (Profesor) podemos reconocer su posición de escucha; “(...) *estamos escuchando historias de una persona de carne y hueso, o sea, alguien que está enfrente de nosotros y nos contó porque realmente no tenía más a quien contarle y necesitaba sacarlo de adentro.*”

Cuando hablamos de esta escucha que aloja, nos interesa retomar los aportes de Stolkiner (2013), quien reflexiona sobre la escucha como un acto en salud y como forma de hospedar, de alojar al otro, en su singularidad; tanto en sus palabras, como en sus gestos y actitudes. En dicho acto de salud, se recupera no sólo la dimensión subjetiva de quien recibe asistencia sino de quien la brinda también. Hospedar, entonces, sometiéndose al hecho de que su desamparo interpela el nuestro.

En relación con lo planteado, tomamos los dichos del profesor, dando cuenta que la escucha, es esta posibilidad de empatizar, de implicarse y reconocer los gestos y la corporeidad;

sabemos que cuando surge una problemática, cuando una chica no está asistiendo a los centros, cuando no logran concentrarse sabemos que, en el fondo, hay alguna otra cosa, alguna cuestión personal, por eso

tratamos de abordarlo, no somos psicólogos, pero uno genera empatía al tener un vínculo más cercano y tratamos de buscarle alguna solución, o sea, sabemos que la secretaría o la municipalidad pone a disposición psicólogos, psicopedagogas (...) (S. Profesor).

En consideración, con lo relatado en torno al concepto de escucha, podríamos pensar que esta estrategia les permite a los y las profesionales que acompañan identificar las situaciones que viven las adolescentes y el valor que le otorgan, involucrarse en lo que sienten, para poder orientar, sostener y acompañar de una manera respetuosa.

Destacamos que es importante para los y las profesionales trabajar en el deseo de las adolescentes de concluir sus estudios secundarios, A (Coordinadora) refiere “(...) *hay que trabajar en ese deseo, es difícil, hay que construirlo, les tiene que hacer un clic, muchas veces no se da y nos parte el alma, muchas veces sentimos que les soltamos la mano, pero entendemos que no es el momento*”.

En palabras de Fernández (2002) el deseo está relacionado con el nivel simbólico, es decir, el nivel que da cuenta de nosotros que nos permite diferenciarnos del otro, expresa nuestros deseos, sueños, recuerdos, mitos, entre otras cosas. También, expresa que “Para que haya aprendizaje interviene el nivel cognitivo y el deseante, además del organismo y el cuerpo.” (p. 84)

Además de las estrategias descritas anteriormente, retomamos la modalidad de trabajo que caracterizan los y las profesionales para trabajar en el programa, en este caso, se destaca el trabajo en red y la comunicación entre ellos, con otras oficinas de la ciudad y con las escuelas, en primera instancia. De acuerdo a las diversas situaciones complejas que atraviesan las estudiantes, sostienen que es fundamental el trabajo en red con otros equipos de la municipalidad. Al respecto una de las coordinadoras sostiene

si un caso es muy difícil, hay que hablar muchas veces con la oficina de violencia de género, con desarrollo social, con empleo, derivamos todo, lo que se pueda abordar se aborda, lo que se pueda manejar en conjunto

se maneja, es como nuestro caballito de batalla la colaboración de las otras oficinas (D. Coordinadora).

De manera similar A. (Coordinadora) plantea:

Si bien es un programa educativo y no tenemos que olvidarnos que el objetivo es ese, nos atraviesan muchísimas otras problemáticas que nos superan y no podemos resolver, no podemos dar una respuesta muchas veces pero si podemos articular con otras instituciones y con otros organismos incluso desde la municipalidad misma (...) derivamos al primer nivel de intervención, que es el servicio local, a veces los casos si se agravan pasan ya al segundo nivel que es la provincia, interviene la Secretaria de niñez, adolescencia y familia.

Sintetiza explicando A. (Coordinadora): *“(...) el trabajo es en red o no se puede hacer nada, si no es en red, no se puede, solos no podemos trabajar”.*

En relación con lo planteado Dabas y Perrone (1999) reflexionan en torno al concepto de “red”. Desde esta perspectiva, la noción de red social implica un proceso de construcción permanente de forma colectiva. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen, para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos.

Este trabajo en red, también se articula con la escuela a la que concurre cada estudiante. Una de las profesionales recupera una experiencia y relata: *“(...) yo hablaba con los profesores de las escuelas, les decía si le podían dar una oportunidad, si había tiempo de entregar los trabajos, si estaba a tiempo de inscribirse.” (D. Coordinadora)*

Por otra parte, A. (Coordinadora) explicó el trabajo con la escuela.

Nosotras tenemos a algunas chicas que están haciendo la escuela de forma virtual, hablamos con las instituciones, con quienes tenemos muy buena relación y confían en nuestro acompañamiento desde los espacios. Hay casos en que las chicas no pueden asistir, es una realidad, porque tienen hijos, trabajan, tienen complicaciones, pero si lo pueden hacer de manera virtual, con nuestro acompañamiento, y se está dando, lo están haciendo, creo que hace muchos años que nos estamos replanteando las trayectorias escolares, los programas, las maneras y las formas.

La trama o entramado de apoyo refiere a ese tejido particular que se va armando tanto al interior de la escuela como entre la escuela y otros contextos de aprendizaje, aportando saberes y herramientas que abren otros rumbos. (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015)

Podemos inferir que es fundamental poder plantear un trabajo en red, articulado, entre los y las profesionales del programa, las oficinas, secretarías de la municipalidad, escuelas, como con las integrantes del mismo, ya que se reconoce que, en muchas ocasiones, no alcanza solo con la intervención del programa, por lo que se necesita ir más allá, en busca de otras miradas y perspectivas que colaboren con la situación en cuestión.

Como se ha comentado, el programa ofrece, clases de apoyo escolar, becas, cupos en el jardín para el hijo/a, acompañamiento constante y diferentes talleres en base a los intereses de las adolescentes, de acuerdo a lo que comentaron las coordinadoras, una de las temáticas más votadas por las adolescentes para abordar en un encuentro es el tema del empleo. Al respecto A. (Coordinadora) sostiene:

lo más votado este año fue el tema del empleo (...) y la iniciación al mundo laboral, lo que hicimos fue coordinar con oficina de empleo, para que en

el encuentro, la temática sea esa, que puedan conocer cuáles son las capacitaciones que ofrece la oficina de empleo, las posibilidades que tienen o que pueden hacer para poder elegir mejor un trabajo, se relaciona todo, la educación y el empleo y se van dando cuenta que si no tienen el título secundario se hace difícil acceder al trabajo y demás.

Una situación parecida se vivencia en el programa de retención escolar de la ciudad de Buenos Aires (Saguiet, 2018). En el cual, los coordinadores del programa promueven la articulación con otras instituciones para el abordaje colectivo de las problemáticas adolescentes. Del mismo modo, identifican necesidades, demandas, cuyo abordaje trasciende el ámbito escolar.

Por el contrario, en la investigación de Roldán et al (2019) señalan la dificultad de la política pública para articularse con otros ámbitos, consideran que aún continúa sin resolverse, porque predominan experiencias en las que aparecen dificultades para la finalización de estudios y posibilidades de empleo.

Por otra parte, el programa se construye como un espacio alternativo al dispositivo escolar, pero que intenta potenciar y sostener las trayectorias de sus estudiantes, a partir también del diálogo e integración con las escuelas de cada una de ellas. En este sentido aparece como estrategia para acompañar la inclusión, generar un espacio que las aloje, adaptándose a la realidad de cada una y ofreciéndoles un lugar primordial a las problemáticas que pueden estar dificultando la escolarización.

Al respecto S. (Profesor) sostiene:

El objetivo del programa es la inclusión, brindarles un espacio que por ahí no es el mismo que el de la escuela, (...) ofrecer un espacio un poco más desestructurado, que puedan seguir con los contenidos escolares (...) la idea de inclusión es brindarles otras herramientas para que ellas puedan continuar con esa educación formal, pero desde otro ámbito, yo creo que

incluir es justamente buscar esas herramientas para brindarles la oportunidad del acceso a la educación (...)

En palabras de Belgich, Marrone y Martinelli (2018),
(...) inclusión significa entonces mudarse de territorio, fugarse de él, en tanto esa mutación en ciernes es de la sensibilidad, el sentir que no es posible continuar en las mismas condiciones en las que se estaba, y con ello, la fuga, mutar la sensibilidad aumentando la potencia, la capacidad de obrar, pensar y sentir. (p.56)

Reflexionando sobre el vínculo que se construye entre las adolescentes y las coordinadoras, hipotetizamos que este vínculo construye un lazo fuerte entre ellas, que permite acompañarlas en muchos aspectos, no solo educativos. Para pensar en esta categoría, proponemos la noción de sistemas de acompañamiento pensada por Maddonni (2014) como un tejido construido por distintos actores para conformar una verdadera trama de sostén, la cual es superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones.

