

Ampliando territorios, disputando sentidos y horizontes de posibilidad. El caso del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires

Expanding territories, disputing meanings and horizons of possibility. The case of the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students of the City of Buenos Aires

Andrés Maliztia
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,
Argentina
camalizia@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-406>

Recibido: 7 de diciembre de 2023

Aceptado: 11 de diciembre de 2023

RESUMEN:

En este artículo se analiza el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) desde 1999. Específicamente, se indaga en el período comprendido entre 2001 y 2008, cuando se formalizó en un programa de la Secretaría de Educación de la Ciudad. Desde un enfoque cualitativo y a partir de un estudio en casos, se analizan las potencialidades, las limitaciones, los desafíos y los alcances que tuvo, en este período en particular, para garantizar el derecho a la educación.

PALABRAS CLAVES: embarazos y maternidades en la adolescencia, derecho a la educación, escuela secundaria, políticas educativas, género.

ABSTRACT:

This article analyzes the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students that has been operating in the City of Buenos Aires (Argentina) since 1999. Specifically, it investigates the period 2001-2008, when it was formalized as a Buenos Aires Secretary of Education program. Following a qualitative approach and on the basis of case studies, we analyze the potentialities, limitations, challenges and effects of this particular period to guarantee the right to education.

KEY WORDS: teenage pregnancy/motherhood, right to education, high school, education policies, gender.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación de maestría sobre los procesos de reconfiguración del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Desde un enfoque cualitativo (Rockwell, 2009; Wainerman y Sautu, 2011) y a partir de un estudio en casos (Rockwell, 2009), se reconstruyeron las distintas formas que fue tomando el Programa entre 1999 y 2019.

A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico, se elaboró una periodización organizada en cuatro etapas que dan cuenta de las distintas características del Programa. Cada uno de los períodos implicó un punto de inflexión en cómo se piensa el derecho a la educación, en el despliegue territorial y la población destinataria. Asimismo, en cada uno se estableció una relación entre las escuelas y el Programa, y se comprendió de distintas formas el vínculo entre embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia y escolarización.

- Primer período (1995-1999): se desarrolla una experiencia institucional en la EMEM 4 de Villa Lugano.
- Segundo período (1999-2001): se crea el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas como una línea de acción del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias).
- Tercer período (2001-2008): se formaliza el Programa de Retención Escolar de Alumnos/as Madres, Padres y Embarazadas en la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cuarto período (2008-2019): el Programa se subsume a la Dirección de Inclusión Escolar (en el año 2008) y luego a la Gerencia Operativa de Primera Infancia (en el año 2011) y a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (en el año 2015).

El propósito de este artículo es indagar en las formas que fue tomando esta política educativa en el tercer período (2001-2008) y, principalmente, en las potencialidades, las limitaciones, los desafíos y los alcances que tuvo desde su formalización como un programa socioeducativo en el año 2001. Trabajamos aquí con el corpus empírico constituido por normativas, documentos oficiales y entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los actores del Programa: coordinadora general y coordinadorxs¹ regionales, y también a la Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires entre 2000-2003 y Secretaria de Educación entre 2003-2006².

Analizar el Programa como un estudio en casos (Rockwell, 2009) nos permite adentrarnos en las particularidades del mismo, analizando, a su vez, los modos en que se fue configurando en un entramado sociohistórico, económico, político y cultural. Este trabajo permite comprender que las políticas y los programas socioeducativos se inscriben en un contexto determinado y van tomando formas y sentidos, a veces complementarios y a veces contradictorios, que se vinculan con múltiples influencias: agendas, actores, intereses y contextos donde se resignifican y reconfiguran.

El escrito está organizado en cinco secciones. La introducción va seguida del desarrollo de los primeros dos períodos del Programa para dar paso, luego, al tercer período, en el cual se analizan ampliamente las características que fue tomando entre 2001 y 2008. Finalmente, en la última sección, se comparten las conclusiones del artículo.

PRIMER PERÍODO (1995-1999): UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN LA EMEM 4 DE VILLA LUGANO

En el año 1995, la Directora de la EMEM 4 de Villa Lugano, preocupada por la escolaridad de las alumnas que al estar embarazadas o ser madres interrumpían su escolarización, convocó a dos psicólogas para armar un espacio donde fuese posible reflexionar sobre estas situaciones con las

propias estudiantes. Las psicólogas armaron un espacio que se denominó “Grupo de Reflexión”, al que comenzaron a asistir las alumnas madres y luego, las alumnas embarazadas de la institución. A partir del análisis del corpus empírico podemos afirmar que dicho “Grupo” fue adquiriendo determinados rasgos que lo caracterizaron: se convirtió en un espacio donde se podían compartir inquietudes, miedos y preocupaciones en torno al embarazo y la maternidad en la adolescencia; se podían problematizar los mandatos sociales y los discursos reduccionistas y estigmatizantes que establecen una asociación lineal entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar); y se podían proyectar y trazar nuevos caminos donde la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la educación superior o a un trabajo rentado por fuera del hogar sea pensado como una posibilidad (Malizia, 2023b). En este sentido, coincidimos con Saguier (2018) cuando plantea que el “Grupo de Reflexión” se creó con el fin de estimular la búsqueda de proyectos personales donde no solo se reconozcan como madres, sino también como adolescentes y estudiantes.

