

DOSSIER

MODOS DE HABITAR LO QUEER



Manuel Brandariza. Río Rebelde, perteneciente a la obra "Parampara". Escultura de organza cristal matelaseada + apliques de cerámica esgrafiada + bordado de perlas fantasía. 220x150x50 cm. 2023.

**LA GESTIÓN ESTATAL DE LAS MATERNIDADES
JUVENILES ESCOLARIZADAS EN CABA.
UN ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LES REFERENTES
INSTITUCIONALES**

***GOVERNMENTAL
MANAGEMENT OF PUBLIC INSTITUTIONS FOR YOUNG MOTHERS WHO
STUDY. A PUBLIC POLICY ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF
INSTITUTIONAL AGENTS***

Guadalupe Fernández Chein

IIEGE/CONICET

Maestranda en Estudios y Políticas de Género (UNTref) y doctoranda en Antropología Social (EIDAES-UNSAM). Es becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el IIEGE (FFyL-UBA). Es Especialista en Educación Sexual Integral y Profesora de Historia (FHycS-UNPSJB).

Contacto: guadalupefernandezchein@gmail.com

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

*Políticas públicas
Programas sociales
Maternidades
Juveniles
Enfoque etnográfico*

En este artículo se comparten los resultados obtenidos en una investigación que buscó conocer los modos de implementación del "Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas" desde la perspectiva de los referentes institucionales que la llevan a cabo en las escuelas. Esta investigación fue parte de mi tesis de Maestría en Estudios y Políticas de Género, UNTREF. Para acceder a los sentidos, prácticas y discursos de los referentes acerca de su rol y de las experiencias de las maternidades juveniles, se utilizaron estrategias inspiradas en la etnografía virtual explorando las redes sociales de la escuela y de los referentes durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19, también se mantuvieron intercambios por whatsapp y llamados telefónicos con los referentes. Durante 2021 y 2022 se realizaron diez visitas a la escuela que fueron registradas en cuadernos de campo y analizadas en múltiples notas etnográficas. Estas estrategias fueron complementadas con entrevistas abiertas y en profundidad con los referentes y con el "docente/capacitador" de la Región Educativa a la que pertenece la escuela. Se recurrió a técnicas de análisis documental de los materiales oficiales del Programa para poder contrastar los diferentes sentidos y discursos que conviven en sus diferentes mallas. Por último, en 2023, a través de la técnica de grupo focal se buscó relevar las diferentes experiencias y percepciones que tenían, los cuatro referentes, con respecto a las demandas del movimiento feminista argentino contemporáneo.

Etnografiar el Programa "desde abajo" permitió descubrir que el funcionamiento de éste no es homogéneo, abonando a las teorías que discuten con aquellas posiciones que piensan a las instituciones estatales como entes abstractos y catalizadores lineales de los sentidos de un Estado opresor y patriarcal. Lo que se halló es que los referentes encuentran en su capacidad reflexiva, la posibilidad de traducir la política pública a partir de sus propias trayectorias vitales y los "sentimientos morales" de la institución.

ABSTRACT

KEYWORDS

*Public policies
Social programs
Youth maternity
Etnographic
Approach*

This article presents the findings of a research project aimed at understanding the implementation methods of the "Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas" (Program for the Retention of Student Mothers, Fathers, and Pregnant Individuals) from the perspective of institutional representatives in schools. This research was conducted as part of my Master's thesis in Gender Studies and Policies at UNTREF.

To delve into the perspectives, practices, and discourses of these representatives regarding youth maternity, virtual ethnography techniques were employed to explore their social networks during the period of Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) due to the COVID-19 pandemic. Additionally, exchanges via WhatsApp and phone calls with the representatives were conducted. Over the course of 2021 and 2022, ten field visits were made, recorded in field notebooks, and analyzed through ethnographic notes. These methods were complemented by open-ended and in-depth interviews with the representatives and the "teacher/trainer" of the Educational Region to which the school belongs. Documentary analysis techniques were also applied to official materials of the Program to juxtapose the various meanings and discourses present in its different frameworks. Finally, in 2023, a focus group was convened to gather diverse experiences and perceptions of the four representatives regarding the demands of the feminist movement.

Ethnographic exploration of the Program "from below" revealed its operational heterogeneity, challenging notions that portray state institutions as homogeneous entities and linear conveyors of oppressive and patriarchal State ideologies. Instead, it was observed that the representatives draw upon their reflective capacities to interpret public policy through their own life trajectories and the institutional "moral sentiments."

Coordenadas analíticas: las traducciones locales de las políticas públicas

En las siguientes páginas se examinan los modos en los que les¹ referentes del “Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas” (en adelante, el Programa)² de una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires³ construyen su rol discrecionalmente re-elaborando la política pública a partir de sus propias biografías personales y comunitarias y cómo éstas se ponen en juego en las negociaciones que se producen entre ellos, la institución escolar y la política pública en su versión oficial.

Al etnografiar el funcionamiento del Programa, se buscó “reconstruir ‘desde abajo’, las formas en las que las políticas públicas son actuadas y experimentadas por distintos grupos sociales” (PERELMITER, 2019:49) y así entender cómo les referentes construyen, desde esos posicionamientos, las necesidades de las jóvenes que maternan y las estrategias de acompañamiento a ellas mientras cursan sus estudios secundarios.

Inscripto en el campo de los estudios antropológicos de las políticas públicas en su cruce con las teorías feministas del Estado, este artículo piensa al Estado como un ente de variadas capas que cobija, en sus múltiples instancias y agentes, a un conjunto de ideologías y biografías que contribuyen a la configuración de las relaciones específicas de las instituciones (HANEY, 1996; GAITÁN, 2014; MEDAN, 2014). De este modo, se repara en las formas de resignificación local y microsociedad de los lineamientos de trabajo del Programa y en las negociaciones, tensiones y disputas que se producen entre los agentes que lo conforman en sus diferentes instancias.

En síntesis, este trabajo se posiciona desde las coordenadas analíticas que encuentran limitaciones en aquellas lecturas que posicionan a las instituciones estatales como entes homogéneos. De acuerdo con SHORE (2010), en las instituciones las políticas públicas se entran en una compleja red de relaciones en las que entran en juego las trayectorias vitales de los diferentes agentes, por ello aquí se buscó interrogar a esta política pública reparando en las múltiples interpretaciones que le otorgan los referentes desde sus posicionamientos específicos. Para lograr este cometido fue preciso reparar en las

¹ Cuando haga referencia a las jóvenes madres de la institución escolar en la que estoy haciendo el trabajo de campo utilizaré pronombres femeninos (ella/la) porque, hasta ahora, me he encontrado con maternidades de cisfeminidades; cuando haga referencia a grupos de personas en general, utilizaré el lenguaje no binario para evitar la presunción de las identidades de género.

² El Programa funciona en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y depende del Ministerio de Educación de dicha Jurisdicción.

³ Este es “un territorio que, por sus indicadores sociales, económicos y urbanísticos, puede asociarse a las características que corrientemente se atribuyen al “sur” como “área postergada” de la Ciudad: un territorio donde se concentran altos porcentajes de población en situación de vulnerabilidad social, visibles signos de deterioro de la infraestructura y los servicios básicos, y los resultados de una histórica marginación que incide en las condiciones de vida y en la valorización del suelo de origen público y privado” (ABELENDA, CANEVARI Y MONTES, 2016:9).

capilaridades del Programa, en las que se conjugan las concepciones intrínsecas que esta política porta –en su versión oficial– con los “sentimientos morales” (FASSIN, 2016) de los agentes estatales que la implementan. Por “sentimientos morales” se entiende, siguiendo a FASSIN (2016), las emociones que nos conducen sobre el malestar de los otros y nos hacen desear corregirlo.

Para abordar estas dimensiones, FASSIN (2015) insiste en que es preciso reparar en el análisis de la “dimensión moral” de las instituciones, para lo que propone recurrir al concepto de “economía moral” y al de “subjetividad moral”. Tanto “economías” como “subjetividades morales” están inmersas en la cotidianidad de las instituciones a través de los valores y afectos que allí se ponen en juego. Al describir el trabajo moral de las instituciones, se puede “dar cuenta de las tensiones en la esfera pública en torno a estos problemas (economías morales) como de las actuaciones en el mundo profesional encargado de resolverlos (subjetividades morales)” (p.256). La propuesta de FASSIN a “penetrar el funcionamiento ordinario de las instituciones” (p.2-3) para conocer de qué manera los valores y los afectos forman parte del entramado de la propuesta estatal, conformó un aporte trascendental para analizar el modo en el que los recorridos personales de los referentes influyen en la estrategia que se trazan para el desarrollo de su trabajo. En acuerdo con VIANNA (2010) es preciso destacar que no es acertado conceptualizar la moral desde una perspectiva estanca, sino que se la entiende como un proceso que se construye en la dinámica de las tensiones y disputas por sus sentidos (p. 9). Hablar de moralidades, en plural, permitió acceder a los distintos significados que conviven en la escuela acerca de la maternidad y la juventud, como así también poder relevarlos tanto en prácticas como en discursos.

Etnografiando la política pública ‘desde abajo’: acerca de las elecciones metodológicas.

El enfoque cualitativo centrado en la perspectiva etnográfica permitió acceder a los sentidos y prácticas de los referentes institucionales acerca de su rol y conocer cómo sus trayectorias vitales y biografías personales y comunitarias influyeron en la construcción de sus perfiles de trabajo e impactaron en las resignificaciones que hicieron de la política pública. Conocer cómo la escuela construye las necesidades de las “alumnas-madres” y, a partir de ellas, reconocer cómo los referentes arman sus estrategias de acompañamiento, fue posible gracias a la mirada etnográfica que se construyó a través de visitas a la institución que fueron registradas en cuadernos de campo y analizadas en notas etnográficas; y a la exploración en las redes sociales de la escuela y de los referentes institucionales a través de estrategias inspiradas en la etnografía virtual.

Entendiendo que los discursos, las prácticas y los sentidos configuran una misma trama, se buscó conjugar diferentes técnicas para dar cuenta de esta compleja articulación. Para conocer los modos en los que los referentes institucionales construyen su perfil mientras

negocian, responden y/o intervienen en el encuadre de la política pública, se complementó el registro etnográfico de la presencia en el campo, con entrevistas abiertas y en profundidad a los referentes realizadas durante 2022, lo que permitió que el diálogo se produzca con cierta flexibilidad y fluidez y así acceder a sus significados, ideas, creencias y concepciones. Esta técnica también fue utilizada con el “docente/capacitador”⁴ de la Región Educativa a la que pertenece la escuela. También se participó de dos encuentros de capacitación dictados por el Programa al equipo de referentes de toda la Ciudad y se analizaron las planificaciones de esos encuentros. En 2023, a través de la técnica de grupo focal se buscó relevar las diferentes experiencias y percepciones que tenían, los cuatro referentes, con respecto a las demandas del movimiento feminista que tuvo su momento de mayor efervescencia, en Argentina, entre 2018 y 2020. Esta agenda feminista, signada centralmente por la demanda para acrecentar los niveles de autonomía sexual y reproductiva, ha abordado la maternidad –casi exclusivamente– para cuestionar su obligatoriedad a través del reclamo por el acceso a los métodos anticonceptivos y a la interrupción voluntaria de los embarazos (FELITTI, 2013). En lo que respecta a las maternidades juveniles, la agenda feminista se ha limitado a pronunciarse en relación con las maternidades forzadas a través de la campaña ampliamente difundida: “En un mundo justo, las niñas no son madres”⁵. Las maternidades juveniles son circunscriptas, de este modo, a situaciones de violencia sexual, o como producto de relaciones de género que desfavorece a las jóvenes y las ubica, invariablemente, en el lugar de víctimas. Por ello se consideró relevante conocer si esta agenda constituía, o no, una fuente de influencia para los referentes y en qué medida. Por último, se recurrió a técnicas de análisis documental de los materiales oficiales del Programa que incluyen: la “Presentación del Programa”, un documento sobre “El oficio del referente”, las planificaciones de las capacitaciones organizadas para los referentes

⁴ Tiene 49 años y realizó el Profesorado, la Licenciatura, la Maestría y el Doctorado en Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Trabaja en el Programa desde 2006.