2b. El acompañamiento al aprendizaje que brindan en el programa, desde la perspectiva de las participantes:

De acuerdo con lo que han manifestado las adolescentes que participan en el programa y las coordinadoras, el mismo tiene un papel importante en este proceso de continuar su escolarización, expresando que se sienten acompañadas por su presencia, disponibilidad para ayudarlas y por las herramientas que les brindan para cumplir con su propósito de terminar la secundaria.

M (Participante del programa) manifestó;

El lugar que ocupa el programa en mi vida es muy significativo, porque si necesito ayuda y acompañamiento, yo sé que ellas están. Estuve bastante mal, pase por una etapa depresiva y el equipo del programa,

especialmente D. estuvo muchísimo conmigo, siempre me pregunto, me entendió, más que nada el año pasado que tuve una decaída, una depresión bastante importante en mi vida y ella fue la que me impulsó a seguir, a terminar el secundario.

Además, expresó,
Me ayudaron muchísimo a poder salir de la depresión, ellas no lo saben, pero en algún momento lo van a saber, fueron muy importante en esa partecita de mi vida para poder terminar mis estudios que por ahora no le aflojo con nada porque lo quiero terminar, ellas me ayudaron muchísimo.

Con dichos aportes, resaltamos el lugar que ocupa en las adolescentes el programa, siendo un gran acompañamiento y sostén en este proceso de terminar sus estudios secundarios. Podemos pensar en el rol de las coordinadoras en relación al concepto de Holding social propuesto por Lerner (2006) entendiéndolo como “La importancia que tiene contar con un contexto estable y previsible para que alguien se integre y se convierta en persona.” (p.32). Por lo contrario, las personas que no cuentan con un contexto estable y de sostén corren el riesgo de presentar dificultades en su integración.

Sin embargo, como plantea Lerner (2006), la vida está en permanente construcción, cada persona tendrá innumerables encuentros intersubjetivos que posibilitará reparar aquello que fue lastimado. En este caso, estas adolescentes se encontraron con un Otro, que refleja, sostiene y funciona como objeto especular e idealizado, las coordinadoras, que generan que ellas construyan su proyecto, persigan su deseo de terminar la secundaria y en lo posible “sanen” su psiquismo. Es decir, aún en situaciones de extrema vulnerabilidad, siempre hay alguien, con quien formar vínculo, fortalecer lazos y que puede integrar la trama de sostén y apoyo.

Se pudo apreciar con los datos recolectados en las entrevistas de las estudiantes que ellas también hacen referencia a un vínculo de confianza con las coordinadoras. En este caso C. (Participante del programa) refiere:

(...) en mi caso tengo mucho afecto y confianza con D. porque ella fue mi profe de apoyo escolar en años anteriores, me empezó dando clase virtual y después quedó el vínculo y es con ella con la que hablo y le comento lo que me pasa.

M. (Participante del programa) describe así:

(...) tienen con nosotras un vínculo muy lindo, sabes que ellas van a estar en lo que necesites, sea lo que sea que te pase, porque yo conozco bastantes chicas que están en el programa o estuvieron y ellas pasaron por momentos fuertes y las coordinadoras siempre estuvieron, enseguida actuaron como profesionales y ayudaron a las chicas, asique si tendríamos que definir con una sola palabra no nos saldría.

En concordancia, pensamos la confianza que se construye entre ellas desde la perspectiva de Cornu (1999) la confianza es constitutiva de la relación pedagógica en la educación. “Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto.” (p.24)

A continuación, resaltaremos los decires de las estudiantes en relación con otra de las estrategias que nombran los y las profesionales. En relación a la escucha que se proponen brindarles a dichas adolescentes, se podría inferir que ellas perciben esta posición de escucha que les brindan desde el programa, porque se animan a hablar y contar situaciones difíciles por las que están atravesando, es decir, se sienten escuchadas y reconocidas.

M (Participante del programa),

contó una vivencia donde se pudo apreciar también esta escucha activa, (...) yo a la coordinadora le decía que estaba muy cansada que ya no podía seguir con mis estudios, con mi propia salud mental, pero ella nunca me dejó, nunca me ignoró, (...) ella siempre insistente que estuvo muy

bien de su parte, de querer saber cómo estoy, me preguntaba, ¿estás mal?, ¿necesitas ayuda? y más sabiendo que estaba queriendo dejar la escuela (...)

En palabras de Fernández (2002), el escuchar se entiende no como sinónimo de quedarse en silencio. Sino que, implica mirar, recibir, buscar, incluirse, interesarse, acompañar y sostener. De acuerdo con la autora y desde nuestro posicionamiento psicopedagógico, destacamos el ofrecer escucha hacia el otro, dado que favorece el vínculo y permite reconocer al sujeto, como también posibilita pensar estrategias y abordajes acordes a las necesidades particulares de cada sujeto.

Se pudo apreciar cómo los y las profesionales se interpelan con la trayectoria de cada adolescente y las motivan más allá de la situación personal, a no bajar los brazos y a brindarles su ayuda para que puedan lograr su objetivo. Además, consideramos que este espacio les ofrece otra mirada y sostén para continuar con su trayectoria.

Por el contrario, no todas las adolescentes madres que transitan la escolarización secundaria cuentan con el apoyo y comprensión que desean, tal es el caso que investigó Cubillos Romo (2017), en el que las estudiantes que continúan escolarizadas demandan ser comprendidas y facilidades académicas. En el único caso que reciben apoyo es un tiempo acostado en el transcurso del nacimiento de su hijo/a, se trataría de un derecho que les corresponde, las inasistencias por embarazo.

Del mismo modo, en la investigación de Roldán et al. (2019), las y los adolescentes a pesar de contar con los programas y planes de los cuales se benefician, manifiestan la ausencia de espacios para el diálogo, se sienten no escuchados por sus padres, docentes y adultos.

Eje 3: Abordaje dentro del programa sobre la Educación Sexual Integral.

3a. Abordaje dentro del programa sobre la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de los y las profesionales del programa:

En el presente apartado pretendemos dar respuesta a otro de los objetivos de nuestra investigación, que consiste en analizar el abordaje que realiza el programa en cuanto a la formación en educación sexual integral.

Para reflexionar sobre el objetivo propuesto, identificamos que todos los y las profesionales que acompañan a las estudiantes manifiestan la importancia y necesidad de implementar la educación sexual integral dentro del programa.

Algunos de los relatos en los que se vislumbra este posicionamiento son: “(...) si bien somos un programa que acompaña, por supuesto que pensamos que es muy importante, ya que la educación sexual integral atraviesa todos los temas en definitiva” (A. Coordinadora); “Súper importante, super (...)” (S. Profesor); “Si, de hecho, podría ser en el próximo taller uno de los temas clave (...)” (D. Coordinadora). A partir de estos dichos, resulta claro la importancia que le otorgan a la educación sexual integral dentro del programa.

Además, aparece en las reflexiones de los y las profesionales pensar la ESI desde un abordaje integral: “(...) si hablamos de salud, si hablamos de empleo, si hablamos de educación, siempre atraviesa todos los temas, todos los talleres van a estar atravesados por la educación sexual integral.” (A. Coordinadora); “La ESI, es vivir la sexualidad con salubridad, más allá de salubridad biológica sino salubridad ética, psicológica y demás, por eso es super importante, por eso estos programas, son ideales para eso, porque existe el tiempo para desarrollarlo”. (V. Profesional externa del programa).

Podemos inferir a partir de los mencionados discursos que la educación sexual integral no se reduce al abordaje de la sexualidad en términos biológicos, sino que es transversal a diversos temas. Esta perspectiva integral remite a pensar en todos los aspectos del sujeto: lo social, ético, biológico y psicológico, superando de esta manera la perspectiva biológica. Estos discursos, están relacionados con lo planteado en nuestro marco teórico, respecto a que la educación sexual integral abarca todas las dimensiones de la sexualidad, historizando desde la perspectiva de género y sosteniendo una ética que es la de los derechos humanos (Morgade, 2019).

Para continuar pensando en la educación sexual integral, retomamos los aportes de Ayuso (2018) quien expresa que la educación sexual integral ha sido y es uno de los grandes temas y prioridades de los debates en las políticas públicas de los últimos tiempos. Es un desafío interpelar, interrogar, discutir, y desnaturalizar para educar en salud sexual integral.