SEGUNDO PERÍODO (1999-2001): EL PROYECTO DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ALUMNAS MADRES Y EMBARAZADAS EN EL MARCO DEL PROGRAMA ZAP

En el año 1996 se creó el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias) que tenía como propósito generar políticas intersectoriales (educación, salud, desarrollo social) que mejoraran las condiciones de vida de lxs habitantes de la Ciudad. Dicho Programa, se circunscribía a la zona sur ya que allí se encontraban los barrios que presentaban los niveles socioeconómicos, educativos y de salud más desfavorables (Gluz, Cuter, Alcántara y Wolinsky, 2005). En el año 1999, desde el Programa ZAP se realiza un relevamiento sobre la cantidad de alumnas embarazadas y/o madres que asistían a las escuelas secundarias de la Región Quinta (zona sur). A partir de ese relevamiento se creó el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas que funcionó entre 1999 y 2001 en las cinco escuelas secundarias que tenían la mayor cantidad de alumnas embarazadas y/o madres de la región.

La creación del Proyecto se configuró en una respuesta por parte del Estado para garantizar la escolarización de esta población en particular. Fue una respuesta inédita a nivel local porque, hasta ese momento, no existían políticas o programas educativos que tuviesen como población destinataria a las alumnas embarazadas y/o madres. El Proyecto consistió en la creación de cuatro dispositivos pedagógicos que promovieron la inscripción simbólica y material de las alumnas en las escuelas secundarias: a) los “Grupos de Reflexión”, que se habían iniciado en la EMEM 4 y se re-crearon en las nuevas instituciones de la Región Quinta; b) las capacitaciones docentes; c) la formación de referentes institucionales; y d) la articulación interinstitucional con organizaciones e instituciones estatales y comunitarias, como los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) o la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras (Malizia, 2023a).

TERCER PERÍODO (2001-2008): EL PROGRAMA DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ALUMNAS/OS MADRES, PADRES Y EMBARAZADAS EN LA DIRECCIÓN DE ÁREA DE ESCUELAS MEDIAS Y TÉCNICAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En el año 2000 asume la fuerza política la “Alianza” (Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación) y se comienzan a producir algunas transformaciones en la Ciudad de Buenos Aires. En relación a lo educativo se sanciona, en el año 2002, la Ley N° 898, que establece la obligatoriedad educativa hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones. La misma ley plantea que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desarrollará

con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico:

Artículo 1º.- Extiéndase en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. La obligatoriedad comienza desde los cinco (5) años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad.

(...)

Artículo 3º.- El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolla con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo, a través de:

-Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique.

-Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia.

-Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio.

En conjunto con la sanción de esta ley, desde la Secretaría de Educación de la Ciudad se elaboró una política integral para incorporar a lxs adolescentes que habían interrumpido sus estudios secundarios o que no los habían iniciado luego de haber finalizado la educación primaria. Esta política de inclusión educativa se denominó “Deserción Cero” y consistió en la creación e implementación de programas y proyectos específicos de retención escolar como: “Becas Estudiantiles”, “Fortalecimiento Institucional”, “Boleto Estudiantil”, “De vuelta a la escuela” y “Tu esfuerzo vale”. También se crearon las Escuelas de Reingreso como una alternativa educativa que modificó las condiciones y el funcionamiento de la escuela secundaria y transformó principalmente la estructura académica curricular (Maddonni, 2014; Briscioli, 2016).

De esta forma, el plan integral de inclusión educativa se constituyó en una política elaborada desde la Secretaría de Educación para abordar de forma multidimensional las problemáticas vinculadas con la repitencia, la deserción y el abandono de la escuela secundaria. A su vez, estas políticas se vieron fortalecidas a partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y sus modificatorias (N° 27.045/14), que establecen la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cuatro (4) años de edad hasta la finalización de la educación secundaria³.

En este contexto, el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas que había comenzado como una línea de acción del Programa ZAP se formalizó en el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esta reconfiguración implicó una modificación en su denominación, una expansión territorial y una ampliación en la cantidad de escuelas acompañadas. Asimismo y como en todo proceso social, el ingreso a nuevas instituciones generó disputas, tensiones y desafíos. A continuación, se desarrollarán cuatro dimensiones vinculadas con la formalización del Programa en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas.

1. El Programa: una política educativa universal

Entre 1999 y 2001 funcionó como una línea de acción de ZAP. Como se planteó anteriormente, el funcionamiento del Programa -en ese período Proyecto- se circunscribía a la zona sur de la Ciudad que era la más desfavorecida socioeconómicamente. En el 2001, se formalizó en un programa socioeducativo, se expandió en términos geográficos y aumentó cuantitativamente la cantidad de escuelas acompañadas. A continuación, se desarrollarán tres rasgos que lo caracterizaron en relación a la expansión territorial.

1. A. *“Como si en otros barrios no sucediera”, de la focalización a la universalización del Programa*

En una entrevista con Roxana Perazza, Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2000-2003 y Secretaria de Educación en el período 2003-2006, explicó los motivos de haber incorporado al Programa a la órbita de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación:

El pasaje tuvo que ver con la focalización de la política (...) muchas veces, las políticas focalizadas terminan por excluir a una porción de la misma población destinataria, y este era el caso de las alumnas embarazadas y madres. Estaba dirigida a una población cruzada por el territorio, cuando en verdad, estaban en todas las escuelas secundarias y no solamente en algunas que estaban determinadas a priori (Roxana Perazza, Secretaria de Educación).