⁵ El movimiento regional “a favor de los derechos de las niñas latinoamericanas”, «Niñas, No Madres», es un movimiento fundado por las organizaciones internacionales Planned Parenthood Global, Amnistía Internacional, GIRE y CLACAI y tiene por objetivo “llamar a la acción a todos los actores de la comunicación para reclamar que ni una niña más abandone su futuro por una maternidad forzada”. Todas estas campañas son de corte oenegista y se vinculan con organizaciones cuyo núcleo original se ubica en el Norte global, pero articulan a través de filiales o de programas de financiamientos con organizaciones, políticas y/o personas del Sur global a través de las cuales extienden, a estos territorios, los ejes de su agenda feminista. Varias organizaciones feministas de Argentina son parte de algunos de estos organismos y organizaciones internacionales. En Argentina la consigna local fue “En un mundo justo las niñas no son madres”. La campaña fue lanzada por Socorristas en Red, una organización que se extiende por todo el territorio argentino y su origen estuvo asociado a la necesidad de acompañar las prácticas de aborto cuando ésta aún no estaba legalizada en el país. La campaña fue lanzada para el día de las infancias en agosto de 2020 coincidiendo, además, con la efeméride del día en que el Senado de la Nación había rechazado la legalización de esta práctica en 2018. En diciembre de 2020 se aprobó en el Congreso Nacional la Ley N° 27610 de interrupción voluntaria del embarazo en Argentina.

(tanto para quienes se inician en el rol, como para quienes llevan varios años ejerciendo la función) y diferentes materiales sobre derechos sexuales y (no) reproductivos enviados a los referentes como complemento de las capacitaciones. Este corpus documental fue abordado a partir de analizar las pistas que en él se encuentran inscriptas en tanto documentos producidos por el Estado, que son el resultado de las relaciones de poder que lo constituyen y atraviesan. (MUZZOPAPPA Y VILLALTA, 2011:18). De este modo se presentan y se analizan las tensiones y negociaciones que se producen entre los referentes y la propuesta oficial del Programa. El método biográfico y la recuperación de las historias de vida fueron cruciales para comprender cómo las trayectorias vitales se tramam en la construcción del perfil de los referentes institucionales.

Presentación del campo y sus actores.

El Programa funciona en las escuelas de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y tiene por objeto el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes que transitan su escolaridad gestando, maternando o paternando. Para ello, el dispositivo posee la figura de referentes institucionales que es desempeñada por personal de la escuela que suma, a sus tareas cotidianas, el ejercicio de este rol. Para esta investigación, se seleccionaron cuatro referentes pertenecientes a una escuela secundaria ubicada en la zona Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que ejercieron su rol durante el período de pandemia por COVID-19 y continúan.

En la actualidad, el equipo del Programa –a nivel ministerial– está compuesto por 25 personas (“docentes/capacitadores”) que trabajan articulando con 238 docentes referentes institucionales. Internamente, todo el equipo lleva adelante las mismas tareas, aunque dos personas se ocupan de la coordinación informalmente.

El Programa acompaña escuelas de todas las regiones escolares, en las diferentes áreas (Media, Técnica, Artística y Normales) de manera cotidiana y permanente. Además, sostiene asesoramiento a demanda en escuelas primarias o de educación de jóvenes y adultos (CENS⁶, CFP⁷). Durante 2023 acompañaron de manera sistemática a 163 escuelas secundarias.

Desde el 2021, el Programa empezó a sistematizar otros acompañamientos además de los que hace ante situaciones de embarazo, maternidad y paternidad como interrupciones legales y voluntarias de embarazos; situaciones de violencia de género; de transición de identidad de género; entre otras. Este cambio buscó reflejar en las planillas, el trabajo que se hacía efectivamente en el territorio: “para que los papeles también dieran cuenta de la tarea que se venía realizando”⁸. Más adelante se desarrolla la genealogía del Programa y

⁶ Centros Educativos de Nivel Secundario.

⁷ Centros de Formación Profesional.

⁸ Datos obtenidos de múltiples comunicaciones e intercambios con la coordinación del Programa durante los meses de agosto y septiembre de 2023.

las reconfiguraciones de sus lineamientos de trabajo y acciones desde su génesis hasta la actualidad.

En el primer semestre de 2023 el Programa registró 583 situaciones de embarazo, maternidad y paternidad; 11 situaciones de violencia, 39 de Interrupción Voluntaria del Embarazo/Interrupción Legal del Embarazo (IVE/ILE); y otras 19 por diferentes motivos, lo que hace a un total de 647 estudiantes. Este registro se lleva a cabo sobre la población de jóvenes que se acompaña hasta 24 años. La población adulta que recibe algún tipo de acompañamiento por parte del Programa, no se contabiliza en los registros. El trabajo de campo fue realizado en una escuela de nivel secundario que está ubicada en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en el barrio denominado Bajo Flores), cordón que concentra la población con mayores niveles de vulnerabilidad en esta ciudad. La escuela linda con la ex Villa 1–11–14 (actualmente Barrio Padre Ricciardelli), Barrios Rivadavia I y II y Barrio Illia. Según el censo del año 2010, en el conglomerado Bajo Flores el número de habitantes es de 25.973 personas. Con relación al nivel educativo, el 78,1% tiene el secundario incompleto y el 21,9% culminó ese nivel educativo. En lo que refiere a la condición migratoria, sólo 2 de cada 10 personas nacieron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una proporción algo más elevada son migrantes internos cuyo origen es de distintas provincias argentinas (27%) y más de la mitad son inmigrantes internacionales, mayoritariamente de países limítrofes (52%) . El 47% de las familias recibe alguna ayuda social económica⁹.

Esta escuela pertenece al primer grupo de Escuelas Municipales de Educación Media creadas en 1990 que se instalaron en barrios que no tenían escuelas secundarias. Se las suele denominar entre la población docente como “emem históricas”, haciendo referencia al proyecto socioeducativo con el que surgieron: que prestaba especial atención a las particularidades socioeconómicas que configuraban las biografías y trayectorias de los jóvenes provenientes de barrios y asentamientos muy vulnerados. En la actualidad se las denomina Escuelas de Educación Media.

Cantidad de “alumnas madres, padres, embarazadas” por año de curso en la escuela¹⁰.

Turno mañana	1°	2°	3°	4°	5°	Total
Alumnas madres	-	-	-	2 (18 años-hijo de 2 y	1 (20 años-hija de 2)	3

⁹ Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida Familiares y Vinculación con las Organizaciones de la Sociedad Civil, 2011. UCA. Programa Desarrollo Humano y OSC.

¹⁰ Datos de 2022.

				17 años-hijo de 4)		
Alumnos padres	-	-	-	-	-	-
Embarazadas	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	-	3

Turno tarde	1°	2°	3°	4°	5°	Total
Alumnas madres	-	-	2 (16 y 17 años)	1 (17 años)	1 (19 años)	4
Alumnos padres	-	-	-	-	-	-
Embarazadas	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	-	4

Turno vespertino	1°	2°	3°	4°	5°	Total
Alumnas madres	-	3 (34, 19, 16)	7 (tres de 20, dos de 21, una de 23, una de 32)	7 (tres de 19, tres de 20 y una de 23)	4 (una de 19, dos de 20 y uno de 21)	21
Alumnos padres	-	1 (28)	-	1 (29)	-	2
Embarazadas	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	-	23

Fuente de elaboración propia (2022)

El Programa funciona en la escuela desde el año 2000. En 2022 la escuela contó con cuatro referentes institucionales que son, a su vez, docentes y preceptores de la escuela: un referente en turno mañana, una referente en el turno tarde y dos referentes en el turno vespertino.

El referente del turno mañana, Pablo¹¹, tiene 40 años y además de ser referente institucional en la escuela, es preceptor y tutor. Tiene la particularidad de ser, también, graduado de la primera promoción de la escuela y de haber vivido siempre en el barrio en el que está ubicada la escuela, hasta la actualidad. Tiene cuatro hijos, la primera la tuvo a sus veintitrés años. Luego de terminar la secundaria, no continuó con estudios formales. Su figura condensa la noción de hibridez que aquí se convoca para pensar, en términos contingentes y genealógicos, la implementación de esta política pública que tiene como foco a las jóvenes estudiantes que maternan. Con hibridez se hace referencia a que su posición de trabajador estatal no puede escindirse de las otras marcas identitarias que lo construyen en tanto egresado de la escuela, vecino del barrio, padre joven y que conforman parte trascendental en la constitución de su perfil como trabajador. Hace cinco años que trabaja como preceptor en la escuela y hace tres que ejerce el rol de referente.

La referente del turno tarde, Laura, tiene 46 años. Además de ser referente institucional del Programa en el turno tarde es profesora de matemática y tutora en la escuela. Aún se encuentra cursando la carrera del profesorado de matemática y posee título de Profesora de música. Tiene dos hijas, la primera la tuvo a los 22 años. Posee siete años de antigüedad como docente en la escuela y dos años como referente.

En 2022, el turno vespertino, contó con dos referentes por la cantidad de estudiantes madres y padres que se encontraban cursando. Sofía tiene 39 años. Es Profesora de inglés y tutora en la institución, además de ser referente. También se encuentra cursando las últimas materias del profesorado de nivel primario. Hace dieciséis años que trabaja en la escuela y tiene una antigüedad de diez años como referente, aunque interrumpió durante un año el ejercicio del rol. En 2021 volvió al cargo y continúa. Renzo tiene 35 años. En la escuela es tutor y profesor del área de Comunicación. Es Profesor de enseñanza media y superior en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), Magister en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Fue referente entre 2019 y 2022. En 2023 el Ministerio de Educación aprobó la renta para un solo referente por turno y fue Sofía quien continuó en el cargo. Renzo, de todos modos, siguió siendo mi interlocutor y participando de las iniciativas que propuse para relevar datos durante 2023.