Al interrogar a los y las profesionales sobre el modo en que abordan la educación sexual integral, si bien las dos coordinadoras hacen referencia a que invitan a un equipo externo al programa a brindar un taller, uno de los profesores que brinda el apoyo escolar comenta: *“(...) a mí me gusta trabajar mucho con historias de vida, con estudios de casos, desde la reflexión con bibliografía de género, invitando gente (...)”* (S. Profesor)

V. (Profesional externa del programa) quien desarrolló el encuentro de educación sexual integral con las adolescentes, manifestó;

(...) en la ESI, todos los temas están relacionados desde la afectividad, el respeto, los valores, el bullying y el cuidado del cuerpo. Si nosotros analizamos los temas que se desarrollan en la ESI nos damos cuenta que son contenidos que están todos relacionados, entonces por eso debería hacerse otro abordaje en las escuelas (...)

Continuando con sus aportes, cabe resaltar, su reflexión sobre la necesidad de poder pensar a la educación sexual integral más allá de brindar información sobre métodos anticonceptivos o el cuidado del cuerpo, éste además posibilita el abordaje de diversos temas, que a su vez brindan herramientas para poner en práctica en sus vidas cotidianas. Como comentó V. (Profesional del programa externa) el taller se pensó en base a las necesidades de las alumnas, y de acuerdo a sus realidades, agregando ciertos temas que de alguna manera concibieron que estaban relacionados con el pedido de ellas. Se habló de maternidades, sentires, crianzas, derechos, anticonceptivos femeninos y masculinos, vínculos e interrupción del embarazo.

3b. Abordaje dentro del programa sobre la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de las participantes del programa:

La ESI aporta muchísimo en la vida de cualquier persona, ya sea menor de edad, adolescente o mayores, pero en mi vida significó bastante porque pude conocer como es el embarazo e informarme sobre los métodos anticonceptivos. En mi caso, elegí el chip y nunca más tuve problemas. (M. Participante del programa).

Otra de las participantes C. (Participante del programa) expresó;

En este programa, de todos los talleres de ESI que fui, este es el cuarto y es el que más me gustó, porque fue llevadero, pude contar mi experiencia y sentires, también sobre mi trayectoria como mamá, qué cosas me gustaron y que cosas no (...)

Con dichos decires podemos inferir que las adolescentes también le otorgan importancia a la información que brinda la educación sexual integral, a su vez manifestaron, que en el taller que les brindaron, lograron poder expresar sus dudas y sentires, reconocer su historia personal y otorgarle valor a los conocimientos que se les han brindado.

Luego de recuperar y analizar los discursos de las participantes y profesionales, consideramos que la educación sexual integral se aborda en el programa de manera integral, es decir supera el abordaje de anticonceptivos y se extiende a diversos temas, recuperando la voz de las mismas participantes en la propuesta. Consideramos importante y necesario que todos los niños, niñas y adolescentes reciban educación sexual integral, que conozcan y les brinden herramientas que les sean útiles, acorde a sus necesidades, reafirmando que es un derecho que les corresponde.

Para finalizar, resulta esclarecedor resaltar el aporte de Ayuso (2018) quien plantea que; “la ESI es el pilar para que se puedan construir infancias y juventudes libres, diversas, con igualdad de derechos y oportunidades en pleno ejercicio de su libertad.” (p.5)

CONCLUSIONES

Para comenzar a escribir las palabras finales, retomamos que esta investigación partió del hecho de que las adolescentes recientes madres o embarazadas, en algunas ocasiones abandonan su escolarización o la transitan de manera interrumpida, problemática que se pudo vislumbrar también en la recogida de antecedentes previamente realizada. De aquí el interés de conocer e indagar en relación al Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, que tiene como objetivo acompañar las trayectorias educativas de las adolescentes madres para que concluyan su escolarización. Como ya lo planteaba Cubillos Romo (2017) en los antecedentes, se hace necesaria la presencia de políticas públicas que garanticen la educación e inclusión de las adolescencias, en la que se articule salud y educación.

Posterior a la recolección de datos por medio de entrevistas semiestructuradas a profesionales y participantes del programa, logramos responder a los objetivos que nos planteamos para dicha investigación.

En primera instancia, cabe resaltar cómo entienden y significan las trayectorias educativas los y las profesionales del programa; se pudo apreciar que poseen una mirada integral y compleja, que busca alojar a las trayectorias de las adolescentes desde su singularidad, historia, contexto social, entendiendo que cada trayectoria es diversa, por lo cual toman en cuenta la historia de cada una en relación a su escolarización.

Respecto a la importancia que le otorgan los y las profesionales a historizar sobre la trayectoria de cada adolescente, nos encontramos con posturas que remarcaban la importancia de concebir cada trayectoria como única y por ende distintas entre sí, por lo que consideran principal enfocarse en cada una de manera singular, debido a que las adolescentes transitan por diversas situaciones de vulnerabilidad, en las que tienen que hacer hincapié en lo que le sucede a cada una para pensar estrategias o líneas de acción ante cada situación en particular. Los y las profesionales denotaron compromiso y dedicación en lo que refiere al seguimiento de cada trayectoria de manera

singular, para poder sostener la misma y que no se interrumpa su derecho a la educación.

Desde nuestra disciplina consideramos de suma importancia que puedan darle entidad a conocer como fueron las trayectorias educativas de cada adolescente a lo largo de su escolarización, esto les va a permitir reconocer e identificar situaciones que se repiten con frecuencia, necesidades puntuales, el significado del aprender para ellas, y de este modo definir estrategias de intervención adecuadas para cada estudiante, pensando en el proceso de su trayectoria escolar. No se puede ignorar que todas las estudiantes traen una historia marcada por hechos alentadores y desalentadores, como escuelas rígidas que no supieron acompañarlas en su singularidad, pero a pesar de ello se encuentran transitando un camino para concluir su escolarización, y descubrir nuevos rumbos.

En segunda instancia, nos interesa retomar y resaltar las características del acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes desde dicho programa. En primer lugar, abordamos cuáles son las estrategias que implementan para acompañar, además de las cuatro líneas de acción antes descritas, donde pudimos conocer luego de las entrevistas, otras estrategias que ponen en juego desde el programa para acompañar a las adolescentes.

Destacamos como principal estrategia en base a lo manifestado por los y las profesionales, construir un vínculo de confianza como fundamental para acompañar, el cual se caracteriza además por la capacidad de empatía para comprender y sostener a cada una en su historia personal, también para poder establecer un vínculo pedagógico. Asimismo, la necesidad de una escucha activa, que posibilite alojarlas y otorgar significación a lo que expresan, siendo que para ellas se transforman en un sostén fundamental para este proceso. Este vínculo de confianza y escucha, también es señalado y percibido por las adolescentes, todas han reflexionado que es un soporte, un gran apoyo para continuar sus estudios secundarios. También se percibe un fuerte trabajo en red, que van construyendo y tejiendo en la cotidianeidad para responder a las problemáticas o necesidades que se presentan por parte de las adolescentes, señalaron que existen encuentros para reflexionar sobre

lo trabajado con toda la secretaría de educación, sin embargo, entre las coordinadoras mantienen una comunicación fluida del día a día, en la que a veces se ven obligadas a pedir ayuda a otras oficinas u otros niveles de intervención. Si bien el objetivo del mismo es meramente educativo, han manifestado que para lograr éste, es necesario y prioritario abordar y acompañar a las adolescentes en todas sus situaciones personales que directa o indirectamente van a influir en su recorrido escolar.

En tercera instancia el abordaje de la educación sexual integral es un tema fundamental que se desarrolla con continuidad dentro del programa, el cual fue de interés indagar y retomar como se aborda en este espacio. Se pudo apreciar que los y las profesionales le otorgan a la educación sexual integral un papel fundamental como tema a abordar en el programa, cada año se brindan talleres sobre esta temática, donde acompaña un equipo externo especializado en ESI. Generalmente se parte de las necesidades e intereses de las adolescentes y así se complejiza con temas que estén relacionados a los mismos. Se observó que se establece un abordaje integral de la educación sexual, enmarcada fuertemente en los derechos, esta temática no se reduce solo a temas de anticonceptivos ni cuidado del cuerpo, sino que, además, incluyen temas como, crianza, tipos de familias, maternidades, entre otros.

Por otra parte, las adolescentes también consideran que es de interés para ellas, conocer sobre educación sexual integral, siendo que en sus escuelas han recibido poca información y no era pensada en términos de derechos y desde la perspectiva integral. Se podría inferir que este tipo de talleres de educación no formal, les permite apropiarse de contenidos que tienen que ver con su propia experiencia y vivencia de la educación sexual, a partir de poner en diálogo y reflexionar de manera colectiva sus emociones y sentires frente a esta temática. Del mismo modo, como se retomó en los antecedentes Gosende et al. (2017) refiere que es una herramienta clave el abordaje de la educación sexual integral en talleres, en los cuales los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje a partir de poner a dialogar sus conocimientos y a cuestionar sus ideas. Desde nuestro posicionamiento concebimos a la educación sexual integral como un derecho, de todos los niños, niñas y adolescentes, a recibir información

de manera integral, que posibilite aprendizajes saludables sobre su desarrollo y derechos.