Por su parte, la coordinadora del Programa, en concordancia con lo planteado por la Secretaria y Subsecretaria de Educación, también definió a este pasaje como un cambio decisivo de la política educativa:

Este cambio fue decisivo, no fue solamente un cambio geográfico, fue un cambio de política educativa porque significó entrar al sistema, entrar a la política educativa de la Dirección de Área de Media y Técnica que en ese momento estaban unidas (...) En ese momento había estado Daniel Filmus y después estuvo Roxana Perazza a cargo de la Secretaría de Educación, y dijeron: el Programa tiene que pasar a depender de una Dirección porque si no estigmatizamos y focalizamos el embarazo y la maternidad en sectores populares, como si en otros barrios, clases o contextos no sucediera (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

Tal como plantean ambas entrevistadas, el pasaje de ZAP a Media y Técnica fue un quiebre con respecto a la política educativa vigente. En primer lugar, porque implicó pasar de una política focalizada (en población y territorio) a una política universalizante que se extendió - progresivamente- a toda la Ciudad de Buenos Aires. Y en segundo lugar, porque al extenderse a toda la ciudad dió cuenta de que en todas las regiones existían alumnas embarazadas y/o madres, y no solamente en las más empobrecidas. Esto generó una ruptura con la equivalencia instituida entre embarazos y maternidades en la adolescencia y desigualdad social. Esta redefinición de la política educativa impactó en los discursos reduccionistas y estigmatizantes que plantean que los embarazos y las maternidades en la adolescencia solo se producen en condiciones de desigualdad social y conducen indefectiblemente a la misma (Fainsod, 2006, 2011). De esta forma, se puso en discusión la asociación lineal que establecen los paradigmas funcionalistas: maternidad adolescente-deserción escolar-exclusión del sistema productivo-pobreza (Stern, 1997; Gogna, 2005).

1. B. *“El derecho de poder estar en la escuela”, de la focalización a la universalización del derecho a la educación*

La formalización del Programa no solo impactó en la expansión territorial, también tuvo efectos en la forma de concebir el derecho a la educación:

Durante los primeros 10 años del Programa trabajamos para inscribir el derecho a la educación, el derecho de poder estar en las escuelas, en cualquier escuela, siendo madre, padre o estando embarazada. Este fue el gran desafío que tuvimos en los primeros años (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

A partir de este período es posible reconocer una redefinición del sentido del derecho a la educación: de una perspectiva focalizada que se centraba en un grupo de estudiantes que asistían a cinco escuelas en particular (en la Región Quinta, zona sur) a una perspectiva más amplia que se centraba en las estudiantes que asistían a las escuelas secundarias de las distintas regiones

educativas de la ciudad. Es decir, ya no se trataba de que las alumnas asistieran a escuelas específicas que sabían alojarlas, sino que pudieran continuar con sus estudios en la misma escuela en la que cursaban.

De esta forma, se generó un cambio en el modo de comprender el derecho a la educación, entendiéndolo como un derecho social y un derecho humano fundamental. Cuando se lo concibe como un derecho social se lo está resituando en lo social y colectivo, comprometido con el bien común y con la transformación de las injusticias y las desigualdades sociales (Feldfeber, 2015; Saforcada, 2018). Cuando se lo concibe como un derecho fundamental se lo está inscribiendo en una trama normativa, de orden jurídico-político, que define que lxs sujetxs son titulares de los derechos enunciados y que el Estado, a partir de las normativas y los pactos internacionales, es el encargado de garantizarlo. El derecho a la educación es un derecho humano fundamental debido a las implicancias formativas en lo económico, lo político, lo social y cultural, tanto para lxs sujetxs a título individual como para la sociedad en su conjunto. La educación es un derecho humano fundamental dado que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana. Desde estas perspectivas se redefine el sentido del derecho a la educación porque sus destinatarixs se constituyen en sujetxs activxs titulares que pueden demandar y exigir las prestaciones necesarias que permitan el ejercicio de dicho derecho y porque el Estado se configura en su garante. Es el Estado el que debe encargarse de proteger, cumplir y garantizar a través de políticas públicas el derecho a la educación de la ciudadanía (Ruiz, 2020), y en este caso en particular, podemos analizar que la creación de este Programa y su despliegue territorial a las distintas regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires fueron una acción por parte del Estado para garantizar la escolarización de estudiantes embarazadas, madres y padres en las escuelas secundarias.

1. C. *“Un universo de despliegue”, del acompañamiento de cinco a ochenta escuelas*

El pasaje de ZAP a Media y Técnica no sólo implicó una transformación en relación a la expansión territorial y a la forma de concebir el derecho a la educación, sino que al extenderse de la zona sur a las zonas centro y norte de la Ciudad, también se aumentó en la cantidad de escuelas que se acompañaban. Esta expansión repercutió en la forma de trabajo de la coordinación y de lxs coordinadorxs regionales.

El pasaje de ZAP a Media y Técnica fue un abismo en dimensión. Mientras en ZAP eran cinco escuelas, cuando pasamos a Media y Técnica, empezamos con 40 y en un año lo habíamos duplicado. Pasar de 5 a 40 fue un abismo y de 40 a 80 en un año fue un salto exponencial (...) Ese pasaje fue muy desigual en relación a la intervención en las distintas regiones en la Ciudad. Fue abrir un universo de despliegue (Laura, coordinadora regional).

Como se menciona en este relato, este pasaje implicó, por un lado, “un abismo en dimensiones” ya que se incrementó exponencialmente la cantidad de escuelas con las cuales se trabajaba, y por otro, “una forma desigual en relación a la intervención en las distintas regiones”. Según los datos proporcionados por el Programa, en el año 2000 eran 5 escuelas, 12 referentes institucionales y 3 coordinadorxs regionales. En el año 2004, eran 65 escuelas, 112 referentes institucionales y 6 coordinadorxs regionales; y para el año 2005, se incrementaron a 84 escuelas, 135 referentes institucionales, 7 coordinadorxs regionales y se registraron 1200 estudiantes embarazadas, madres y padres que se acompañaron.