Genealogía del Programa y reconfiguración de sus lineamientos de trabajo

Las últimas décadas del S XX se vieron caracterizadas, en Argentina, por la presencia de políticas neoliberales que conllevaron a una fuerte crisis socioeconómica que derivó en la profundización de la precarización de la vida de los sectores trabajadores y las clases populares. El impacto de estas políticas sobre las poblaciones que ya vivían en contextos

¹¹ Las identidades de los referentes han sido anonimizadas.

vulnerados acrecentó los niveles de pauperización de sus vidas; y, sobre las juventudes empobrecidas, las especificidades de las consecuencias se vieron signadas por la exclusión a condiciones dignas de vida, al sistema educativo y a la inserción en el mercado laboral. En ese contexto emerge el debate social, mediático, político, jurídico —y también académico— acerca de qué hacer con esas juventudes. Las diferentes posturas se vieron tensionadas entre posiciones que reforzaron la necesidad de impulsar políticas de protección destinadas a esta población y aquellas que se volcaron por criminalizarlas.

Fue en ese período en el que se acrecentó la presencia de estudiantes menores de veinte años gestando y/o maternando en la escuela pública (VÁZQUEZ, 2013) y eso derivó en que se convirtieran en foco de múltiples discursos, debates, prácticas institucionales y políticas públicas. Desde lugares más tradicionales, estas maternidades juveniles fueron pensadas como “no oportunas” y abordadas como fenómenos que se producen por causas individuales adjudicadas a la “irresponsabilidad inherente a la población juvenil” —comprendida como un grupo social que cuando no está “en peligro, es peligrosa”. —o a sus “familias disfuncionales”. Desde estas posiciones, fueron clasificadas a partir de dos nociones: la de “riesgo biológico” —por los riesgos perinatales asociados a la edad de la persona gestante—; o a la de “riesgo social”, al endilgarles la responsabilidad de ser una de las causas de la reproducción de la pobreza. Esta última relacionada con la perpetuación de la propia situación de vulnerabilidad social y económica —por considerar que la maternidad trunca los proyectos de “desarrollo personal” asociados a la continuidad de estudios o a la inserción en el mercado laboral—; y a la responsabilidad de significar “un gasto público” para el Estado. Todas estas perspectivas han sido ampliamente discutidas por múltiples estudios críticos provenientes de numerosas disciplinas (ATKIN, 1989; STERN Y GARCÍA, 1996; FERNÁNDEZ, 2004; PORTNOY, 2005; ADAZSKO, 2005; FAINSOD, 2011).

Es en ese escenario en el que surge el “Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas”. Presentar los lineamientos de trabajo que se propone el Programa reparando en su genealogía y en las contingencias que interfieren en sus reconfiguraciones es necesario para analizar las tensiones que se producen en su implementación.

El Programa tiene su precedente en una experiencia institucional. En una escuela de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹² surgió, en 1995, un dispositivo llamado “grupos de reflexión” que reunía a las estudiantes madres y gestantes con el objetivo de acompañarlas en sus trayectorias educativas y evitar la deserción escolar. Este espacio emergió por iniciativa de la directora de la escuela que, preocupada por las prácticas excluyentes que apuntaban contra las estudiantes embarazadas, convocó a una

¹² Es parte del mismo grupo de “emem históricas” al que pertenece la escuela en la que se realizó el trabajo de campo que dio origen a este artículo y comparten el proyecto pedagógico que articula tarea educativa con la asistencia comunitaria.

psicóloga que trabajaba en el barrio para inaugurar este espacio. Esta propuesta fue la que inspiró el impulso del “Proyecto de retención de alumnas madres y embarazadas”¹³ que se convirtió en política pública cuatro años más tarde cuando la Secretaría de Educación –actual Ministerio– a través de su programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias), se hace eco de los reclamos que recibía, por parte de los grupos de docentes, para que instituyan políticas públicas destinadas a la población de estudiantes gestantes, madres y padres.

En sus inicios, esta iniciativa se configuró de manera situada a partir de las necesidades concretas de la población y se vio influenciada por las prácticas comunitarias y de cuidado que signaron a las escuelas de esta zona de la Ciudad sentando los fundamentos morales acerca de qué se reconoce como una “buena práctica docente”. FRANCO PATIÑO Y LLOBET (2019) llaman “institucionalidades ascendentes”, a las iniciativas “creadas desde abajo y con espíritu de colectividad” para remarcar el carácter de base de éstas que fueron avanzando en “formas asociativas que se complejizaron en el tiempo” (p.63).

Diferentes circunstancias fueron modificando los propósitos y lineamientos de trabajo del Programa alejándose de aquella primigenia oferta que caló no sólo en las subjetividades de quienes pasaron por esa experiencia como docentes o como estudiantes, sino que quedó impresa en la propia estructura afectiva de la escuela. Las premisas sobre las que se gestó la política pública siguen estando presentes en los referentes institucionales actuales –cuyas biografías están atravesadas por esa experiencia– lo que les lleva, por decantación, a reconocerse más en las “dinámicas comunitarias que en las propuestas institucionales [o estatales]” (MEDAN, 2019:264).

Como punto de partida de la investigación, se asumió que la distancia que se construyó entre la propuesta original y la propuesta actual genera la falta de apropiación de los nuevos lineamientos de trabajo que emanan del proyecto estatal oficial y conlleva a que los referentes institucionales construyan sus propias lógicas de acompañamiento, inspiradas en la propuesta que perciben como original en las que prevalecen las lógicas comunitarias. Como sostiene FASSIN (2015) “Los agentes no se comportan como electrones libres, sino que se encuentran atrapados en redes de significado y acción que están inscriptas en las instituciones. [...] las instituciones tienen una doble dimensión con efectos contradictorios: sus restricciones imponen límites a la libertad de los agentes, mientras que su marco les permite convivir” (p. 2). Estas “burocracias de calle” —como denomina PERELMITER (2012) a los agentes territoriales— construyen desde la discrecionalidad sus acciones y modos de intervención, a partir de los dilemas que le generan la implementación de una política pública con la que tiene parciales acuerdos y desacuerdos en relación con las percepciones “reales” de las necesidades de la población destinataria.

¹³ Primera nomenclatura formal de la política pública.

La influencia de la “agenda de género” en el Programa

El Programa tiene como propósito “el abordaje integral de la temática del embarazo, la maternidad y paternidad en escuelas de nivel secundario. Para ello trabaja en la promoción y protección del derecho a la educación, los derechos sexuales, reproductivos, desde el enfoque de la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género y diversidad”¹⁴.

Como se anticipó, los objetivos del Programa han ido mutando a lo largo de los años y de acuerdo a las diferentes leyes que se fueron sancionando en materia de educación; de derechos sexuales y (no) reproductivos; y de derechos de niñas y adolescentes (Ley de Protección Integral de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N°26061/05, Ley de Educación Nacional N°26206/06, Ley de Educación Sexual Integral N°26150/06, Ley de Identidad de Género N°26743/12, Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N°27610/21, entre otras).

En la actualidad el Programa presenta tres objetivos: a) acompañar las situaciones vinculadas a la temática del embarazo, maternidad/paternidad en adolescentes; b) promover la continuidad y terminalidad de los estudios de las adolescentes embarazadas, madres y padres a través de dispositivos escolares de acompañamiento pedagógico y; c) acompañar a las escuelas en la implementación de la ESI (atención de situaciones que irrumpen y diseño de instancias curriculares planificadas)¹⁵.

Es decir que el foco del Programa ya no está puesto únicamente en las ma-paternidades y gestaciones de les estudiantes, sino que, además, tiene la tarea de fortalecer la implementación de la ESI en las instituciones educativas y de articular intersectorialmente con otras instituciones del Estado para garantizar el acceso a derechos de la población estudiantil.

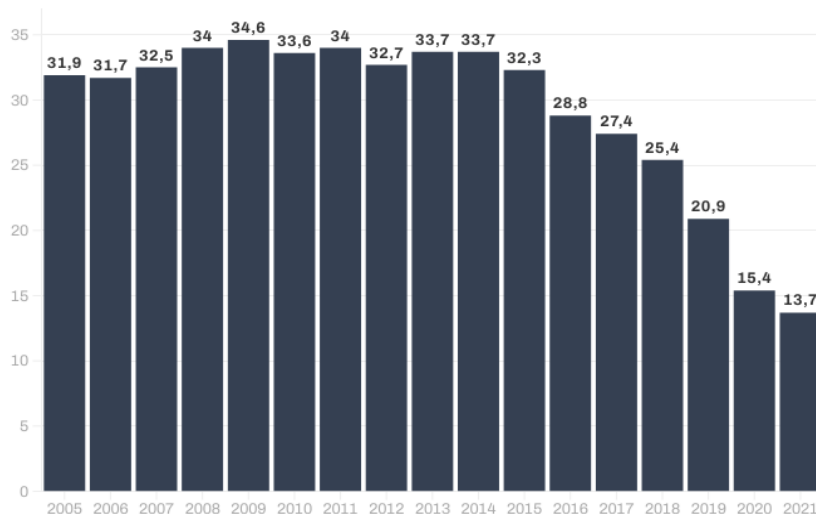
La ampliación del campo de intervención de esta política pública se debe a diferentes motivos. Por un lado, como ya se señaló, a la sanción de diferentes leyes en materia de protección de derechos que hizo que el Programa contara con un encuadre legal para acompañar situaciones y proponer intervenciones en materia de salud sexual y (no) reproductiva que rebasaba a las maternidades, paternidades y embarazos juveniles. Por otro lado, al descenso de la tasa de fecundidad juvenil –que no fue un fenómeno aislado en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– que se registró en todo el territorio nacional.

Evolución de los embarazos en jóvenes

¹⁴ Documento de “Presentación del Programa de retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres” facilitado por la coordinación del Programa en múltiples intercambios entre septiembre/octubre 2023.

¹⁵<https://buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/programa-de-retencion-madres-padres-y-embarazadas>.

Período 2005-2021. En nacidos vivos de madres jóvenes cada mil mujeres de 10 a 19 años.



Fuente: Ministerio de Salud de la Nación - Última actualización: 31/3/2023

Tanto en los boletines oficiales del Ministerio de Salud de la Nación; de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia¹⁶, como en la percepción de los trabajadores del Programa¹⁷, este declive en las estadísticas de embarazos juveniles tiene que ver con la masificación del acceso a los métodos anticonceptivos de larga duración –principalmente al implante subdérmico– y a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo.

Y además que [...] había algunas escuelas que no tenían, no tenían tantas situaciones [de embarazos y ma-paternidades] como en otros lugares eh... del sur de la ciudad, sobre todo, eh... sino que lo que también observamos [en las estadísticas], más allá de las que hacemos nosotros, también se pueden ver en Salud, eh... que vienen descendiendo mucho las maternidades en estas edades, entonces... eh... eso también impacta en nuestro trabajo, entonces... en todas las escuelas. Bueno, no son las mismas cantidades [las de hace unos años] que [las que] puede haber ahora. Ahora tenés a la tarde una, a la mañana dos [madres o embarazadas], y a la noche sí, tenés mayor población que ronda a veces las 15, 20 más o menos –pero de las que concurren efectivamente son menos también–... Entonces bueno, no son los números anteriores.

¹⁶https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2021-06/Informe_anual_gestion_monitoreo_2020.pdf;
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/12/senaf_dngdi-indicadores_nna-fecundidad_adolescente-arg2019_25_abr_2022.pdf;
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/natalidad_mortalidad_infantil_2021.pdf.

¹⁷ Entrevista en profundidad con el “docente/capacitador” del Programa en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo (18/08/23).

Docente/capacitador regional del Programa, agosto 2023.