Desde el programa se buscan herramientas para garantizar la igualdad de oportunidades sin pretender borrar las diferencias entre trayectorias heterogéneas ni tomar como referencia una trayectoria ideal a la que las demás debieran aspirar. El programa excede la inclusión socioeducativa, se trata en primer lugar de habilitar espacios significativos que se construyen a partir del vínculo de confianza, el diálogo con profesionales que están disponibles para la escucha, de un espacio seguro en donde se habilita la construcción del deseo. En definitiva, el programa busca acompañar a las adolescentes en el conocimiento y apropiación de sus derechos.

Respecto a la construcción de dicha investigación, se pudo apreciar la casi nula posibilidad de encontrar investigaciones que aborden las trayectorias educativas de madres o recientes madres desde una mirada psicopedagógica atravesada por un posicionamiento clínico.

Este trabajo de investigación, nos permitió reflexionar y remarcar la importancia que tiene para las estudiantes del secundario, que en este caso son madres, que se les brinde un acompañamiento de calidad, que las sostenga y contenga, para que puedan terminar sus estudios secundarios.

Consideramos que dicha tesina, luego de indagar sobre investigaciones similares, podría aportar reflexiones y conocimientos psicopedagógicos, fortaleciendo y reflexionando sobre la importancia de acompañar las trayectorias educativas de adolescentes madres, de forma singular, entendiendo que cada adolescente trae una historia que la significa, y es compleja en sí. Sostenemos que la psicopedagogía enfocada desde el posicionamiento clínico, posibilita que la intervención se centre en los aspectos personales de las estudiantes, para atender a su singularidad, historizar sus trayectorias educativas, indagar sobre el contexto sociocultural en el que se encuentran y cómo este puede afectar su tránsito escolar, generando aportes y reflexiones que permitan la apertura a la escucha e intercambio entre las estudiantes y su entorno escolar. Podríamos pensar en palabras de Filidoro (2008), sobre la importancia de respetar los tiempos lógicos de cada estudiante y no los cronológicos del sistema. Son

lógicos, porque no se correlacionan con acciones específicas ni se ordenan en secuencia temporal, por el contrario, se trata del tiempo de aprendizaje que se configuran a partir de la singularidad del sujeto y la trama que lo configura, como la escuela y su familia. Respetar los tiempos de cada estudiante para propiciar su continuidad y que los factores sociales y singulares no sean motivo de abandono escolar.

Además, es fundamental hacer hincapié en que la educación es un derecho, y es necesario no sólo que existan políticas públicas que promuevan el cumplimiento de este derecho, sino que también que cada escuela se reinvente de sus sistemas más rígidos para que el proceso de escolarización sea más ameno y no genere obstáculos para transitarlo. Pensando en el ámbito educativo y en la institución escuela nos preguntamos ¿Cómo podría resignificar la escuela su rol con estas nuevas adolescencias atravesadas por la maternidad?, ya que como denotaron las estudiantes del programa y en los antecedentes recabados, muchas veces la escuela dificulta la trayectoria educativa por su rigidez.

Se pudo apreciar en este programa la no participación de papás adolescentes, por lo que resulta interesante continuar indagando, puntualizando sobre cuál es el motivo de su ausencia en las escuelas, si se relaciona con la vulnerabilidad de su entorno social, que los obliga tener que priorizar otras tareas, como salir a trabajar, teniendo que abandonar en consecuencia, su escolarización, o si se podría relacionar con el mandato social del rol masculino, el cual es impuesto por la sociedad. Esta situación que se visibiliza, amerita un nuevo camino para continuar investigando, por lo cual nos preguntamos, ¿Qué sucede con los padres en edad temprana que no participan del programa? ¿Habría alguna manera de convocarlos?

Para continuar pensando en el rol de la psicopedagogía en este ámbito público y educativo, planteamos los siguientes interrogantes, ¿Qué rol podría ocupar la psicopedagogía en este programa socioeducativo con perspectiva de género? y ¿Qué aportes podríamos brindarle al programa desde nuestra disciplina psicopedagógica? Por último, sostenemos que este es un cierre provisorio, por lo tanto, es digno de volver a retomar y cuestionar, por lo que abrimos dichos interrogantes para posibles futuras investigaciones.

REFERENCIAS

Ander Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de Investigación social*. Lumen.

Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B., y Maddonni, P. (2015). *Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?* En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Aguilar Olvera C., Tellez Cuellar F., y Vázquez Salmoran A. (2021). *La maternidad no siempre será deseada. Afectaciones en la subjetividad de mujeres jóvenes a causa de la maternidad forzada en la adolescencia*. (Tesina de Licenciatura en psicología). Universidad Autónoma Metropolitana.

Ayuso, B. A. (2018). Educación Sexual Integral. Construyendo Derechos. *Revista de Educación en Biología*, 21, (2) 4-7.

Belgich H., Marrone T., Martinelli M. A. (2018). Intensidades educativas, fugas para incluirse. *Revista Retos XXI*, (3), 50-71

Boggino, N. (2021). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos?*. Homo Sapiens.

Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.

Carretero, M., y León, J. A. (1999). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I, Psicología Evolutiva*. (pp. 453-469) Alianza Editorial.

Cecchin A. M. (2021). *Las Mujeres ante la maternidad: elección de ser madre*. (Trabajo final de especialización en Estudios de Mujeres y de Género). Universidad Nacional de Luján.

Colectiva feminista La Revuelta (2016). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. (pp. 103-138) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote.

Cornu, L. (1999). La Confianza en las Relaciones Pedagógicas. En G. Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19-26). Novedades Educativas.

Cubillos Romo, J. (2017). Maternidad adolescente, entre la escolarización y el fracaso escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17, (1), 357-379.

Dabas, E. y Perrone, N. (1999). *Redes en Salud*. Derechos de autor en trámite.

Fainsod, P. Y. (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*. Miño Davila.

Faur, E. y Gongora M. (2016) La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. E. Ramirez Hernández (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpretaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. (pp. 195- 224) Praxis.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contactos entre hombres y mujeres*. Paidós

Fernández, A. (2002). *Inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblios.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares*. Biblios.

García Barthe, M. (2010). Madres, niños y pediatras. Una etnografía de la construcción del ideal maternal en el Hospital de Niños de Buenos Aires. *Revista Psicoanálisis y El Hospital*, 40, 26-32.

Gosende, E., Scarímbolo, G., y Ferreyra, M. (2013). Vínculos de cuidado en procesos de educación sexual con adolescentes de escuelas medias. Resultados alcanzados y conceptualización teórica. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Greco, B. (2007). Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional. En A. Clement (Direct.), *Educación sexual en la Escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp.69-96) Ministerio de Educación de Argentina.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Lerner, H. (2006). Adolescencia, Trauma, Identidad. En M. Rother Hornstein (Ed.), *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas* (pp.27-49). Paidós.

Maddonni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para una educación democrática e inclusiva. Buenos Aires: Paidos.

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3 (1).

Munist, M. y Suárez Ojeda, E. (2011). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. En M. Munist, E. Suarez Ojeda, D. Krauskopf, & T. Silber. *Adolescencia y Resiliencia*. (pp. 51-60) Paidós.

Müller, M. (1987). Aprender para ser: principios de psicopedagogía clínica. Bonum

- Müller, M. (1995). Adolescencia y juventud femeninas: ¿cómo construyen hoy las mujeres su proyecto de vida? *Aprendizaje hoy: revista de actualidad psicopedagógica*, 32, 41-51
- Müller, M. (2006). Orientación vocacional y aprendizaje de la elección en contextos educativos. *Aprendizaje Hoy: revista de actualidad psicopedagógica*, 23-33.
- Müller, M. (2008). Adolescencias y Proyectos, tiempos de orientación para la vida. *Aprendizaje Hoy: revista de actualidad psicopedagógica*, 70, 7-19.
- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En C. Coll, J Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I, Psicología Evolutiva*. (pp. 471- 491). Alianza.
- Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En M. Rother Hornstein (Ed.), *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas* (pp. 137-160) Paidós.

- Palacios, J. y Oliva, A. (1998). La adolescencia y su significado evolutivo. En C. Coll, J. Palacios, A. y Marchesi (Ed), *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I, Psicología Evolutiva* (pp. 433-451). Alianza
- Palomar Vereas, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3 (22), 35-67.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. *Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social "Fe y Alegría"*. 5, 1-36.
- Rascovan, S. (2000). *Los jóvenes y el futuro. Y después de la escuela... ¿Qué?* Psicoteca.
- Roldan S., Guerra L., Isla A., López G. (2019). Políticas públicas y embarazo adolescente. Un estudio de caso en Caleta Olivia para el ajuste y adecuación de las políticas del Ministerio de Desarrollo Social orientadas a la población adolescente. *Informes científicos técnicos, UNPA*, 11, (4), 1-36.
- Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*, (77), 63-74
- Rivas, E. (2019). *Mama desobediente: una mirada feminista a la maternidad*. Capitán Swing.