Tabla 1. Escuelas acompañadas por el Programa en los años 2000-2005

Año	Escuelas	Referentes institucionales	Coordinadorxs regionales	Estudiantes acompañadxs
2000	5	12	3	sin datos
2004	65	112	6	sin datos
2005	84	135	7	1200

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Programa de Retención Escolar.

En relación al incremento exponencial, resulta necesario preguntarse acerca del modo en que fue posible el acompañamiento a las alumnas y a las instituciones educativas durante este proceso de expansión. Teniendo en cuenta la forma de trabajo, “codo a codo”, la cantidad de coordinadorxs regionales que había en ese momento (entre 3 y 7 coordinadorxs) y la cantidad de referentes que se fueron formando (de 12 a 135), ¿en qué medida el incremento exponencial de escuelas no fue en detrimento del acompañamiento? ¿de qué modo, desde el Programa, pudieron implementar los dispositivos pedagógicos y las estrategias de acompañamiento durante los primeros años (mientras formaban a lxs referentes e ingresaban a las nuevas escuelas y regiones)? ¿cómo acompañar el crecimiento y la institucionalización de un programa mientras se acompañan, “codo a codo”, a las alumnas en su escolarización? Y en relación a la forma desigual de intervención es posible preguntarse: ¿cuáles fueron los factores que entraron en juego a la hora de intervenir en las regiones educativas? ¿por qué fueron desiguales dichas intervenciones? ¿de qué dependieron las apropiaciones de esta política educativa en cada una de las regiones? ¿cuáles fueron y qué características tuvieron las mediaciones entre el Programa y las escuelas, el Programa y la Secretaría de Educación?

2. El Programa: una política educativa disputada en el territorio

En el año 2000, con el cambio de gobierno a nivel local, el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas se formalizó en el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas. En este proceso de formalización se comenzaron a expandir en términos geográficos, ingresando -progresivamente- a las escuelas secundarias de las zonas centro y norte de la Ciudad. Como todo proceso social, este despliegue territorial no estuvo exento de tensiones, disputas y desafíos que pueden analizarse en dos planos: por un lado, el de los niveles de recontextualización de las políticas educativas; y por otro, el de la configuración de la perspectiva política y pedagógica del Programa.

2. A. “Sobre mi cadáver van a entrar”, sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas

Una de las primeras disputas que se dio en este proceso de formalización se vincula con el acceso a las instituciones educativas de las zonas centro y norte de la Ciudad. La coordinadora del Programa y una de las coordinadoras regionales, plantearon al respecto:

Teníamos el aval de la Dirección (de Área) para ingresar a las escuelas, y ese fue un salto exponencial porque sabíamos que habían chicas embarazadas que no las dejaban entrar o las dejaban libres o incluso, las direccionaban a las escuelas madres (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

Había muchas diferencias en las escuelas, había algunas que nos estaban esperando y otras donde no nos dejaban entrar. Siempre recuerdo una directora que me decía: “Sobre mi cadáver van a entrar con los hijos a la escuela”. Había escuelas en las que no teníamos lugar (Laura, coordinadora regional).

Estos relatos acerca de los inicios del Programa en la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas dan cuenta del carácter procesual de las políticas educativas (Ball, 2002; Ezpeleta, 2004).

El hecho de contar con el aval de la Dirección de Área es un aspecto fundamental para poder ingresar a las escuelas secundarias de la Ciudad, y asimismo no lograba “abrir” todas las puertas necesarias. Algunas de las escuelas sostenían una férrea resistencia en contra de la posibilidad de que asistan alumnas embarazadas y/o madres a las instituciones. Y dicha resistencia se recrudecía cuando la asistencia implicaba el ingreso con lxs hijxs. A partir de estos relatos, se puede analizar cómo los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia son disruptivos en la escuela secundaria porque ponen de relieve que lxs adolescentes tienen relaciones sexuales y ubica a las instituciones en una posición en la cual no pueden eludir este tema porque las escuelas no son indiferentes, ni neutrales, en la producción de los cuerpos sexuados (Lopes Louro, 1999, 2019; Morgade, Baez, Zattara y Diaz Villa, 2011).

Como plantean distintxs investigadorxs (Ball, 2002; Ezpeleta, 2004; Fleury, 2006, 2007; Shore, 2010) las políticas públicas se van constituyendo en distintos procesos que, en muchas ocasiones, van a destiempo, generando tensiones y contradicciones. Aunque el Programa contaba con el aval de la Secretaría y con las primeras leyes y resoluciones que lo constituían formalmente, todavía no estaba institucionalizado. No era reconocido por algunas de las escuelas y ese rechazo generaba tensiones entre el Programa y las instituciones educativas. En este sentido, resulta interesante analizar cómo las políticas educativas se reformulan al circular por distintos espacios y llegar a las escuelas, donde se ven interpeladas por el propio contexto de implementación donde los actores las resignifican en función de sus propias creencias y del sentido que le otorgan a las mismas (Ezpeleta, 2004). En este caso, estos relatos ponen de manifiesto el carácter procesual de las políticas educativas como así también la marcada indeterminación de las formas que pueden tomar luego de ser resignificadas en las instituciones y por los actores que, en definitiva, son quienes las aceptan, las rechazan o impugnan a partir de las interpretaciones que hacen de las mismas (Ezpeleta, 2004).

2. B. *“El bicho raro”, sobre la concepción de lxs adolescentes y el sentido del Programa*

Una segunda disputa se vincula con la concepción de lxs adolescentes y el sentido que tenía el Programa. En las entrevistas, la coordinadora general y lxs coordinadorxs regionales relataron algunas de las disputas con lxs docentes y los equipos de conducción de las escuelas secundarias.