El descenso de la tasa de embarazos juveniles en todo el territorio nacional, que tiene como consecuencia la presencia de menos estudiantes de nivel secundario embarazadas, madres o padres, fue otra de las razones –en palabras de uno de los trabajadores del Programa– por las que este dispositivo estatal amplió sus objetivos y lineamientos de trabajo.

Por otro lado, se desprende de los documentos oficiales del Programa que, a partir de los nuevos marcos legales –principalmente de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral de CABA N°2110/6– éste amplió su campo de intervención convirtiéndose en un dispositivo que acompaña a las escuelas en la implementación de la ESI –tanto a nivel curricular, como institucional e interinstitucional–:

En este contexto, la tarea del equipo ha ido creciendo y se han ido ampliando y diversificando las intervenciones que lleva adelante. Además de acompañar las trayectorias estudiantiles atravesadas por la experiencia del embarazo, la maternidad y/o la paternidad, las acciones del Programa se enmarcan en la ESI y se constituyen –en la medida de las posibilidades institucionales– en un apoyo para el diseño, organización y realización de diferentes propuestas de trabajo tendientes a garantizar la ESI en las escuelas de nivel secundario. Diferentes documentos oficiales como el Diseño Curricular de Educación Sexual Integral en la NES, la Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la Educación Sexual Integral y, recientemente, el documento orientador para la conformación de los Promotores estudiantiles de ESI respaldan el rol del Programa en las tareas vinculadas a la implementación de la ESI.

A partir del acercamiento con el sector salud y las relaciones interinstitucionales para la promoción de derechos, principalmente sexuales y reproductivos, en las escuelas también se inscribe el acompañamiento en situaciones de toma de decisiones en relación con la continuidad de un embarazo o la decisión de interrumpirlo, así como también de situaciones de violencia por motivos de género¹⁸.

Recientemente, el Ministerio de Educación le ha encomendado al Programa, además, la tarea de colaborar con la formación de los Promotores Estudiantiles ESI¹⁹.

La variabilidad de las escuelas en relación con los sentidos feministas también fue un factor que interpeló a la arquitectura del Programa. El “docente/capacitador” entrevistado, trabaja desde 2006 en el Programa lo que le dio acceso a un gran número de escuelas y le permitió conocer la diversidad de posturas y posiciones presentes en las mismas a lo largo del tiempo. En muchas de estas, destaca que

¹⁸ Documento de “Presentación del Programa de retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres” facilitado por la coordinación del Programa en múltiples intercambios entre septiembre/octubre 2023.

¹⁹ Entrevista en profundidad con el “docente/capacitador” del Programa en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo (18/08/23) y Documento de “Presentación del Programa de retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres” facilitado por la coordinación del Programa en múltiples intercambios entre septiembre/octubre 2023.

tuvimos que salir a explicar y dar muchos debates que desde el Programa no estábamos favoreciendo eso [las maternidades juveniles], sino que tratábamos de escuchar, de acompañar, de ver qué se podía hacer y en los casos que estaba la decisión de interrumpir [el embarazo], nosotros siempre, te estoy hablando de hace muchos años, derivábamos.

Docente/capacitador regional del Programa, agosto de 2023.

Estas interpelaciones se daban por parte de docentes que cuestionaban al Programa por considerar que “favorecían” a las maternidades juveniles.

Antes de que la agenda feminista haya encontrado mayor difusión en la sociedad en general —y en la docente en particular— el “docente/capacitador” relata que en las escuelas se encontraban

con más estereotipos, con una mirada a veces más rígida, más estigmatizante de las adolescencias, de la juventud, de las maternidades, de las paternidades, pero [...] me parece que ha ido cambiando desde entonces. Con las y los [docentes] que nos encontramos ahora, muchas veces es... sentís que compartís un montón de cosas y no pasaba por ahí antes. Hay un discurso común, hay un discurso más homogéneo en este sentido que estamos queriendo traer ¿no? Ligado al movimiento feminista y demás

Docente/capacitador regional del Programa, agosto 2023.

De este modo, deja entrever no sólo cómo en las propias escuelas surgieron docentes identificadas con los discursos feministas, sino que relata cómo también el propio grupo de “docentes/capacitadores” se encuentra influenciado por estos discursos.

Entre los factores que incidieron en la reconfiguración del Programa —además de los ya mencionados— aparece que, en un determinado momento, los trabajadores del Programa empezaron a registrar las situaciones que acompañaban en cada escuela y pudieron reconocer y visibilizar que éstas excedían a las experiencias de ma-paternidades y embarazos juveniles, pero que no habían llevado ese registro de esos acompañamientos hasta el momento:

Siempre surgían estas cosas, en realidad siempre, siempre algo hicimos, pero [...] un poco nos pasaba lo mismo con todo esto, siempre aparecían casos que nosotros seguíamos, que trabajábamos y que no los contabilizábamos

Docente/capacitador del Programa, agosto 2023.

Lo que se puede identificar, es que incidieron múltiples factores en la reconfiguración de los lineamientos del Programa: las variaciones en las estadísticas de la población destinataria; las transformaciones del encuadre legal para los contenidos que abordaba; las interpelaciones que recibían por parte de los docentes de las escuelas; y las trayectorias de los diferentes trabajadores/capacitadores del Programa que iban fijando su propia impronta en la tarea que llevaban a cabo en las escuelas:

Desde las trayectorias personales, obviamente, las historias de cada uno, la disciplina de origen. El Programa es muy heterogéneo en relación con las formaciones, entonces, bueno, si bien tratamos

de tener también formaciones internas y demás, bueno, cada uno le da la impronta que puede, que quiere o que busca a partir de su disciplina de origen, no sé, y demás. Y a partir también de lo que te toca en la escuela que vas. [...]... muchas cuestiones que se ponen en juego a partir de lo local, de cada escuela, de cada profe, cómo lo va pensando, cambios institucionales, ¿no? Cambios del equipo directivo, también de los DOE²⁰, un montón de situaciones.

Docente/capacitador del Programa, agosto 2023.

De estos registros que se desprenden del análisis de los documentos oficiales del Programa y de las percepciones de los “docentes/capacitadores”, se pudo reconstruir cómo los lineamientos de trabajo del Programa fueron metamorfoseándose tanto a partir de la interacción con las macropolíticas (nuevos marcos legales y sus impactos) como por la agencia de los “docentes/capacitadores” que —de acuerdo con sus trayectorias vitales, formativas, activistas, militantes— iban forjando la plataforma del Programa a partir de sus propias acciones. No es menor para esta investigación, reparar en la referencia que el “docente/ capacitador” hace —en el relato anterior— a la interacción que se produce en los territorios en los que se implementa esta política pública con lo que él llama “lo local”. Las propias dinámicas institucionales y los “márgenes conceptuales” (DAS Y POOLE, 2008) que se habilitan en “lo local” también forman parte de los componentes que intervienen en las transformaciones de los lineamientos de trabajo que fue desplegando, a lo largo de todos sus años de existencia, este Programa. Una de las interpelaciones con las que se encontraron los “docentes/capacitadores” fue con la de un conjunto de docentes en las escuelas que les discutían que el Programa promovía la maternidad juvenil. Estas interpelaciones, son coincidentes con el momento histórico en el que la “agenda de género” de la mano del movimiento feminista se masificó en Argentina. En una primera instancia en el 2015, a partir de la convocatoria del Primer “Ni una Menos”²¹ y luego entre 2018 y 2020 con las masivas movilizaciones para exigir la legalización de la interrupción legal del embarazo.

Andrés MALIZIA (2023) presenta los hallazgos que obtuvo al investigar sobre los procesos de reconfiguración del Programa. El autor problematiza sus orígenes enfatizando que surgió como una política pública focalizada en la zona sur de la Ciudad a partir del surgimiento del Programa ZAP, que fue creado y puesto en marcha en 1996 y tuvo como propósito generar políticas intersectoriales en las zonas de mayor vulnerabilidad social de la Ciudad de Buenos Aires. Lo que esta investigación sostiene es que, aquellas especificidades que caracterizaron a la primera experiencia del Programa fueron tensionadas por la masificación de un discurso feminista —internalizado por algunas capas del sector docente de las escuelas secundarias y por les

²⁰ Departamento de Orientación Educativa.

²¹ *Ni una menos* es una consigna que dio nombre a un movimiento feminista surgido en Argentina en 2015. La movilización denominada *Ni una menos* se realizó por primera vez el 3 de junio de 2015 en ochenta ciudades de Argentina a partir del femicidio de Chiara Páez y busca combatir la violencia machista y exigir políticas públicas para tal fin.

“docentes/capacitadores” del Programa— que también permeó a los objetivos programáticos de las políticas públicas y que estuvo centrado en la exigencia por acrecentar los niveles de autonomía en lo que refiere a la salud sexual y (no) reproductiva y en circunscribir a las experiencias de maternidades juveniles como consecuencias de situaciones de violencia sexual o de relaciones de género que las perjudican ubicándolas, invariablemente, en el lugar de víctimas.

En torno a estas reconfiguraciones, se sostiene que en la implementación del Programa se producen determinadas tensiones entre los referentes institucionales de la escuela y su propuesta oficial.

Las “alumnas-madres” como figura merecedora de asistencia

Analizar la política pública desde la perspectiva de quienes la llevan a cabo en el territorio permite reconocer que aquella tiene agencia más allá de sus creadores (SHORE, 2010). Al ponderar, metodológicamente, un seguimiento de la propuesta estatal desde sus actores y asociaciones, se puede interpretar su funcionamiento e implementación lejos de cualquier pretensión de linealidad.

Se analiza aquí de qué modo es resignificada la propuesta estatal del Programa en el territorio, a partir de conocer cuáles son las estrategias desplegadas por los referentes del Programa al comprender a las políticas públicas como parte de una actividad sociocultural en la que participan y se implican los procesos sociales de la cotidianidad (SHORE, 2010). El relevamiento de sentidos en función a esto mostró que las biografías y trayectorias vitales de los agentes estatales constituyen fuentes de influencia significativas en la construcción de las dinámicas que rodean a la traducción e interpretación que hacen del Programa en tanto política pública. Los referentes traducen la propuesta estatal a una serie de tareas que consideran más significativas para la realidad de las estudiantes, concepción que se encuentra entrelazada con los relatos que existen en la escuela en relación con la asistencia socioeducativa a las juventudes vulneradas.

Hay una narrativa en los relatos acerca de la historia de la escuela construida en torno a “grandes figuras” (algunas de ellas plasmadas en sus murales) que se destacan por el compromiso con la población estudiantil desde una mirada socio-comunitaria. Parte de ese relato configura, en los referentes institucionales del Programa, los modos de concebir sus funciones o, dicho de otro modo, de construir su perfil de referente. FASSIN (2015) se pregunta junto a Mary Douglas “¿cómo piensan las instituciones?” y, con ella se responde: “[las instituciones] Son algo más que la suma de decisiones individuales de los agentes que las componen. [...] Sin embargo las instituciones hacen algo más que pensar, también ponen en práctica valores y afectos, juicios y sentimientos” (p. 14). Se exploran, en este apartado, los “sentimientos morales” de la institución en relación con las maternidades juveniles.