Rosales, P. S. (2004). El género en la sociedad. En J. C. Chávez Carapia (Ed.) *Perspectiva de Género* (pp. 13- 23) Plaza y Valdez.

Rodríguez Sabiote, C. (Agosto, 2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. [Ponencia] Seminario Internacional: *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Santo Domingo.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen.

Saguié, M. (2018). *Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA*. [Tesis de maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Sternbach, S. (2002). Identidades. *Topia. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*, 12, 1-13.

Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado de la salud. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver. (Comp.) *La Patologización de la infancia (III) Problemas e intervenciones en las aulas*. (pp. 71-84) Noveduc.

Tajer, D. (2009). *Heridos corazones: Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*.

Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2010, 23 de febrero) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto*

para pensar las trayectorias escolares [Sesión de conferencia]. En

Jornada de apertura Ciclo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares .pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)

Terigi, F. (2021). *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque*

individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi,

R. Blanco & L. Hernández (Comp.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp.71-87) Metas educativas.

UNICEF (2018). *Crecer Juntos. Con orientación para madres, padres, y*

cuidadores para el desarrollo integral de niños y niñas. United

Nations. <https://www.unicef.org/argentina/media/4611/file/Crecer%20Juntos.pdf>

Vivas E. (2019). *Mamá desobediente*. Una mirada feminista a la maternidad. Capitán Swing Libros.

Williamson, N. (2013). Maternidad en la niñez: Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes. UNFPA.

APÉNDICE

Instrumento de recolección de datos.

Entrevista para los profesionales del Programa:

Trayectorias educativas.

- 1) ¡Para comenzar a conocerlas! ¿Cómo llegaste a formar parte de este Proyecto? ¿Qué rol ocupas en el mismo?
- 2) ¿Cómo definirías las trayectorias educativas? ¿Consideras relevante indagar respecto a la historización de cada trayectoria educativa?

Acompañamiento al aprendizaje.

- 3) ¿De qué forma convocan a las adolescentes a participar?
- 4) ¿Cuál es el objetivo de dicho programa?
- 5) ¿Cómo se organiza el programa en relación a los encuentros con las adolescentes?
- 6) ¿Qué modalidad de trabajo tienen entre los profesionales que forman el programa?
- 7) ¿Qué estrategias utilizan para acompañar las trayectorias educativas de las adolescentes? ¿Podrías describirlas?
- 8) ¿Cómo definirías el vínculo entre ustedes y las adolescentes?
- 9) ¿Qué te lleva a seguir siendo parte?

Educación Sexual Integral:

- 10) ¿Consideras importante la ESI para abordarla desde el Programa?
- 11) En caso de que respondan que la abordan, ¿Cómo se aborda desde el mismo?
- 12) Para ir finalizando... ¿Te animas a contarnos alguna experiencia o vivencia dentro del programa que te haya resultado significativa

Entrevista a las adolescentes participantes del programa:

Trayectorias educativas.

- 1) Para comenzar a conocernos... ¿Cómo llegaste a formar parte de este Proyecto?
- 2) ¿Cómo sentís que estás atravesando la adolescencia?
- 3) ¿Consideras importante concluir la secundaria? ¿Por qué?
- 4) ¿Te sentís acompañada en este proceso de concluir la secundaria?
¿De parte de quién? ¿Por qué?
- 5) ¿Cambió tu recorrido escolar después de quedar embarazada?

Acompañamiento al aprendizaje.

- 6) ¿Qué lugar ocupa el Programa en tu vida y en tu rol como estudiante?
- 7) ¿Cómo definirías el acompañamiento que brinda el Programa para culminar tus estudios secundarios?
- 8) ¿Cómo definirías el vínculo entre ustedes y las coordinadoras?
- 9) ¿Qué te lleva a seguir siendo parte?

Educación Sexual Integral.

- 10) ¿Tuviste ESI en la escuela? ¿Con quién hablaste y conociste sobre el tema?
- 11) ¿Consideras que la ESI aporta conocimientos significativos para tu vida?
- 12) Para finalizar... ¿Te animas a contarnos alguna experiencia o vivencia dentro del programa que te haya resultado significativa?



Consentimiento Informado de Participación:

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El acompañamiento a las trayectorias educativas de adolescentes embarazadas en el marco de un programa estatal Socioeducativo con Perspectiva de Género” cuyas responsables son Maia Blumenthal (DNI:41012488) Y Stefania Ponzzone (DNI:41404502)

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es indagar acerca del acompañamiento a las trayectorias educativas desde el programa.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se emplearán los siguientes instrumentos: entrevistas semiestructuradas con las profesionales que coordinan y con las adolescentes participantes.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo.....
DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE



STEFANIA PONZONE

ESTUDIANTE AVANZADA DE PSICOPEDAGOGIA.

DATOS PERSONALES

DNI: 41.404.502
Fecha de nacimiento: 13/12/1998
Edad: 23 años.
Estado civil: Soltera.

DATOS DE CONTACTO

+54-3416488069
Stefiponzone@gmail.com
Hipolito Yrigoyen 1186 (San Lorenzo, Santa Fe)

EDUCACIÓN

Escuela Madre Cabrini. 2012-2016

Pellegrini 669, Rosario, Santa Fe.
Bachiller en Cs. Naturales.

Universidad del Gran Rosario. 2017-2021

Corrientes 1264
Licenciatura en Psicopedagogia.

EXPERIENCIA LABORAL

2022- Actualmente.

Taller de Georgi. Alem 757, (San Lorenzo)- Apoyo escolar.

2019- Actualmente.

Estética "MVA", Presidente Rosa 1870 (Rosario, Santa Fe)- Secretaria.

2021.

"Hospital Roque Saenz Peña" Prácticas Pre-Profesionales III. Dispositivo de Alfabetización para adultos.

2020- 2021.

Voluntariado en la Municipalidad de Rosario, Red de Tele seguimiento a personas con Covid 19.

2020.

"Escuela Raúl Arino" Prácticas Pre- Profesionales II. Participación de clases virtuales.

2018.

"CURI" Centro Universitario Rosario Inclusiva, Laprida 1268 (Rosario, Santa Fe)-Pasantía Universitaria.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2022: **"Primeros pasos en la Clínica Psicopedagógica."** Lic. Guillermina Ferra. Capacitación Virtual.

2021: **"Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género."** Universidad del Gran Rosario.

-2021: **"Nuevos modos de aprender en contextos actuales."** Norma Filidoro. (Clase abierta)

-2021: **"Una deuda con el Síndrome de Down."** Elsa Coriat. (Ciclo de conferencias virtuales)



MAIA BLUMENTHAL

ESTUDIANTE AVANZADA DE LA LIC. EN
PSICOPEDAGOGÍA

DATOS PERSONALES

DNI: 41.012.488
Fecha de nacimiento: 04/11/1998
Edad: 23 años
Estado civil: Soltera

DATOS DE CONTACTO

+54 - 3409 - 668904
maiaablumenthal@hotmail.com
9 de Julio 467 (Moisés Ville)

EDUCACIÓN

Escuela Secundaria
Domingo Faustino Sarmiento. Moises Ville

Universidad del Gran Rosario
Licenciatura en Psicopedagogía 2017-2021

EXPERIENCIA LABORAL

Pasante de Psicopedagogía
Práctica pre - profesional (2020)
Acompañamiento a docentes - Jardín de
infantes n°46. Rosario, Argentina

Práctica pre - profesional (2021)
Acompañamiento de niños en riesgo de
vulnerabilidad social dificultades escolares,
ligadas a la lectoescritura - Centro de Salud
"El Gaucho". Rosario, Argentina

Programa de experiencias educativas
comunitarias y cooperativas. Proyecto
C.E.R.C.A (tallerista-apoyo escolar)
Actualmente. Moisés Ville

Taller de inclusión digital para personas
mayores (tallerista) Actualmente. Moisés Ville

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Clase Abierta: "Nuevos modos de aprender
en contextos actuales" a cargo de la Mgtr.
Norma Filidoro.

- Curso de Formación Virtual: "Los efectos
de la discapacidad en la subjetividad: el
derecho a elegir y el proyecto de vida.
Abodaje clínico, educativo y social". Dictado
por Marcelo Rocha.

CONOCIMIENTOS

- Microsoft Office : Word y Power Point



PROYECTO DE TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“El acompañamiento a las trayectorias educativas de adolescentes embarazadas en el marco de un programa estatal Socioeducativo con Perspectiva de Género”

Autoras:

Blumenthal, Maia. Nro. de legajo 7376

Ponzone, Stefania, Nro. de legajo 7388

Fecha de Presentación:

24/11/2021

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación, tiene como objetivo describir y analizar cómo es el acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes en el marco del Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, que se creó con el fin de promover que puedan terminar su escolarización secundaria.