La escuela no les hacía espacio para ser estudiantes, adolescentes y a su vez, madres o padres. Hace 20 años atrás les decían que eran el “bicho raro”, que no tenían que estar en la escuela, que tenían que quedarse en sus casas o salir a trabajar (Laura, coordinadora regional).

A partir de este relato se puede identificar un discurso que se vincula con un enfoque tradicional sobre los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia, ya que concibe a estos procesos como un “desvío”. Es una mirada reduccionista y estigmatizante que determina un modo “correcto”, “deseable” y “esperable” de ser adolescente y que tiene como parámetro el ser varón, blanco, urbano, burgués y heterosexual (Fainsod, 2006, 2008). A partir de las entrevistas se puede analizar cómo las instituciones educativas y principalmente las escuelas secundarias siguen sosteniendo la preeminencia de un patrón de “normalidad escolar”, donde estas experiencias son catalogadas como “desvíos” y “transgresiones”. La escuela secundaria sigue demandando a unx “sujetx estudiante” con determinadas características, cualidades y atributos.

Esta perspectiva sobre los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia trae consigo una mirada con respecto al porvenir de lxs adolescentes que está marcado por la reclusión en el hogar y/o la salida laboral. Como planteamos en el apartado anterior, los enfoques tradicionales y asociados con los paradigmas funcionalistas, establecen una lectura lineal para estos procesos donde la maternidad o paternidad adolescente conlleva a la deserción escolar y a la

exclusión del sistema productivo. La edad en la que ocurren estos procesos sería el diagnóstico y, a su vez, el pronóstico de vida que anuncia el abandono escolar, la desventaja educativa y la exclusión socioeconómica.

A diferencia de esta mirada podemos analizar que, desde el Programa, se lxs reconocía a partir de sus experiencias concretas, sin estar mediadas por expectativas cristalizadas acerca de cómo “deben ser”. Cuando las expectativas están edificadas sobre perspectivas tradicionales, reeditan visiones contrapuestas: por un lado, la maternidad se constituye en una condición mitificada e idealizada para la mujer (como una conducta esperable) y, por el otro, como una conducta desviada, como algo que no debiera ocurrir en esa etapa de la vida. Es decir que, se espera que las mujeres sean madres pero no en la etapa de la adolescencia. La idea de “desvío” surge a partir de la consolidación de un modo único, válido y natural de ser adolescente, que responde a los parámetros dominantes y deja por fuera a aquellxs que presentan “otras” características, clasificándolas como deficientes, como desvíos que resultan de modos individuales y familiares “disfuncionales”, y no como resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales (Fainsod, 2006, 2008). El hecho de pensar a los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia como un desvío, cancelaría la posibilidad de que existan otras adolescencias. Ser madre, padre o estar embarazada constituye un modo singular de ser adolescente, que lxs diferencia pero no lxs anula en su condición, y mucho menos les cancela -de antemano- la posibilidad de continuar los estudios. En definitiva, podemos concluir que el Programa era resistido en algunas instituciones porque defendía la garantía del derecho a la educación y problematizaba los discursos reduccionistas y ahistóricos que pronosticaban el “desvío”, la deserción y la (obligada) reclusión en el hogar o la (indefectible) salida hacia el mercado laboral.

3. El Programa: la consolidación de “lo pedagógico”

Desde que se inició el Programa como una experiencia institucional en la EMEM 4 de Villa Lugano se fue conformando una forma de trabajo centrada en el acompañamiento pedagógico y de salud sexual y reproductiva que se siguió consolidando en el segundo y tercer período. Este trabajo es relatado por lxs coordinadorxs regionales desde el armado de la “agenda pedagógica” y el trabajo institucional, con docentes y equipos de conducción, como así también con organizaciones e instituciones estatales y comunitarias:

Cuando estábamos en Media y Técnica teníamos una mirada bien pedagógica. Armábamos la “agenda pedagógica”. Veíamos cuando era la fecha del parto, cuántas faltas tenían, las ayudábamos a organizar los estudios, la entrega de trabajos prácticos [en caso de períodos de ausentismo], hablábamos con lxs profes (María, coordinadora regional).

El acompañamiento se circunscribía a “lo educativo”, al armado de la “agenda pedagógica” y al acompañamiento de la noticia sobre el embarazo en la familia y en la escuela. ¿Quiénes lo sabían? ¿Por qué lo sabía la familia o por qué no lo sabía? Trabajábamos la confidencialidad, la escucha desprejuiciada, la discriminación (Pamela, coordinadora regional).

Durante este período se fue profundizando una forma de trabajo centrada en “lo pedagógico”, que implicaba el seguimiento de las inasistencias, de las calificaciones, de los trabajos a entregarse en los períodos de ausentismo, entre otros. Este seguimiento fue posible por el posicionamiento político y pedagógico de lxs coordinadorxs regionales y lxs referentes institucionales, y por las leyes y resoluciones que se fueron sancionando durante este período, como la Ley N° 709/01, que establece un régimen especial de inasistencias; la Resolución N° 949/06 que posibilita la concurrencia con lxs hijxs a las instituciones; y las Resoluciones N° 4799/07 y N° 5337/07, que hacen referencia al permiso de retiro anticipado y a los mecanismos de apoyo, seguimiento,

recuperación y evaluación de los aprendizajes. Estas normativas le dieron un nuevo plafón al Programa y lo legitimaron para intervenir en distintos aspectos: desde el seguimiento de las inasistencias hasta el apoyo y acompañamiento en lo referido a la evaluación de los aprendizajes (solicitud de trabajos domiciliarios ante períodos de ausentismo, asignación de nuevas fechas de examen, entre otros)⁴. Estas normativas fueron dotando de mayor institucionalidad al Programa, sobre todo, en aquellas instituciones donde se manifestaba una férrea resistencia a la presencia de las alumnas y a la perspectiva política y pedagógica del Programa.