La escuela suele resaltar figuras que han marcado la impronta en la historia institucional. Fundamentalmente una impronta que repasa en los aspectos socio-comunitarios de las trayectorias de los estudiantes. Hay una tendencia —aunque no es homogénea, sí es la que se impone— a priorizar acompañamientos a jóvenes varones (cis) que se encuentran en conflicto con la justicia o la policía, por un lado; y por el otro, la inclinación a acompañar las trayectorias educativas de jóvenes mujeres (cis) que maternan. De hecho, la comunidad educativa con más antigüedad en la institución, relata que el nombre de la escuela es por un docente que falleció hace muchos años y que “fue quien más hizo por las alumnas madres”²². El referente del turno mañana fue una de las personas que manifestó que el nombre de la escuela es en homenaje a un profesor que falleció y que “la escuela no lleva su nombre porque haya sido el mejor profesor de Historia, es porque él fue quien propuso que había que crear un jardín para las alumnas-madres”²³.

La juventud de la escuela es construida, por gran parte del personal, como una juventud vulnerable que requiere protección y asistencia. El meta relato que configura los “sentimientos morales” de la escuela está asociado a una impronta basada en prácticas socio-comunitarias y de asistencia a la juventud que concurre a la institución. Estas narrativas institucionales fueron identificadas en diferentes actos escolares en los que se participó, fundamentalmente en aquellos en los que se conmemora al “Patrono” de la escuela, que es el día de la persona que le da el nombre a la institución. En esos actos se suelen traer las biografías de docentes que pasaron por la escuela y que han fallecido y se destacan sus acciones con relación a los acompañamientos que se señalan más arriba. También se evocan los nombres de los estudiantes fallecidos. Pablo —el referente del Programa del turno mañana— antes de ser trabajador de la escuela, era una de las figuras convocadas —en calidad de egresado— a participar como orador en los actos por “el día del Patrono”. También es convocado cada año, a este acto, el cura de la capilla del barrio. Pablo considera que siempre fue invitado a esos actos por ser “egresado y abanderado de la primera camada [de la escuela]. Aparte creo, también, que de esa promoción [era] el único que siempre estuvo ligado al laburo en el barrio y el contacto con el colegio. Por eso iba, por el laburo en el barrio con muchos pibes que iban al emen (sic)”²⁴.

Entre los grandes relatos que son evocados en la escuela, aparecen las “luchas” que se llevaron a cabo para conseguir un edificio propio y el proceso de organización para conquistar un jardín para los hijos de las “alumnas-madres”:

Sí, la historia [del jardín] [...] comienza con una profesora de inglés [...] y el profesor de Historia, que por eso la escuela lleva su nombre. Que en ese momento cuando nosotros funcionábamos en el otro edificio, que era muy chiquito, teníamos, como te digo, varios chicos en el aula y era casi imposible dar clases con los bebés. Entonces el profesor de Historia, junto con esta profesora, presentan un proyecto, también avalado por otras escuelas como era la escuela en la que surgen los “grupos de

²² Cuaderno de campo, 10 de agosto de 2021.

²³ Entrevista informal telefónica con el referente de turno mañana durante el período de ASPO en 2021.

²⁴ Conversación por WhatsApp, 18/11/2022.

reflexión”, al Gobierno de la Ciudad, pensando qué hacíamos con esas adolescentes que estaban embarazadas y no podían concurrir a la escuela. Entonces inicialmente se piensa en una guardería, porque no era jardín al principio, para las alumnas de la escuela. Y después el gobierno ve la veta que también le servía dentro de lo que era el barrio, porque no había muchos jardincitos y ya se piensa en la escuela que tenemos ahora, que es el jardín de al lado. Pero inicialmente fue pensado para la escuela. No fue pensado para el barrio. Cuando el jardín se empieza a abrir, ahí es cuando ingresa el barrio. Y también ahí hay como una cosa ambivalente de parte del gobierno, que el jardín fue pensado para las “alumnas-madres”, y en algún momento hasta nos llegaron a negar la vacante para nuestras alumnas. Y el jardín inicialmente fue pensado para las alumnas.

Vicedirectora turno mañana, 2016. Actual directora.

Reparar en la genealogía de la escuela y los “sentimientos morales” que la construyen, ayuda a entender cómo pasado y presente se configuran en la construcción de un proyecto institucional que contempla en sus prioridades a las jóvenes que maternan mientras transitan la escolaridad. Al tiempo que da la posibilidad de reconocer cuáles son las estrategias que se ponderan para ese acompañamiento, de qué modo se inscriben en la identidad de la escuela y cómo conviven con los dispositivos de las políticas públicas estatales que funcionan en la institución.

Estas aproximaciones al campo, en línea con la literatura acerca del Estado antes referida, confirman la relevancia de la perspectiva que sostiene que para conocer la implementación de los programas estatales en los territorios es preciso recuperar los puntos de vista de los agentes que, situados allí, los resignifican y los despliegan desde sus propios recorridos y trayectorias vitales. Esos universos de sentido están contruidos por las trayectorias vitales de los agentes estatales y también por los relatos épicos que se construyen acerca de la historia de la escuela, que persisten y se transmiten entre colegas. Esos mitos que circulan acerca de la “misión” de la escuela funcionan como un modo de justificar y legitimar las formas en las que se construyen las estrategias de acompañamiento de los jóvenes en general, y de las “alumnas-madres” en particular:

La misión de la escuela no es principalmente educativa, sino que es más del lado de la contención y de abrir y de acompañar, de empatizar, de apoyar, ayudar a las diversidades y a las minorías [...] En una de esas ramas y minorías entra el Programa.

Renzo, referente institucional del turno vespertino hasta 2022, grupo focal
septiembre 2023.

Esa percepción que Renzo hace sobre la “misión” de la escuela se entrelaza con sus años de formación universitaria en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA y sus años de militancia en una agrupación marxista-guevarista desde la que daba clases de apoyo en los hoteles de la ciudad “tomados” por personas que no tenían en dónde vivir: “hay una cuestión de la academia y de esos años de militancia que creo que... a mí

personalmente, me forjó por ese lado”²⁵ y esa conjunción es la que, para Renzo, conforma el perfil que tienen que tener los referentes institucionales del Programa:

En esta escuela me haría, a mí personalmente, mucho ruido que quedara como referente, por lo menos de este Programa, alguien que no tenga una pedagogía similar a la que vienen teniendo los referentes de los últimos años, por lo menos desde que yo entré, que siempre se han manejado, más o menos, por esta misma línea ideológica, pedagógica, metodológica.

Renzo, referente institucional del turno vespertino hasta 2022, grupo focal septiembre 2023.

Durante la exploración virtual en los muros de las redes sociales institucionales de la escuela se pudo reconocer cómo las “alumnas-madres” eran construidas como un sujeto. En las publicaciones, fue posible observar cómo la escuela organizó un cronograma para la entrega de los bolsones de comida que envió, durante el período del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO), el Gobierno de la Ciudad (GCBA) y, de ese modo, poder cumplir con el distanciamiento social entre las personas. Si bien, esta organización estaba diseñada de acuerdo con los turnos escolares de la institución, “las alumnas-madres” constituían en los diseños de estas imágenes y discursos, un grupo en sí mismo.



Imagen 1. Flyer de la Institución convocando a la entrega de alimentos en septiembre de 2020.

²⁵ Renzo, grupo focal septiembre 2023.

Este cronograma estaba organizado de este modo, en apariencia, por una cuestión organizativa porque las jóvenes recibían bolsones de comida tanto como estudiantes de la escuela, como por ser madres del jardín al que acuden sus hijos. Sin embargo, de forma bastante inmediata, en las conversaciones sostenidas con los interlocutores, emergió una respuesta que se tornó mucho más significativa por portar sentidos que se encuentran más latentes en la institución: “Y, además, las alumnas madres son el eje fundacional de la escuela. Bah, la escuela se arma porque no había escuela secundaria en el barrio, pero enseguida empezamos a luchar porque no había jardines para los hijos de las alumnas madres”²⁶. De este modo, a través de llamados telefónicos, intercambios por WhatsApp y a partir de explorar en las redes sociales fue posible relevar cómo las “alumnas-madres” son construidas como una figura de relevancia y merecedora de asistencia por parte de la escuela, lo que permitió distinguir cómo las instituciones también ponen en práctica sus valores, afectos, juicios y sentimientos (FASSIN, 2015) y cómo ese entramado se inscribe en las prácticas desplegadas por los referentes.

La biografía escolar del referente del turno mañana, Pablo, está profundamente enraizada con los relatos institucionales acerca de las “alumnas madres”. En su caso –por la particularidad de sus pertenencias identitarias con respecto a la escuela–, la construcción que desde la institución se hace acerca de la figura de las “alumnas-madres”, sin dudas constituye una de las principales fuentes de influencia para la construcción de su perfil como referente del Programa.

Pablo egresó de la escuela en el año 2000 y sostiene que, en ese momento, “la problemática ya era ésa” (con relación a las “alumnas-madres”). Como parte de sus relatos épicos de su época de estudiante comenta que en el año 1998 fue protagonista de una toma de escuela por 48 horas. Él no habla de toma de escuela, dice: “le paramos la escuela al director, durante dos días porque teníamos los baños tapados por una obra y teníamos dos baños químicos. Las alumnas-madres y embarazadas no podían usar esos baños”²⁷. De modo que las “alumnas-madres” emergen, en sus relatos, como una figura que se fue constituyendo, a lo largo de la historia de la escuela, como un grupo específico, destinatario de acciones protectoras. Este conjunto de “sentimientos morales” de la institución, que formaron parte relevante de su paso por la escuela en tanto estudiante, hoy son recuperadas por él y puestas en práctica en el ejercicio de su rol como referente del Programa.

Si bien en el caso de este referente hay particularidades que hacen notorio cómo su propia trayectoria vital se entrelaza con los discursos institucionales y genealógicos de protección hacia las “alumnas-madres”, lo cierto es que en los perfiles de los otros referentes también aparecen características que signan su labor al de la protección. La referente del turno

²⁶ Pablo, entrevista informal telefónica con el referente de turno mañana durante el período de ASPO el 24 de abril de 2021.

²⁷ Entrevista informal telefónica con el referente de turno mañana durante el período de ASPO en 2021.

tarde, Laura, manifestó que a ella “le salía naturalmente”²⁸ hablar con las estudiantes y estar atenta a sus necesidades, que era su forma de vincularse con el conjunto de estudiantes de la escuela. Es así, que relata que, si un estudiante necesita resolver cualquier cuestión de índole personal, como por ejemplo tramitar el boleto estudiantil, su reacción es responderle: “Bueno, vamos a hacerlo, vamos a gestionarlo... ¿tenés quién te acompañe? Bueno no importa te acompaño yo”²⁹, de este modo afirma que las condiciones que debe reunir una persona para ser referente del Programa tienen que ser “tener empatía, le tiene que interesar lo que le pase a la otra persona”³⁰. En sintonía con estas características del perfil esperado, para el referente del turno vespertino, Renzo, es necesario que el rol lo cumpla alguien “que realmente quiera poner el cuerpo [...] yo entiendo la tarea pedagógica desde ese lado, para mí es imposible no vincularse desde un factor más social, más humano, y me parece como requisito [...] también [alguien que pueda] estar más presente con las pibas y con los nenes y las nenas del jardín”³¹. En estos tres referentes aparece muy enraizada la característica de la entrega incondicional para cubrir las necesidades de las estudiantes. La referente del turno vespertino es la única que, sin contradecir esa empresa, sí inscribe la tarea dentro de un entramado de relaciones laborales asalariadas: “igual nosotros tenemos como un trabajo en la escuela que va más allá de las horas que nos pagan, que no debería tampoco ser así, eh”³².