Dicha problemática se considera relevante para la psicopedagogía ya que consideramos a las adolescentes, como sujetos de derechos, en este caso derecho a la educación, entendiendo que cada trayectoria es singular y se construye de manera diversa, sin embargo, ante todo debe ser posible que se concreten sus recorridos escolares, para que esto permita descubrir nuevos horizontes futuros. Este trabajo se propone producir perspectivas novedosas para comprender el lazo entre madres adolescentes y trayectorias educativas.

Se realizó una búsqueda de antecedentes en relación al tema elegido, seleccionando investigaciones cualitativas, relacionadas con el embarazo adolescente, proyecto de vida, escolarización, deserción escolar y derecho a la educación. La organización de los antecedentes elegidos se planteó en base a tres ejes; en el primero presentaremos aquellas investigaciones que se centran en el proyecto de vida de las adolescentes que priorizan la maternidad; un segundo eje está en relación con la inferencia de que el embarazo adolescente no sería por sí solo un factor que desencadene la deserción escolar; y como último eje, se presentan investigaciones sobre programas socioeducativos los cuales son analizados desde las ciencias políticas.

En relación al primer eje, se presentara el artículo de López et al (2005) quienes se plantearon como objetivo describir el proyecto de vida y autoconcepto de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago de Chile, como resultado evidencian que la mayoría de las adolescentes integran el embarazo a su proyecto de vida, entendiéndolo como un evento asumido positivamente; respecto a la educación, manifiestan que el ser madre está por sobre su formación escolar, lo que supone la deserción escolar. Para continuar, Climent, (2002) plantea el interrogante de cómo surgen los proyectos vitales entre las mujeres de sectores populares y cuál es la influencia del medio social y familiar que lleva a privilegiar un proyecto familiar

sobre su formación educativa. En base a esto, resalta que, si bien estudiar es valorado por las adolescentes, este aparece en un segundo lugar y que las condiciones de pobreza hacen que no se visualice como un proyecto a desarrollar, priorizando así su proyecto de maternidad. Ambos antecedentes refieren a los proyectos de vida de las adolescentes embarazadas centrados en su familia, la maternidad y roles domésticos, pudiendo inferir que la escolarización quedaría en segundo plano. Se recuperó otro antecedente llevado a cabo por Vázquez (2008), que refiere a los sentidos que siete mujeres adolescentes escolarizadas de sectores populares le otorgan a estudiar y a la maternidad. La cual concluye a partir del trabajo de campo realizado que algunas adolescentes prefieren el espacio hogareño y otras piensan en un futuro en el que sea compatible el estudiar y la maternidad.

En cuanto al segundo eje, se presenta el artículo de Cubillos Romo (2017), quien recupera las principales conclusiones sobre las trayectorias educativas de adolescentes que enfrentan el desafío de ser madres. Concluye que la maternidad no es un factor que genere de forma causal la deserción escolar, pero sí influye las dinámicas de inclusión al interior de los establecimientos educativos, lo cual genera estrés y limita procesos de aprendizaje. En la misma línea, Kaplan y Fainsod (2001), plantean que el embarazo adolescente no es por sí solo un factor determinante de la deserción escolar, sin embargo, en ciertas ocasiones el derecho a la educación se ve vulnerado, y en otras logran dichas alumnas tomar a la escuela como un espacio de contención y acompañamiento. Del mismo modo, Fainsod (2004) considera que el aporte principal consiste, en tornar visibles ciertos rasgos de la construcción de la subjetividad adolescente en el contexto escolar, en su atravesamiento con los condicionantes estructurales de la pobreza. Concluye que no hay una relación unívoca entre embarazo y deserción, la edad no es una causalidad directa del abandono escolar y afirma que hay múltiples formas de ser adolescentes atravesadas por un contexto singular. Fainsod permite superar el determinismo que consideraba a la deserción escolar como único destino para ellas.

Por último, en relación al tercer eje, el cual tiene que ver con una mirada política frente a la implementación de programas educativos, se presentará el aporte de Vitaloni (2019), quien se plantea abordar ¿Cómo fue implementado

el programa “Seguila Igual” entre los años 2018 y 2019? atendiendo a los antecedentes y orígenes. Concluyó que el abordaje del programa articulado desde la perspectiva de género y el Estado local permite subsanar desigualdades en la educación y esto lo entiende como una estrategia política para favorecer el desarrollo local. Concluye que fue importante apoyarse en otros programas locales para pensar uno nuevo, dicho programa fue gracias a la experiencia de otros predecesores y de recursos como el cupo en el jardín para los hijos e hijas de las adolescentes y la beca. Para finalizar, Saguier (2018), quien analiza un programa de inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se propone identificar y caracterizar los aportes que hace el programa a las políticas de inclusión educativa de nivel medio. Concluye que en el programa se logró imaginar otras formas de hacer escuelas, intervenir y cuestionar la exclusión escolar, a partir de buscar estrategias pedagógicas que sostienen el vínculo de las adolescentes con las escuelas.

Desde nuestra disciplina se puede apreciar el escaso material empírico en relación a la problemática planteada, el cual se convierte en un mayor desafío, ya que no contamos con grandes antecedentes sobre el mismo.

Objetivos:

GENERAL: Conocer el acompañamiento a las trayectorias educativas de madres adolescentes realizado desde el programa Socioeducativo con Perspectiva de Género de la Ciudad de Rafaela, (Santa Fe, Argentina)

ESPECÍFICOS:

- Indagar sobre los principales aspectos que se tienen en cuenta desde las tutorías del programa para acompañar las trayectorias educativas de dichas adolescentes.
- Indagar sobre la importancia que le otorgan las profesionales a la historización respecto de las trayectorias educativas de cada adolescente.
- Reconocer el lugar que ocupa el deseo de las adolescentes de llegar a culminar los estudios secundarios en el acompañamiento realizado desde el programa.
- Conocer el significado que las adolescentes le otorgan al Programa

Socioeducativo con Perspectiva de Género en la construcción de su proyecto de vida.

MARCO TEÓRICO

La educación como posibilitadora.

La educación es un derecho de todos y todas las adolescentes, pero también es constitutivo de las trayectorias de cada persona, capaz de transformar y ser oportunidad de nuevos proyectos de vida. Se infiere que este es un fenómeno complejo, que debería tener que actualizarse continuamente para poder responder a las demandas y así no establecer demasiada distancia entre la realidad social de cada una y las modalidades de intervención, de transmisión de conocimientos.

Resulta pertinente aclarar a modo de contextualización, que, en nuestro país, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006, la educación básica obligatoria se extiende para todos los niños/as y adolescentes desde la sala de 4 años hasta la finalización del nivel secundario, hoy en día persisten algunos desafíos para garantizar su cumplimiento efectivo.

Las políticas de educación no solo deben garantizar solo ofertas educativas sino también estrategias para que todos puedan hacer su recorrido escolar y lograr finalizarlo. A lo que acontece a la escuela secundaria que asisten adolescentes, debemos pensar en la necesidad de que estas puedan responder y recibir las, teniendo en cuenta las problemáticas y realidades actuales con las que llega cada una de ellas, Lerner (2020) refiere a "... promover en ellos y ellas la capacidad de resolver problemas, estimular el pensamiento crítico, el acceso a la alfabetización digital y habilidades socioemocionales que les posibiliten ejercer una ciudadanía plena, desarrollar su proyecto de vida e insertarse en el mundo laboral" (p. 62)

Respecto a situaciones de embarazos adolescentes, adquieren relevancia los contextos institucionales en los que se inscribe el embarazo, la maternidad y paternidad en tanto ocupan un lugar central para definir la posibilidad o imposibilidad de sostener la escolarización (Fainsod, 2008).

Tomando en consideración los aportes de Paín (2008) todo proceso de aprendizaje se inscribe en la educación, a la que define como transmisora de la cultura. Nos posicionamos haciendo hincapié en considerar la educación como transformadora, como práctica para problematizar, reflexionar y transformar la realidad. Para que esto se produzca tiene que haber algo que nos incomode,

que nos inquiete para construir algo distinto. La transformación, requiere de conciencia, compromiso y organización de aquello que se quiere cambiar.

Trayectorias y su construcción.

Para continuar, se explicará un concepto troncal de este trabajo, retomaremos los aportes de Nicastro y Greco (2012), quienes definen a las trayectorias como “un camino, que se recorre, que se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (p. 24). Hacen referencia también a no pensar a los alumnos desde el anonimato, sino que es importante conocer sobre “quien o quienes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo “(p. 25).

Según las autoras, las trayectorias se piensan a partir del tiempo y la narración. Cuando se refiere al tiempo nos está queriendo decir, que es importante el proceso de historizar en el aquí y ahora, cómo fue ese llegar hasta ese momento actual, en el cual hubo interrupciones, reinenciones, por lo que no se puede anticipar y requiere ser narrado. La narración alude a que no interesa cómo fue la trayectoria, sino quién es, qué significa para cada uno el recorrido, que relaciones fueron parte de esa construcción y también permite escuchar al otro en su relato y recorrido.