Junto con el armado de la “agenda pedagógica” también las acompañaban en los aspectos vinculados con la salud sexual y reproductiva, orientándolas en los hospitales o consiguiéndoles turnos médicos. Al igual que lo que ocurre en algunas escuelas, algunos hospitales tienden a juzgar los comportamientos sexuales de lxs adolescentes, generando situaciones de violencia y opresión (Checa, 2006). Ante estos casos, desde el Programa se encargaban de gestionarles turnos con medicxs amigables, en espacios de salud acordes a las necesidades que tenían.

Un aspecto significativo del acompañamiento también se relacionaba con la “noticia del embarazo”. Preguntarles acerca de: ¿quiénes lo sabían? y ¿por qué lo sabía la familia o por qué no lo sabía?, les permitía comprender los modos en que dicho embarazo se inscribía en la trama familiar. Acompañar a las alumnas a “tramitar” la noticia del embarazo ante sus compañerxs, docentes y principalmente ante las familias, siempre y cuando sea requerido por las estudiantes, se fue convirtiendo en un aspecto preponderante en este proceso. En relación a este punto, Fainsod (2006) destaca a las escuelas como uno de los primeros lugares donde se comenta acerca de esta situación, convirtiéndose en interlocutora entre las estudiantes y las familias. En algunos casos, y tal como menciona la autora, las estudiantes sienten “vergüenza”, “temor” o incluso llegan a vivenciar situaciones de cuestionamiento por “lo que hicieron”, responsabilizándose de la situación y confirmando, a su vez, la idea del “desvío”, de lo no esperado. Ante estas situaciones, el Programa mediaba con las familias a fin de evitar episodios conflictivos, preservando el diálogo y la intimidad.

En definitiva, podemos considerar que durante este tercer período se consolidó “lo pedagógico” en dos sentidos: en primer lugar, desde las estrategias de acompañamiento en lo educativo y en lo relativo a la salud sexual y (no) reproductiva; y en segundo lugar, desde el trabajo en los dispositivos pedagógicos como los “Grupos de Reflexión”, las capacitaciones docentes, la formación de referentes y los espacios de articulación interinstitucional. Estos dispositivos se iniciaron en el segundo período, entre 1999 y 2001, en el marco del Programa ZAP, y se fortalecieron y consolidaron como las estrategias y mecanismos para garantizar -desde el Programa- el derecho a la educación de esta población.

4. El Programa: el fortalecimiento del cuidado de lxs hijxs (la deuda pendiente)

Desde el Programa se desarrolló una política integral para garantizar la continuidad educativa de las alumnas embarazadas, madres y alumnos padres en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de los cuatro dispositivos que se crearon, se acompañaron a lxs adolescentes y se modificaron los sentidos culturales institucionalizados que podían obstaculizar la escolarización. Sin embargo, la garantía del derecho a la educación no se limitaba al trabajo en estos dispositivos, ya que desde finales de los años noventa y principios de los años dos mil comenzaron a visibilizar un aspecto central que incidía en la escolaridad de las alumnas: la posibilidad de poder contar con un espacio de cuidado para lxs hijxs.

A final de los noventa, principios del 2000, existió una experiencia autogestiva en la EMEM 6 del D.E. 1, “Padre Mujica”, donde armaban y desarmaban salas de inicial todos los días. Cuando nosotros entramos

a Media y Técnica, acompañamos ese pedido y en el 2001 se abrió la primera sala de noche (...) A medida que íbamos creciendo como Programa, se nos planteó la necesidad de tomar este tema como eje, porque fortalecer la escolaridad de las alumnas, implicaba fortalecer el cuidado de sus hijos (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

El cuidado es una dimensión central del bienestar y el desarrollo humano, todxs necesitamos ser cuidadxs en algún momento de nuestras vidas. Esos cuidados pueden ser proporcionados por distintos actores como el Estado, el mercado, la familia y/o la comunidad (UNICEF, 2017). En sociedades de baja provisión de servicios públicos de cuidado, como en la Argentina, la responsabilidad por las tareas de cuidado recae de manera primordial sobre las familias y dentro de ellas, en las mujeres, jóvenes y niñas (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015), ya que la división sexual del trabajo se sostiene, produce y reproduce a partir de las ideas hegemónicas sobre “lo masculino”, “lo femenino”, “lo propio” y “lo natural” para cada unx. La división sexual del trabajo y de las prácticas de cuidado al interior del hogar afecta principalmente a las mujeres y en este caso en particular, a las adolescentes, madres y estudiantes, ya que dichas tareas son consideradas como “naturales” para las mujeres (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Por este motivo, se reconocía -desde el Programa- que la continuidad educativa de las alumnas estaba anudada a las redes de cuidado de sus hijxs, y que el fortalecimiento de la escolaridad requería indefectiblemente fortalecer los espacios de cuidado de lxs hijxs.

En una entrevista con Roxana Perazza, Subsecretaria y Secretaria de Educación en los períodos 2000-2003 y 2003-2006 respectivamente, se refirió a este aspecto y lo mencionó como una “deuda” de la gestión:

Una deuda que nos quedó fueron los espacios para los hijos. El derecho de las chicas y los chicos se podía garantizar si se garantizaba un espacio para los hijos (...) Un tema que atravesaba esta situación era cuando los padres o las madres asistían al turno vespertino. Ahí con el nivel inicial hubo cierta tirantez porque había que inaugurar un turno que no existía en (la Educación) Inicial. La resistencia no era de la conducción del nivel, no era de la gestión, era de la propia organización y funcionamiento de Inicial. Había que habilitar salas en vespertino, a la noche, con docentes y auxiliares. Los grupos no eran por edades, eran multiedades y eso demandaba otras estrategias, un trabajo especial y distinto que a la mañana y a la tarde. Además había que hacer una ingeniería muy especial en cuanto a lo reglamentario y a la organización institucional (Roxana Perazza, Secretaria de Educación).