La exploración etnográfica en las redes sociales permitió poner en relieve cómo las “alumnas-madres” eran construidas como un sujeto al que proteger, no solo como parte de las acciones institucionales, sino como un requisito que acompaña la construcción de la figura del “buen docente” que debe estar investida por la entrega y el sacrificio para con “sus” estudiantes “en peligro”.

Como parte del proceso de exploración en redes, se halló que, además de existir la distribución institucional de alimentos y bolsones que llegaban a la escuela desde el GCBA, durante el período de ASPO, un grupo de docentes de la escuela se había autoconvocado en un “Comité de Emergencia” desde el que asistían a las familias aisladas por COVID. Este Comité recolectaba dinero y luego realizaba, en supermercados mayoristas, compras con mercadería para asistir a las familias aisladas en sus casas y en hoteles dispuestos por el Estado para tal fin, durante el período de emergencia sanitaria. Cuando la etapa de aislamiento más rígido se flexibilizó, el Comité continuó juntando donaciones, pero esta vez las concentró en las “alumnas-madres”.

²⁸ Laura. Entrevista abierta, 28/6/22).

²⁹ Laura. Entrevista abierta, 28/6/22.

³⁰ Laura. Entrevista abierta, 28/6/22.

³¹ Renzo. Entrevista abierta, 5/7/22.

³² Sofía. Entrevista abierta, 1/8/22.



Imagen 2. Flyer del “Comité de emergencia” solicitando donaciones para “las alumnas-madres”. Captura de pantalla del muro de Facebook del Referente institucional del Programa, Turno mañana.

Esa construcción de las “alumnas-madres” como una figura de relevancia que le otorga identidad a la escuela y las constituye en un sujeto al que asistir y proteger, está presente en los perfiles de los referentes y compone una valoración acerca de la idea de ser “un buen-docente” o un “docente con compromiso”. Esos perfiles son ponderados entre un grupo de docentes que sostiene las acciones socio-comunitarias como impronta de la escuela, característica que les otorga reconocimiento y prestigio entre la comunidad – educativa, al menos–.

Recuperar las traducciones que los referentes hacen de la versión oficial del Programa, abrió el panorama desde el que comenzaron a aflorar algunas tensiones entre las prácticas de los agentes en el territorio y la propuesta ministerial:

[...] yo no voy a llamar [...] al coordinador [del Programa]: “che mirá [...] tengo una alumna acá, no tiene pañales y no tiene esto o lo otro” ¿Cuánto puede llegar a pasar para que nosotros le consigamos pañales? El coordinador por ahí dice Uh, bueno, dale, dame un... bancame que el lunes voy a hablar con un amigo o voy... la piba necesita el pañal para el viernes a las ocho de la noche... Entonces hay que resolverlo. Y por eso me parece que cuando uno toma la decisión de ser referente, en este caso de alumnas madres, de alumnos padres, tenés que saber, o sea, yo... para mi condición tendría que ser esa, más allá de hacer una capacitación que está buenísimo y sirve. Vos tenés que saber que tenés que resolver.

Pablo, entrevista en profundidad, 1/7/22.

Pablo está señalando cómo el desarrollo de las capacitaciones que ofrece el Programa para les referentes en materia de derechos sexuales y (no) reproductivos (métodos anticonceptivos, acceso a la interrupción voluntaria del embarazo, etc.) puede estar “buenísimo y sirve”, pero al mismo tiempo tensiona esta idea al enfatizar que esta propuesta no se condice con las necesidades “reales” de las estudiantes que están más ligadas a “conseguirles pañales un viernes a las ocho de la noche”, como una metáfora que refiere al rol del referente dispuesto a resolver las necesidades y urgencias de las jóvenes desde su perspectiva. La condición para ser referente, según Pablo es que “tenés que saber que tenés que resolver”.

Como se puede apreciar en el relato, las acciones que despliegan les referentes institucionales van más allá de los lineamientos diseñados desde el Programa, están directamente vinculadas con los requerimientos comunitarios y a la asistencia social a las “alumnas-madres”. Pablo enfatiza estos comentarios aseverando que: “más de una vez te tenés que arreglar solo en el Programa” y remarca que el Programa debería hacer cosas “como darle una compu a las chicas para que puedan seguir estudiando cuando los chicos se les enferman, cosa que nosotros hicimos en la pandemia”³³. En estas intervenciones es posible reconocer la existencia de una idea “heroica” asociada al rol de referente, lo que en un trabajo propio anterior denominé como “acciones y retóricas salvacionistas” (FERNÁNDEZ CHEIN, 2017). Se advierte una suerte de autoridad capaz de otorgar inteligibilidad a las necesidades “reales” de las chicas. De este modo, les referentes se ungen de la figura con capacidad fundada para interpretar esas necesidades y edificar respuestas y soluciones legítimas y efectivas, capacidad que le desconocen “al Programa”. Coincidiendo con el descontento con la propuesta oficial –y ubicándose por fuera de ella– Renzo afirma:

A mí el Programa no me ayudó en nada. La única capacitación que nos había gustado, que nos había servido había sido sobre métodos anticonceptivos. Después tuvimos como veinticinco más y fueron más catárticas que otra cosa.

Renzo, referente institucional del turno vespertino hasta 2022, grupo focal
septiembre 2023.

Las capacitaciones terminan siendo más de lo mismo ‘contá tu experiencia’ y tampoco solucionamos nada, no es que vos decís, ah, sí esto me queda claro por la normativa, por lo jurídico, por lo legal, por lo humano, por el Programa, por una política pública.

Pablo, referente institucional turno mañana, grupo focal septiembre 2023.

Estos relatos constatan la apreciación que les referentes elaboraron acerca del Programa en la que se confirma que, desde su perspectiva, los lineamientos formales no dan

³³ Pablo, entrevista en profundidad, 1/7/22.

respuestas a la realidad concreta de las chicas, mientras que su anclaje territorial –desde diferentes posicionamientos– sí está más próximo a comprender qué tipo de acompañamiento es el acertado. Estas tensiones, derivan en que los referentes se posicionen permanentemente por fuera del Programa, nombrándolo como un dispositivo externo, al que no pertenecen, aunque ellos son un eslabón clave del mismo. El seguimiento de las publicaciones en redes sociales del “Comité de emergencia” permitió ir reconociendo cómo eran construidas las necesidades de las “alumnas-madres” ya no solo desde la institución, sino también en los sentidos presentes en un conjunto de docentes. Así fueron emergiendo cómo “economías” y “subjetividades morales” se entrelazan en la implementación de la política pública³⁴. Al referente del turno mañana – que se había puesto a la cabeza de este Comité– le ofrecieron el puesto de referente, justamente, a partir de haber sido él el impulsor de las “acciones solidarias” destinadas a las jóvenes madres:

A mí me ofrecieron la referencia de alumnas madres, porque yo empecé a hacer todo este laburo y no era referente, o sea, me dijeron, hay unas horas que se cobran... de alumnas-madres... “Pero cómo es eso, qué hay que hacer” ... “y no, lo que vos estás haciendo” [...]

Pablo, entrevista 1/7/22

El entramado de los “sentimientos morales” de la institución en lo que respecta a las “alumnas-madres”, se entrelaza con los sentidos de una parte significativa del personal docente y se acopla, además, con sus trayectorias vitales para dar nacimiento a la configuración de los perfiles de los referentes institucionales de una política pública estatal.

Esa configuración surgida de los afectos de la institución entra en tensión con la propuesta oficial del Programa porque, para los referentes, la propuesta que “baja” desde el Estado no responde a las necesidades “reales” que tienen las estudiantes que, desde sus percepciones, están más ligadas a satisfacer cuestiones vinculadas con el acceso a la salud, a la alimentación, a lo habitacional, a trámites sociales u otras falencias económicas. Los referentes destacan su compromiso social con las “alumnas-madres” confrontando con una propuesta estatal que consideran alejada de los problemas cotidianos que ellos afrontan, acompañan y resuelven a partir de acciones autogestionadas, aunque formalmente pertenezcan a esa misma propuesta que critican.

Es el compromiso que uno tiene de decir, por ejemplo, eh... En la pandemia tenemos 50 alumnas y alumnos, madres, padres, eh... nosotros Día del Niño, entregamos 50 juguetes. El Programa no lo hace eso y otra escuela tampoco. Lo mismo que cuando fue... fin de año... Entregamos 50 cajas navideñas para las alumnas madres, la escuela, el espacio ese, y bueno, nosotros, los referentes

³⁴ Es necesario recordar aquí que por “economías morales” se entiende, siguiendo a Fassin, a las tensiones que se producen en la esfera pública en torno a una problemática; mientras que las “subjetividades morales” son los modos y prácticas en las que, en el territorio, los agentes las resuelven.

de la escuela, los docentes que donaron dinero, la gente, la comunidad del barrio y se pudieron llevar cada uno su bolsón. Pero bueno, yo qué sé, por ahí es una política... Si a mí mañana me dicen “bueno, mirá, vas a ser el coordinador general de... de esto, ¿no? de alumnas madres, en todas las escuelas de Capital Federal”. Bueno, yo haría proyectos pensando en eso. Darles esa respuesta. Decirles ‘escúchame ¿tuviste tu hijo?’, bueno, que yo como referente de escuelas tenga un teléfono donde le digo mirá, vos tenés que ir acá y te van a hacer el documento, tenés una prioridad vos, para hacer el documento, eso no existe, no está, y la piba tiene que resolver sola y por ahí si pregunta ‘che, mira, necesito hacer el documento a mi hijo’, ‘bueno, vamos a buscar el turno, tenés que ir tal día’.

Pablo, entrevista en profundidad, 1/7/22.

En el relato no solo es posible identificar cómo la institución reconoció en las acciones solidarias de Pablo los requisitos suficientes para ofrecerle el cargo de referente institucional, también puede observarse la ponderación que hacen de las acciones comunitarias y de las redes autogestionadas para resolver situaciones emergentes. Sostienen que las prefieren por ser más eficaces que coordinar con el Programa —al que pertenecen en tanto trabajadores, pero se posicionan por fuera de él—. Del mismo modo para Renzo —referente institucional del turno vespertino—, haber ingresado a trabajar como referente del Programa, implicó “ir armando redes con las compañeras que trabajaban más territorialmente en el barrio, conociendo otros espacios, intercambiando experiencias, ir conociendo lugares, como para decir ‘bueno, tengo esta situación, podemos derivarla a tal lugar y sé que va a estar todo bien’”³⁵. Es decir, que este referente pondera las redes y recursos comunitarios que se forjan a partir de las articulaciones barriales por sobre las que ofrece la propuesta estatal.