Pensamos en las trayectorias, como un camino subjetivo, de andar y desandar, que se irá reinventado según las vivencias de cada sujeto.

Las trayectorias nos llevan a preguntarnos por el acompañamiento y como se lleva a cabo. En palabras de las autoras, el acompañar como un modo de sostener y andamiar a los sujetos en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia. El acompañar no significa estar siempre presente y ordenar a los demás diciendo lo que deberían hacer, sino que se trata de crear condiciones para que las trayectorias se sostengan, potenciando lo que las instituciones ofrecen. Supone pensar con otros e implica pensar a otros, en el sentido de reconocer sus necesidades, reconocerlos diferentes para lo cual es necesario distanciarnos de los otros para poder comprenderlos. Continúan exponiendo que requiere de un encuadre para llevar a cabo el dispositivo de trabajo con los propósitos que se proponen.

Terigi (2007) plantea que las trayectorias escolares han comenzado a

interpelar, movilizar las políticas sociales, educativas y a las propias escuelas, ya que muchas de las trayectorias de quienes asisten a las escuelas no transitan por los modos que el sistema educativo espera. En este sentido propone diferenciar las trayectorias a partir de conceptualizarlas en reales y teóricas. Estas últimas, siguen una progresión lineal prevista por los tiempos que marca el sistema educativo, por el contrario, las reales expresan los modos en que gran parte de los niños y adolescentes transitan su escolarización, es decir, modos heterogéneos, variables y contingentes, que se vislumbran en algunos datos recogidos. También es cierto, que un sistema tradicionalmente homogeneizador como es el educativo, lo diferente suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar. En definitiva, se trata de reconocer la singularidad de los sujetos, sus trayectorias de vida reales, para pensarlos situadamente e intervenir de modo que sus recorridos educativos sean posibles de concretarse, ya no esperando la adaptación a un único modo de hacerlo, sino diversificando lo que las instituciones pueden ofrecer (Greco y Toscano, s/a, p. 3).

Perspectiva de Género.

Tomando en consideración los aportes de Fernández (1998) las teorías de género pueden ser consideradas como una disciplina de entremedio, como espacio transicional entre lo objetivo y subjetivo, son herramientas de trabajo y no teorías a adorar. Según la autora las mujeres estamos recorridas por la pregunta qué es ser mujer, la cual es necesaria en una sociedad donde los significantes marcan dicotomías, ser mujer sexuada o santa madre, profesional o ama de casa y que en el encuentro con otras alternativas que nos liberan de esas dualidades pareciera que están marcadas por el padecimiento. En este sentido, lo que se intenta profundizar en este trabajo es poder complejizar la mirada sobre las adolescentes estudiantes que son madres, es decir pensar en términos de “y”, de entres y no de opuestos. El programa busca fundamentalmente generar condiciones de equidad entre estudiantes que son madres teniendo en cuenta que la mayor deserción escolar es de las mujeres, quienes se responsabilizan de la crianza en casi todos los casos.

Fainsod (2006) plantea que el embarazo y la maternidad adolescente

están en relación con la desigualdad social, por lo que requiere ser abordado desde una perspectiva de género, ya que históricamente las mujeres se han encontrado en situación de desigualdad social frente a los varones y se consideraba que el ser madre era la función principal de las mujeres, la maternidad pareciera constituirse en destino de las mujeres, negando otros proyectos posibles, estas visiones operan como violencia en tanto lejos de presentarse la maternidad como decisión autónoma se instituye un deber ser de las mujeres. Al mismo tiempo invisibiliza y niega la diversidad de sentidos que las mujeres construyen en relación con su maternidad.

Afortunadamente, a partir de luchas, transformaciones, movimientos políticos y sociales como el feminismo se construyen nuevos modos de pensar la mujer, ser madre no obtura otros proyectos, no relega a la mujer al mundo de lo privado, sino por el contrario, legitima la idea de una mujer, que además de poder realizarse a través de la maternidad, encontrar otros proyectos posibles como educarse, trabajar y otros.

Adolescencias.

Otra de las temáticas que se abordarán será la de las adolescencias, y las transformaciones que este periodo conlleva, no solo físicas sino también a nivel personal, se comienza a construir una identidad, identificar sentimientos, elecciones, duelos, responsabilidades, tristezas por aquellas cosas perdidas e incertidumbres por no saber qué les depara esta nueva etapa, y estas van a estar atravesadas por todas las experiencias y vivencias que los sujetos hayan tenido.

Krauskopf (2011) define a la adolescencia como “un periodo del ciclo vital durante el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, debe elaborar la identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas orientadoras” (p.3)

Palazzini (2006) plantea a la adolescencia como un movimiento que alterna entre angustias y duelo y una acentuada idealización como tiempo pleno de vida, es decir como consecuencia entre adolecer y adolecer. Así mismo, considera en función del concepto que plantea Erickson de moratoria psicosocial como espacio y tiempo de tránsito que este tiempo no es de espera

descansada, si no de trabajo psíquico y conquista de la identidad, de confrontación con los progenitores y construcción del afuera.

Las adolescentes a las que hacemos alusión en esta investigación, además de todas estas instancias por la que atraviesan, se enfrentan con un nuevo rol que es el de ser madres, tener que hacerse responsables no solo de ellas mismas, sino, además, del bienestar de su niño o niña.

Otra raíz interesante de las adolescencias es la construcción de sus proyectos de vida, pudiendo inferir, que, en la vida de estas madres, la conclusión de su educación secundaria es una tarea significativa, los autores Munist & Ojeda (2011) conceptualizan el proyecto de vida como “la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino hacia el futuro. Es una formulación simbólica y cognitiva”. (p.54). Los proyectos futuros también estarán atravesados por todas las experiencias anteriores y las posibilidades que se les han brindado.

Recuperamos los aportes de Müller (2006) quien sostiene que la adolescencia está sujeta a un lugar social, histórico, cultural y es en ese escenario, en el cual atraviesan conflictos y según sean sus oportunidades educativas, vínculos, van a ir construyendo su proyecto personal. “Esta posibilidad queda muchas veces sin concretarse, porque elegir y elegirse en un proyecto de vida es un largo camino que requiere una infraestructura, una serie de condiciones que muchas veces no se presentan” (Müller, 2006, p. 27) En definitiva, a partir de lo expuesto y de nuestro posicionamiento, podemos decir que existen adolescencias en plural, atravesadas por un contexto social e histórico particular, que deben ser pensadas de manera singular, ya que no existe una única manera de ser adolescente.

El lugar del deseo en las adolescentes.

El deseo forma parte de todos los aprendizajes, junto al cuerpo, el organismo y la inteligencia.

Resaltamos los aportes de Fernández (2002), quien afirma que el movimiento del deseo es subjetivante, hace referencia a este como nivel simbólico, “es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones” (p. 83). Podemos suponer que el deseo tiene un papel muy importante en la decisión de estas adolescentes de querer continuar con su escolarización, y no

dejar su formación en un segundo plano, por su maternidad. También define al nivel simbólico como “el que da cuenta de nosotros, pues expresa nuestros sueños, nuestros errores, nuestros recuerdos, nuestros papelones, nuestros mitos” (p. 83).

Es decir, el deseo se enraíza en la historia, vivencias y vínculos de cada sujeto, a su vez dentro de una familia y el sistema socio-económico-educativo. Permite diferenciarnos de otros y construir una trayectoria singular, propia de cada uno.

Embarazo adolescente.

El embarazo adolescente puede pensarse como un fenómeno complejo que siempre ha estado presente a nivel mundial, pero que hoy en día se puede inferir que es más visible. Se puede pensar en que habría diversas maternidades adolescentes, todas serían diferentes, ya sea por el contexto en el cual se encuentran insertas, el tipo de acompañamiento que reciben, las condiciones sociales económicas, la presencia de apoyo por parte de las instituciones educativas, entre otras cosas.

Díaz (2011), piensa que “El embarazo en la adolescente es una situación que se sobre impone a la crisis de la adolescencia. Comprende profundos cambios somáticos y psicosociales con incremento de la emotividad y acentuación de conflictos no resueltos anteriormente (p.4). Sin dejar de lado todos los acontecimientos que las adolescentes viven por el solo hecho de estar transitando esta etapa se le suma la responsabilidad de crianza de su hijo/a. Dicha autora además plantea que puede pensarse a este como un problema ya que en muchas ocasiones es la causa del abandono escolar, se puede generar la transmisión intergeneracional de pobreza y por posibles efectos en la salud de madre y el niño.