En este sentido resulta interesante analizar los modos en que incide la forma en que se organiza la Educación Inicial en la creación de salas, sobre todo cuando tienen que habilitarse en turnos que no son convencionales para dicho nivel. Este aspecto es significativo para comprender cómo se vinculan las distintas Direcciones de Áreas ante las demandas de las escuelas, los programas y la comunidad educativa. En este contexto, también es necesario destacar la estrategia normativa implementada por la Secretaría de Educación (en articulación con el Programa) para garantizar dichos espacios en los turnos de la mañana y la tarde. Nos referimos en particular a la Resolución N° 1729 del año 2006 que otorga la prioridad de vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines de maternales a lxs niñxs de 45 días a 5 años de edad, que sean hijxs de alumnxs inscriptxs en el Programa. Esta medida contribuyó a garantizar la continuidad educativa cuando no se habilitaban salas de inicial en el turno de la mañana y/o de la tarde.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo analizamos el proceso de formalización del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Específicamente, nos centramos en el pasaje del Programa ZAP a la Dirección

de Área de Escuelas Medias y Técnicas, es decir, en el pasaje de ser una línea de acción del Programa ZAP a ser un programa socioeducativo de la Secretaría de Educación de la Ciudad.

En el año 2000, con el cambio de gobierno a nivel local y la asunción de la fuerza política la “Alianza”, la Secretaría de Educación diseñó una política integral de inclusión escolar que tenía como propósito garantizar la escolaridad desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación media (secundaria). En este marco, se crearon políticas y programas específicos de retención escolar. Uno de los programas que se creó fue el de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que se había iniciado en 1999 como una línea de acción del Programa ZAP. En este proceso de formalización se produjeron algunas reformulaciones. En primer lugar, dejó de circunscribirse a la zona sur de la ciudad y comenzó a desplegarse -progresivamente- en las zonas centro y norte, abarcando a otras modalidades como escuelas comerciales y artísticas, entre otras; y en segundo lugar, se redefinió el sentido del derecho a la educación. Es decir que, ya no se trataba de acompañar a cinco escuelas secundarias de la zona sur que tenían características similares y trabajaban junto al Programa ZAP, sino de ingresar a escuelas que tenían sus propias pautas, lógicas y tradiciones sexogénéricas ya sedimentadas, que en muchos casos negaban que las alumnas transitasen esas situaciones, y cuando lo hacían tendían a generar los mecanismos, casi siempre ocultos y subterráneos, para direccionarlas hacia otras escuelas. Estas reformulaciones no solo impactaron en el sentido y el alcance del derecho a la educación, sino que también pusieron en evidencia que los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia no ocurren solamente en la zona sur de la ciudad, que es la zona más desfavorecida socioeconómicamente, sino que también ocurren en las zonas centro y norte. De esta forma, se problematizó la asociación lineal entre embarazos y maternidades en la adolescencia y desigualdad social que los discursos reduccionistas y los enfoques funcionalistas sostienen como la única opción posible.

Cuando comenzaron a ingresar a las escuelas secundarias de las zonas centro y norte de la ciudad se encontraron con instituciones que abrieron sus puertas, como así también con instituciones que no les permitían ingresar debido a las resistencias que tenían con la perspectiva política y pedagógica del Programa. A pesar de dichas resistencias, ingresaron a las escuelas y pusieron en marcha los dispositivos pedagógicos que habían elaborado en los años previos. A partir del trabajo realizado entre lxs coordinadorxs regionales y lxs referentes institucionales fue posible problematizar los discursos institucionales y trastocar los sentidos más enraizados en las escuelas secundarias. De esta forma, pusieron en discusión la preminencia de un patrón de “normalidad escolar” que demanda a unx “sujetx estudiantil” con determinadas características y atributos, y califica como “desvío” cualquier cuerpo, práctica e identidad que se aleja del ser varón, blanco, urbano, burgués y cis-heterosexual.

Al asumir a la educación como un derecho social y fundamental se reconoció que los embarazos, las maternidades y paternidades son parte de lo posible y, por lo tanto, todas las escuelas, en tanto que garantizan el derecho universal a la educación, deben generar las condiciones necesarias para que quienes transitan estas experiencias puedan encontrar las garantías para continuar estudiando. En definitiva, podemos afirmar que, en el año 2001, cuando se formalizó como un programa socioeducativo se desplegó por la Ciudad de Buenos Aires ampliando territorios, disputando sentidos y horizontes de posibilidad. El ingreso a las escuelas secundarias posibilitó, por un lado, la problematización de los discursos reduccionistas que plantean que los embarazos y las maternidades en la adolescencia son un “desvío” y conducen al abandono escolar; y por otro, generó las condiciones para que las adolescentes, alumnas y madres, pudieran proyectar un futuro distinto al prefigurado donde la finalización de la educación secundaria sea efectivamente una posibilidad. De esta forma, la problematización de los discursos sexogénéricos institucionalizados y la ampliación de los horizontes de posibilidad se convirtieron en una tarea imprescindible y en

un rasgo característico y distintivo del Programa para acompañar a lxs adolescentes embarazadas, madres y padres que asistían a las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

ANEXO

Leyes educativas a nivel nacional

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Disposiciones generales del sistema educativo nacional.
- Ley N° 27.045/14. Modificación de la Ley de Educación Nacional.