Los argumentos que esgrimen para construir esta ajenidad son: que el Programa “no está las 24 horas” como sí lo están ellos si tienen que resolver cualquier tipo de situación emergente y que tampoco resuelve las cosas que ellos consideran relevantes para la vida de las jóvenes. Esto puede verse en el pasaje del relato en el que Pablo describe qué es lo que él haría si fuese el Coordinador del Programa a nivel jurisdiccional; en esa descripción él destaca que fortalecería los acompañamientos de índole social para las “alumnas-madres”, tarea que consideran que, en la actualidad, el Programa no abarca.

En ese recorrido, otro hallazgo significativo, fue que se revelaron las razones por las que las “alumnas-madres” también habían surgido como grupo al que asistir por parte del “Comité de emergencia”. En conversaciones telefónicas con Pablo, en ese momento en calidad de ser uno de los organizadores del Comité, sostuvo que al comenzar la pandemia registraron que tenían alrededor de cincuenta estudiantes gestando, maternando o paternando y que decidieron destinar los primeros fondos a ese grupo: compraron pañales, leche maternizada, entre otras mercaderías.

³⁵ Renzo, referente institucional del turno vespertino hasta 2022. Grupo focal septiembre 2023.



Imagen 3. Muro de las redes sociales del referente del turno mañana. Agosto 2020.

La razón por la que decidieron que las destinatarias de sus recaudaciones sean las “alumnas-madres”, argumentan, fue porque: “en la escuela había quinientas familias y no se iba a poder ayudar a todas; si armábamos un circuito con el grupo de tutores para relevar qué familias necesitaban ayuda, todas iban a decir que sí y no se iba a poder abarcar. En seguida, nos dimos cuenta de que teníamos cincuenta alumnas madres, padres y embarazadas y decidimos destinar los primeros fondos a ese grupo: compramos pañales, leche maternizada y otras mercaderías”³⁶. Además, enfatizó, que nadie iba a cuestionar la transparencia de la administración de los fondos siendo las “alumnas-madres” las destinatarias. La figura de las “alumnas-madres”, entonces, parece condensar determinados sentidos que funcionan como umbral de lo que se puede transgredir y lo que no, además de ser presentadas como una figura de relevancia, merecedoras de una legítima asistencia.

³⁶ Pablo, conversaciones informales abril, 2021.



Imagen 4. Flyer del “Comité de emergencia” agradeciendo las colaboraciones. Captura de pantalla del muro de Facebook del referente institucional del Programa, Turno mañana.

En este mismo orden, Pablo compartió que había un espacio físico en disputa en la escuela y que cuando él lo pidió para que se destine como lugar de acopio de la mercadería recaudada para las “alumnas-madres” la conducción lo cedió sin que medien conflictos. En múltiples oportunidades —conversaciones informales, grupos focales y entrevista formal— Pablo manifestó que a él le gustaría poder coordinar con la mutual que funciona en frente de la escuela —y en la que él tiene un rol protagónico— para que las “alumnas-madres” — puedan atenderse junto a sus hijos con un médico que asiste allí:

Tenemos un médico, un doctor, y yo estoy charlando con compañeros para ver si por lo menos, hablar con las chicas y que traigan a sus nenes para hacerles un chequeo, ¿no? que el médico los atienda a los nenes y que les podamos dar esa posibilidad. Esto que te decía, que por ahí el Programa... yo me sentaría con la gente del Programa y decirles, “che, por qué nosotros como Programa, vamos a la salita más cercana al colegio y decimos estas tres alumnas, son alumnas madres de este colegio, necesitamos un turno con un pediatra”, o si vos tenés todo, venís a la escuela, dejás a tu hijo en la guardería, estás estudiando vos, por ahí salís un ratito antes porque tiene pediatra, me entendés, entonces... tenés ahí en el..., entonces tenés todo, todo cerquita... Porque por ahí la piba tiene que ir a la casa, faltar a la escuela porque tiene que ir al hospital a hacer la fila toda la mañana... a la noche. En cambio, acá como que tenés todo... o arreglar eso, que la gente del centro de salud venga un día de colegio o... ir al centro de salud que tiene la balanza tiene un montón de cosas, para hacer un chequeo...

Pablo, entrevista abierta 1/7/22.

De este modo, destacan las acciones que llevan a cabo —u otras que proyectan— de carácter asistencial como las que efectivamente son significativas para la vida de las chicas.

Como contracara de ello, describen que el Programa no les “ayudó en nada”; que indica “solo tareas más administrativas”; que “no está las 24 horas”; que ofrece una capacitación que “puede estar buenísima y sirve, pero no resuelve las urgencias de las jóvenes ni te da herramientas desde lo jurídico, lo formal” para acompañar situaciones.

Los “sentimientos morales” de la institución están fuertemente arraigados en las prácticas de los referentes institucionales y “resultan ser una energía esencial de las políticas contemporáneas: ellos nutren los discursos y legitiman las prácticas, especialmente cuando éstas se dirigen a los desposeídos y a los dominados” (FASSIN, 2016:9). En las acciones cotidianas de los referentes es posible reconocer cómo se ponderan las tareas de carácter social destinadas a las “alumnas-madres” como las funciones legítimas del referente. En el marco de estas negociaciones, tensiones y disputas lo que emerge es un conjunto de políticas que son el resultado de las acciones y prácticas sociales, institucionales y estatales que lejos de ser lineales o de implementación armoniosa, constituyen batallas simbólicas en las que redefinen las necesidades y los derechos (FRASER, 1989) —en este caso, de las “alumnas-madres”—. Es decir que, “por exceso de celo o por convicción, los agentes amplían a menudo el ámbito de las políticas mucho más de los que se les pide [...] no se contentan con aplicar la política del Estado, sino que la elaboran” (FASSIN, 2015:8) al sentir más o menos constricción por parte de la propuesta estatal. Del análisis de los datos relevados, se desprende que las tareas desplegadas por los referentes están, mayormente, vinculadas a la asistencia social y, en ese sentido, a encontrar que “no es sólo el Estado el que dicta políticas a sus agentes, son también los propios agentes quienes hacen la política del Estado” (FASSIN, 2015:8).

Aún con matices, todos los referentes marcan que la propuesta del Programa dista de las realidades concretas del contexto en el que trabajan y ellos se posicionan por fuera de esa propuesta oficial, eligiendo construir sus propias dinámicas de acción con un perfil más comunitario y sin dar las discusiones con los otros agentes de esta política pública. De este modo, lo que se ve es que los referentes son agentes claves en la re-elaboración de la política pública, la que construyen a partir de su discrecionalidad y desde los márgenes de maniobra que la propia estructura oficial les habilita. De este modo son parte necesaria del funcionamiento del Programa y no una estructura que funciona de manera paralelizada. Su “discrecionalidad no arbitraria” (PERELMITER, 2012) conlleva a que, desde sus márgenes de acción, puedan resolver una amplia gama de situaciones problemáticas de las jóvenes destinatarias de sus acciones. Este carácter reflexivo de los referentes está influenciado, entre otras cosas, por sus propias trayectorias vitales y por la dimensión afectiva y moral que construye a la escuela.

Aunque en los relatos de los referentes encontremos, mayoritariamente, disgustos para con los lineamientos programáticos de esta política pública y sus propuestas de implementación, lo cierto es que los referentes son el modo de “estar ahí” que construye el propio Estado (MEDAN, GAITÁN, LLOBET, 2019). Su anclaje territorial permite leer las necesidades de las chicas y recuperar sus voces y experiencias “maximizando las

capacidades estatales” (p. 315) que, en este caso, son las que les propias referentes gestionan con la comunidad educativa y barrial. Esto se explica por el borramiento de fronteras que se produce entre quien implementa la política pública y la propia comunidad y que se hace tangible al observar los modos en los que las referentes institucionales resignifican y re-elaboran la propuesta estatal. En este sentido, “el margen es algo constitutivo del Estado, y no externo a él” (MEDAN, GAITÁN, LLOBET: 2019: 321).

Posibilidades y limitaciones en el dispositivo del ‘buen materner’

Como se desarrolló antes, las maternidades juveniles son presentadas —desde la agenda de género— unívocamente como problema. Sin embargo, al relevar las percepciones de las referentes acerca de estas experiencias se encuentran diferentes posiciones.

Nosotros no hemos relevado situaciones, entre nuestras alumnas madres, de embarazo que sean producto de violencia sexual. Las situaciones que acompañamos son por otras situaciones, digamos... se han quedado embarazadas por deseo, por descuido, bueno por diferentes causas.

Sofía. Grupo focal, septiembre 2023.

Las perspectivas de las referentes acerca de las experiencias de las jóvenes, encuentran en el anclaje en el territorio las razones por las que se producen los embarazos juveniles. Una de las que más convocan refiere a la variabilidad de las relaciones de parentesco a las que pertenecen las chicas que incluyen a las tareas de cuidado que han desarrollado desde pequeñas, en ese marco, a lo largo de su vida:

Y, a veces, entre las opciones que tenés, bueno están las familias numerosas, es como está todo bien, que haya 20 hijos en la casa, bueno, y las chicas dicen ‘yo quiero tener uno más, o quiero escaparme de... que no quiero cuidar más a mis hermanos, prefiero cuidar al mío, pero... o sea... irme de acá’, digamos, ¿no? Muchas cuestiones o por lo menos, son cosas que cuando vos vas hablando con las pibas, lo van manifestando, ¿viste?

Renzo. Grupo focal, septiembre 2023

Las ideas que tienen las referentes respecto de las jóvenes y de sus experiencias de maternidad, se van presentando de forma confusa y ambigua (LLOBET, 2013). La construcción de las experiencias de las maternidades de las estudiantes que hacen las referentes no está por fuera de la construcción que hacen de lo juvenil y de las redes de parentesco en las que se inscriben estas experiencias:

nuestros adolescentes no tienen como una etapa así de infancia como se plantea en algunos discursos, de juego, de grupos de amigos, de disfrute, de vivir una infancia donde no tengan que realizar ninguna otra tarea más que la de ser niños y niñas ¿no? Sino que nuestros adolescentes tuvieron una niñez donde tenían que realizar tareas o muchas veces acompañar a las familias a cartonear, a laburar, a un comedor, o tareas de cuidado, que, si uno lo piensa así, de una manera lineal, etaría decís ‘bueno, no son cosas que tienen que estar viviendo en su niñez’ Que me parece que es un tema que afecta un montón a nuestra comunidad ¿no? El tema de que hay parte de la

infancia que está más allá de si son madres o padres, o de haber gestado, hay tareas de cuidado que siempre recaen en... Y hay un tiempo que no está, que se pierde. Es como que tienen un crecimiento abrupto y pasan de ser niños, niñas a adultos, directamente.

Sofía. Grupo focal, septiembre de 2023.