Por otra parte, Fainsod (2006) afirma que mientras diversas teorías consideran el embarazo adolescente está ligado a la deserción escolar, ella se opone a esta mirada manifestando que es necesario pensar en el interjuego entre las condiciones objetivas y subjetivas, y las estrategias del campo social e institucional que se crean frente a este fenómeno. Exponiendo que no hay nada de natural en el embarazo y maternidad adolescente que los convierta en

situaciones que imposibiliten continuar con los estudios.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño:

Para llevar a cabo la investigación en cuestión, nos posicionaremos desde un enfoque cualitativo, al cual Hernández Sampieri et al. (2008) define como una perspectiva que se centra en comprender y profundizar un fenómeno determinado, por lo que se intentará comprender e interpretar cómo es el acompañamiento desde la perspectiva de los integrantes del programa.

Por otro lado, tomando aportes de Sabino (1996), consideramos que se tratará de un estudio descriptivo, ya que tiene que ver con describir algunas características fundamentales del fenómeno.

Además, destacamos también que será un estudio de tipo transversal, porque acontecerá en un tiempo y lugar determinado.

Participantes:

La recolección de datos se realizará en base a un Programa Socioeducativo con Perspectiva de género, el objetivo del programa es acompañar las trayectorias educativas y el proyecto de vida de las adolescentes que son madres para que finalicen sus estudios secundarios. Ofrece 4 líneas de acompañamiento y contención: talleres de reflexión sobre temáticas como salud y crianzas, educación y derechos, orientación vocacional y laboral y expresión artística; cupos en jardines maternos municipales; becas y tutorías pedagógicas en las materias que necesiten. Está integrado por 3 coordinadores, 2 tutoras y una psicóloga. El promedio de edad de las estudiantes es de 19 años y asisten 60 participantes aproximadamente.

En este sentido se contará con la participación de las profesionales que integran el Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género y una selección de 8 estudiantes. En relación a las estudiantes serían aquellas adolescentes que voluntariamente desean participar del estudio. Los mismos fueron elegidos desde una perspectiva no probabilística

Instrumentos de recolección de datos:

El instrumento elegido para la recolección de datos será la entrevista semiestructurada ya que se considera pertinente desde un enfoque cualitativo, Ander Egg (2003) define como una modalidad donde se alternan secuencias no directivas que permiten que el entrevistado se exprese de forma libre y momentos dirigidos, donde se abordará diferentes temas planeados, pero con la apertura y flexibilidad para que las entrevistadas se expresen con libertad.

Se harán distintas entrevistas para ambos grupos, respecto de las profesionales las entrevistas intentarán recoger datos de cómo es el acompañamiento y aspectos principales que tienen en cuenta, conocer el lugar que le otorgan al deseo e historia de las adolescentes. En el caso de las estudiantes las entrevistas intentarán conocer cómo sienten que es el acompañamiento que reciben, cuál es su deseo de terminar el secundario y como pueden pensarse en futuro a partir del acompañamiento que reciben.

Procedimientos:

En un primer momento se tendrá un acercamiento con las coordinadoras del Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género para comentarles sobre la investigación, los objetivos que nos proponemos, y para conocer el fin del mismo. Luego, una vez confirmado quienes van a ser los participantes se firmará el consentimiento informado de participación. Para recolectar los datos, se realizará un acercamiento al lugar cotidiano donde se llevan a cabo los encuentros, posteriormente se realizarán las entrevistas semiestructuradas, las cuales serán grabadas, después se hará una desgrabación completa de las mismas, que permita organizar los datos para analizarlos y comprenderlos, y así, responder a las preguntas de investigación y generar conocimientos.

Cabe destacar, dado que se trata de una investigación cualitativa no se puede definir con exactitud las etapas, ya que son procesos que se realizan simultáneamente el análisis y recolección.

Tratamiento de los datos:

Haremos un análisis cualitativo de los datos recabados durante los encuentros, para lo cual atravesamos diferentes etapas. Tomando aportes de Rodríguez Sabote (2003) reconocemos: reducción de datos, identificación de

categorías de análisis y codificación de las mismas, síntesis y agrupamiento de lo obtenido, disposición y transformación de los datos, obtención de resultados y generación de conclusiones.

Como criterio de segmentación de unidades del contenido se utilizará el criterio temático, es decir, el texto queda reducido en función del tema sobre el que trate. El proceso de construcción de las categorías se llevará a cabo de manera mixta, si bien ya se cuenta con determinadas categorías antes de realizar el trabajo de campo, consideramos que luego del mismo se identificarán nuevas categorías que hasta el momento no fueron pensadas. Algunas de las categorías que se pueden anticipar son: el acompañamiento a las trayectorias, la historización de las trayectorias, el deseo de las adolescentes de finalizar el secundario y la construcción del proyecto de vida.

Resultados esperados:

Inferimos que vamos a encontrarnos con un Programa Socioeducativo con Perspectiva de Género que brinde un acompañamiento a las trayectorias educativas de las adolescentes que tengan en consideración su historia respecto de las trayectorias y sus deseos, sin embargo, no realizamos hipótesis ya que es un proceso que se va a ir construyendo en base al enfoque de investigación elegida.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Etapas	Marzo- Abril 2022.	Mayo- Junio 2022.	Julio- Agosto 2022.	Septiembr e Octubre 2022.	Noviembr e Diciembre 2022.
Revisión Bibliográfica	x				
Elaboración de los instrumentos de recolección de datos.		x			
Realización de entrevistas.		x			
Análisis de las entrevistas.		x			
Construcción del marco teórico y redacción de los antecedentes			x		
Redacción del diseño metodológico				x	
Redacción de los resultados.				x	
Redacción de Conclusiones.				x	

Redacción de introducción y resumen.				x	
Presentación de la Tesina.					x

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2003) *Métodos y técnicas de Investigación social*. Lumen.
- Climent, G. (2002). El derecho a la educación y los proyectos de vida. Perspectiva de las madres de las adolescentes embarazadas de una zona del Gran Buenos Aires. *La ventana*, 15.
- Díaz, L. (2011) *Embarazo Adolescente*. (Tesis de Licenciatura en Enfermería) Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Fainsod, P. (2004). *Pobreza, adolescencia y escuela media. Algunas reflexiones sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y adolescentes madres en contextos de pobreza*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- 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*. Miño Davila
- Fernández, A. (1998) Las cuestiones de género en la educación y su interrelación con la producción del problema de aprendizaje y del fracaso escolar. *Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires* (7) 42-52.
- Fernández, A. (2002). *Inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico del niño y su familia*. Nueva Visión
- Gatti, A. (1997) *Espacios Psicopedagógicos*. Psicoteca.
- Greco, M. B. & Toscano, A. G. s/a. *Trayectorias educativas en la escuela media: desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*.

En bibliopsi.

<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Greco%20y%20Toscano%20-%20Trayectorias%20Educativas%20en%20Escuela%20Media.pdf>

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C & Baptista Lucio, M. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Kaplan, K & Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 18.

Krauskopf, D. (2011). Sociedad, adolescencia, y resiliencia en el siglo XXI. En M. Munist, E. Suárez Ojeda; D. Krauskopf & T. Silver (Comp.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp.19-36). Paidós.

Lerner, G. (2020) *Adolescencias y Políticas Públicas: un diálogo difícil*. En G. Donzino, S. Morici, & G. Cardozo (Comp.), *Adolescencias vulneradas*. Experiencias subjetivantes con jóvenes en los márgenes. (pp. 56- 62) Noveduc.

López Salvatierra, L., Álvarez Aracena, M., Yáñez Ramírez, P., Arnais Reyes, L., Yovane, C., Rugama Orozco A., Paez Lesmes, C. y Jacob Krause, M. (2005). Autoconcepto y proyecto de vida: Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14, (1), 141-152

- Müller, M. (2006). Orientación vocacional y aprendizaje de la elección en contextos educativos. *Aprendizaje Hoy* 23-33
- Munist, M & Suarez Ojeda, E. (2011). Conceptos generales de Resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. En M. Munist, E. Suárez Ojeda; D. Krauskopf & T. Silver (Comp.), *Adolescentes y Resiliencia* (pp. 51-60). Paidós
- Nicastro, S & Greco, M. B. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En M. C. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas* (pp. 137-160). Paidós.
- Romo, J. (2017). Maternidad adolescente, entre la escolarización y el fracaso escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (1), 1-23. 357-379.
- Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen.
- Saguer, M. (2018). *Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA*. (Tesis de maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy,

Buenos Aires, Argentina.

Vázquez M, S. (2008). *Maternidad adolescente y escolaridad media*.

Ponencia presentada en la V Jornadas de Sociología, La Plata,

Argentina. Vitaloni, G. (2019). *Análisis de la implementación del*

Programa Seguila Igual a partir de la perspectiva de género y el

concepto de Justicia Educativa. (Trabajo Final de la Licenciatura en

Ciencias Políticas). Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales,

Rafaela, Argentina.