Leyes y resoluciones educativas a nivel local

- Ley N° 898/02. Obligatoriedad en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley N° 709/01. Régimen especial de inasistencias. Horario de lactancia. Artículo 3°- Plazos. Las alumnas embarazadas gozarán de un plazo máximo de inasistencias justificadas o fraccionadas, no computables a los fines de la reincorporación de cuarenta y cinco (45) días y podrán ser utilizadas antes o después del parto. Los estudiantes varones que acrediten su paternidad contarán con cinco (5) inasistencias justificadas continuas no computables, a partir del día del nacimiento o del siguiente. Artículo 4°- Extensión de plazos. En caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la alumna fuera madre de hijos menores de cuatro años de edad el plazo máximo de inasistencias se extenderá a quince (15) días posteriores al nacimiento. Para el caso de los varones en idéntica situación el plazo se extenderá a diez (10) días. Artículo 5°- Lactancia. El Régimen Especial incluye el derecho de retirarse del establecimiento educativo durante una (1) hora diaria durante el primer año de lactancia para las alumnas que certifiquen estar en período de amamantamiento.
- Resolución N° 949/06. Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela. Que la política educativa de la Secretaría de Educación establece la plena inclusión educativa como lineamiento principal. Que la plena inclusión educativa supone abordar la escolaridad de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres y considerar las condiciones que aseguren la continuidad de su trayectoria escolar. Que la mencionada norma contempla situaciones excepcionales que permiten que las/os alumnas/os madres/padres concurren con sus hijos/as a la escuela a fin de continuar con sus estudios de nivel medio.
- Resolución N° 1729/06. Art. 1°: "Dar prioridad para el otorgamiento de vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines maternas a los niños/as de 45 días a 5 años de edad, que sean hijos de alumnas/os inscriptos en el mencionado programa".
- Resolución N° 4799/07. Permiso de retiro anticipado. Art. 1°- Establécese, para los establecimientos educativos dependientes de este Ministerio de Educación, la posibilidad de retirarse durante el horario escolar o ingresar después de iniciado el mismo para los alumnas/os regulares que sean madres o padres por imperiosas necesidades de atención de la salud de sus hijos/as y, por riesgos del embarazo, para las alumnas regulares embarazadas.

- Resolución N° 5337/07. Mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes. Art. 1°- Apruébanse los mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes que permitan alcanzar los objetivos requeridos para la promoción en su condición de regular de alumnas embarazadas, madres y alumnos en condición de paternidad, que cursen estudios en escuelas de educación media de gestión estatal, dependientes de la Dirección General de Educación Superior y de las Direcciones de las Áreas de Educación Media y Técnica y de Educación Artística.

NOTAS

1 En este artículo se utiliza la flexión "x" como una forma de tensionar el binarismo sexo-genérico y de desestabilizar la preeminencia del genérico masculino que se universaliza como el único punto de vista válido y legítimo. Asimismo, en los casos que sea necesario se menciona a lxs sujetxs como "masculinos" o "femeninos", dado que existen procesos y fenómenos específicos que se producen y se vinculan estrechamente con las adscripciones sexo-genéricas. Por ejemplo, en el caso de los cuerpos que socialmente se leen como femeninos, al estar en condiciones de maternidad, se instituye una equivalencia entre ser "mujer", ser "madre" y recluírse en el hogar (mujer-madre-hogar) que condiciona la continuidad escolar. En estos casos, dichas identidades son mencionadas en términos femeninos para dar cuenta de los procesos que específicamente se producen en determinados cuerpos e identidades.

2 En el caso de la coordinadora del Programa y de la Subsecretaria y Secretaria de Educación, se mencionan sus nombres en el artículo con el debido permiso consentido de las mismas. En el caso de lxs coordinadorxs regionales, sus nombres son ficticios para mantener el anonimato.

3 En el año 2014, se sancionó la Ley N° 27.045 que modificó la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 al establecer que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización de la educación secundaria. El texto original, del año 2006, definía la obligatoriedad desde los cinco (5) años de edad.

4 En el Anexo de este artículo se encuentran desarrolladas las leyes y resoluciones sancionadas durante el tercer período, 2001-2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2 y 3), 19-33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153. Recuperado de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57666
- Checa, S. (Comp.) (2006). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDES-UNFPA-UNICEF.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/853/853>
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Fainsod, P. (2011). Maternidades adolescentes en contextos de marginalidad urbana. En Felitti, K. (Coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS.
- Feldfeber, M. (2015). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(2015), 139-153. Recuperado de

- <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24607>
- Fleury, S. (2006). Democracia, ciudadanía y políticas sociales. *Salud Colectiva*, 2(2), 109-112. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/59/40>
- Fleury, S. (2007). Salud y democracia en Brasil. Valor público y capital institucional en el sistema único de salud. *Salud Colectiva*, 3(2), 147-157. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/134/115>
- Gluz, N., Cuter, M.E., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005). *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gogna, M. (Coord.) (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEDES.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89379>
- Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Malizia, A. (2023a). El Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas. Un proyecto socioeducativo que desafió el pronóstico de la deserción escolar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Praxis Educativa*, 27(2), 1-7. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7087/8247>
- Malizia, A. (2023b). Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico. *Revista de Educación*, 30(3), 89-107. Recuperado de https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7428
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Diaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Enriquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 4(8), 103-134. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/perspectivas/article/view/949/946>
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Saforcada, F. (2018). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Acosta, F. (Comp.) *El derecho a la educación en América Latina: experiencias, alcances y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saguier, 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, FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15447/2/TFLACSO-2018MS.pdf>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/antipoda/article/view/1824/122>
- Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10639208>
- UNICEF. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa en la provincia de Buenos Aires*. Informe final. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/526/file>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.