En los relatos, es posible registrar cómo les referentes se esfuerzan por reconocer los múltiples “marcadores” en los que es necesario reparar para poder acceder a conocer y comprender las juventudes con las que trabajan —aun cuando se trasluce que adoptan una experiencia de niñez como la ideal—. En múltiples pasajes, refieren a cómo la clase y la nacionalidad, operan como clivajes que configuran redes de parentesco que se encuentran por fuera de los cánones del modelo de familia blanco, burgués, de clase media, etc. Y en esas configuraciones familiares, a los jóvenes les toca desarrollar muchas tareas de cuidado, dando cuenta de una transición juvenil que dista en demasía con los modelos juveniles a los que parecen estar dedicados los discursos feministas en los que la postergación de la maternidad aparece asociada a otros proyectos como continuar estudios de grado, posgrado y/o viajar (ARANCIBIA Y MIRANDA, 2018). De este modo, los referentes dan cuenta de la existencia de las diversas formas de experiencias juveniles, reparando en la trama de sentidos, prácticas y valores asociados al contexto social específico en el que inscriben sus tareas. No solo la maternidad es un concepto relacional, lo juvenil también lo es y adquiere sentido en un contexto social determinado y a través de las interacciones con otros clivajes identitarios:

Los chicos y las chicas empiezan a ser adultos... re a temprana edad... ¿no? Que no permiten que vivan su niñez o su adolescencia como deberían. Haciéndose cargo de los hermanos, o saliendo a laburar, entonces hay ahí ya una desigualdad desde temprana edad. Hay una cuestión cultural muy fuerte también, como que el objetivo es ser madre: bueno estás en pareja y el objetivo que sigue es ser madre, como que es el proyecto. Hay una situación que, para mí, digo, mediante las medidas públicas tampoco se pueden abordar ni dan una solución o plantean algo diferente como para poder acompañar esas maternidades.

Renzo. Grupo focal, septiembre 2023.

Lo que reflejan los testimonios de los referentes es que las políticas públicas no contemplan las particularidades de las experiencias de estas maternidades juveniles y que ello las torna insuficientes para poder acompañarlas. Sin embargo, en algunos pasajes, sostienen que la centralidad de su rol está en otorgar el marco de posibilidades a los que pueden acceder los jóvenes para que sean ellas las que se encuentren habilitadas a tomar las decisiones. Este tipo de planteos está muy en sintonía con los lineamientos oficiales del Programa al que pertenecen:

Claramente ser adolescente acá no es lo mismo que ser adolescente en otro barrio, en otro contexto, en otros lugares, hay que ver a qué tipo de adolescencia o a qué adolescencia hacemos referencia. Nosotros no les podemos decir a las pibas que no deben ser madres. Nosotros tenemos que darles toda la información y que ellas decidan.

Renzo. Grupo focal, septiembre 2023.

En lo que refiere a las experiencias de maternidades y paternidades juveniles Renzo destaca:

Podríamos hablar estereotípicamente de las caras, de los contextos, de los fondos y de todo y estereotipar a las pibas a y los pibes, pero también tenemos un contexto completamente atravesado por otras cosas. Entonces, quizás, EL camino es esta maternidad, esta paternidad buscada y deseada que, a nosotros, nosotras como adultos, como adultas y por haber tenido otros caminos, otras trayectorias, otras experiencias nos parece lejana como posibilidad o primera posibilidad de vida.

Renzo. Grupo focal, septiembre 2023.

Les referentes manifiestan que las construcciones en torno a las maternidades juveniles distan de ser homogéneas en la escuela y que, entre, el personal docente hay quienes hacen planteos a las jóvenes que emiten juicios acerca de sus realidades:

Dentro del cuerpo docente hay quienes les plantean a las pibas 'cómo vas a hacer madre ahora. Con todo lo que te queda por vivir' Como si eso fuese un impedimento, o que por ser madre o ser padre, te perdés 'todo lo demás'. Yo me pregunto qué carajo será 'todo lo demás'.

Renzo. Grupo focal, septiembre 2023.

De este modo, es posible registrar que los discursos institucionales en torno a las maternidades juveniles son heterogéneos y que, esos discursos y esas prácticas institucionales actúan construyendo pautas acerca de los modos 'normales' y 'desviados' de transitar las experiencias juveniles. Lo que se halló es que la maternidad y la sexualidad no sólo son construcciones relacionales y situadas históricamente —como ya se presentó—, sino que además son construidas dinámica y conflictivamente, en un proceso disputado y para nada unívoco.

Para Sofía, en el barrio, hay una idea en torno a la maternidad "como todo un proyecto que te define"³⁷ y sobre esa percepción les referentes intervienen las vidas de les jóvenes:

Nosotros vemos que las pibas ven como su proyecto de vida la maternidad, el maternar. ¿Por qué? Porque ven que todo lo restante siempre les quedaba muy difícil de alcanzar. Esto de laburar, de estudiar, porque el acceso era casi, no quiero decir inaccesible, pero muy difícil de sostener y de mantener. Entonces terminaban o saliendo del colegio, quizás ni siquiera habiendo terminado, como terminan quinto debiendo materias pero ya inclusive cuando las volvés a ver, está maternando o está embarazada y está en proceso de, no sé tanto si ahí es una cuestión de elección, pero si esto nos llama mucho la atención, el hecho de qué pasa con esas pibas, esos pibes que hasta que están con nosotros acá, con nosotras acá, mantienen un perfil como de estudiantes como más ortodoxo, ortodoxa y después cuando nosotros les perdemos un poco el rastro, qué pasa en ese año que de golpe el proyecto de vida es maternar. Digo maternar porque nos pasa más con mujeres, de vuelta, era casi una cuestión identitaria, pasa más con mujeres, que con varones o con otros

³⁷ Grupo focal, septiembre 2023.

géneros [...] Entonces, acá me pasa eso, por un lado, la cuestión del proyecto, como que, ¿cuáles son los proyectos que...? tomando el barrio popular, de nuestra escuela, nuestras pibas, nuestros pibes ¿cuál es el proyecto que tienen?

Renzo. Grupo focal, septiembre de 2023.

Aunque en los relatos de los referentes es posible reconocer cómo identifican los múltiples marcadores de la juventud, también se trasluce en sus testimonios cómo intervienen la vida de las jóvenes poniendo énfasis en retrasar la maternidad: los estudiantes son más “ortodoxos” cuando no maternan. La escuela parece cumplir, entonces, la función de dique de contención para las experiencias “desviadas”: “Cuando nosotros les perdemos un poco el rastro qué pasa en ese año que de golpe el proyecto de vida es maternar”³⁸. Los referentes plantean que ante el acceso limitado que tienen a una diversidad de otras posibilidades en la vida, para las jóvenes maternar se convierte en el proyecto posible:

Estudiar puede ser una posibilidad, pero hasta qué punto, y cuánto puedo aguantar, soportar, mantener. Maternar, entonces, les da un sentido a sus vidas, les da una pertenencia cuando se les cierran todas las otras posibilidades. Porque también tenés que pensar qué tipo de acceso tienen nuestros pibes. Cuando le digan a un compañero que vengan a estudiar a su casa a la villa ¿van a venir?

Renzo. Grupo focal, septiembre de 2023.

Entonces, para los referentes, muchas veces la maternidad es el proyecto posible que quedó a disposición, ante muchos otros que se obturaron por la falta de igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, los referentes manifiestan que la maternidad “siempre termina siendo una salvación” para las jóvenes. Como vimos en los pasajes previos, desde la perspectiva de los referentes, la maternidad aparece como un proyecto posible y realizable cuando los obstáculos irrumpen para poner límites a otros posibles proyectos. Pero también los referentes refieren a que las chicas, en ocasiones, “se quieren quedar embarazadas para irse de la casa por diferentes motivos, para retener alguna relación”³⁹. También manifiestan, de manera unánime, que ante las tareas de cuidado que las jóvenes realizan con otras personas de su entorno familiar “a veces, agotadas de eso, quieren tener algo propio” o constituye una forma de salir de episodios de soledad y de “tener alguien a quien querer. Como por ahí se criaron solas, también creen que son capaces de criar a alguien más”⁴⁰.

Desde estos lugares, los referentes explicitan sus diferencias con las intervenciones de otros docentes de la escuela que aparecen condenando las maternidades de las jóvenes:

³⁸ Renzo. Grupo focal, septiembre de 2023.

³⁹ Pablo, entrevista abierta 1/7/22.

⁴⁰ Laura, entrevista abierta, 28/6/22.

A veces los adultos nos confundimos a la hora de pensar ‘uy, se arruinó la vida’, ‘mirá cuántos hijos tiene, cómo va a hacer para darle de comer’.

Pablo, entrevista abierta 1/7/22.

También plantean los modelos de maternidad que buscan construir, a través de evocar situaciones de “alumnas-madres” que se han convertido en “madrzas” y las constituyen en el modelo-ejemplo a alcanzar. Estas estudiantes son las que

Salen adelante. Tienen independencia en el contexto que tienen, de salir adelante de inventar cualquier cosa como para que no le falte nada a su familia, pero después podés tener otros casos que no, al revés, digamos, terminan... se pelearon con el papá del nene y terminan yéndose por otro lado y el nene queda bollando con la mamá, con la tía, con la abuela de...

Pablo. Grupo focal, septiembre de 2023.

El primer caso se convierte en el modelo que es ponderado por este referente, mientras que el segundo constituye el mal ejemplo. En este tipo de posicionamientos encontramos que hay vestigios de una idea universal de la maternidad asociada a la feminidad, constituyéndose estas intervenciones en dispositivos del “buen materner” que se encuentran asociados a valores como la abnegación y el sacrificio ubicuo. Aunque también, en ese modelo de “madrza” Pablo incluye a aquellas estudiantes que “conoce todo, conoce sus derechos, se planta, habla, está presente”⁴¹, por lo que es posible identificar que, en los modos de construir las maternidades por parte de este referente, aparece el ejercicio de la maternidad asociado a algunos modelos tradicionales de género, como un medio que puede funcionar como una forma de obtención de poder para las chicas. De hecho, cuando describe cómo desarrolla sus tareas en tanto referente, Pablo manifiesta que para él es muy importante facilitarle el acceso a recursos y trámites a las jóvenes, pero que

Siempre estén ellas ahí con vos, aprendiendo cómo se hace. Tienen que aprender esto de la responsabilidad y tienen que aprovechar de esta instancia que tienen de poder venir a estudiar y que sus hijos estén en la guardería. Nosotros tuvimos el caso de una chica que nos pedía todo, todo el tiempo y tampoco es así. Ella tiene que venir y aprender cómo resolver sola las cosas.

Pablo, entrevista abierta 1/7/22.

En el ejercicio de su rol como referente institucional del Programa, Pablo entiende la maternidad como un medio para que las chicas “se empoderen” y construyan su autonomía a través de hacerse responsables. Por eso pondera los modelos de las chicas “que salen adelante” siendo madres:

Ella es una madraza. Conoce sus derechos, viene acá a la escuela y da charlas, está presente, da una mano. No solo sabe cuidar a su hijo, hacer la comida o cosas que pueden sonar medio machirulo como lo digo ¿no? Es una madraza en todo sentido. En llevar adelante todo. La conocí en la escuela siendo madre, con su nene, poniéndolo todo para recibirse ella y su pareja. Estando los dos en la escuela le metieron todo. Y creo que por eso es madraza, se pone la familia al hombro.

⁴¹ Entrevista abierta, 1/7/22.

Viviendo con su mamá, con su primo, y ella preocupada para que no les falte nada. Capaz que no es madraza, capaz que es mujeraza lo que quiero decir.

Pablo, entrevista 1/7/22.

Para este mismo referente "hacer familia es importantísimo". Las concepciones maternalistas (NARI, 2004) respecto del papel esperado por las madres constituye parte de los discursos y las prácticas de este referente. Las nociones de ese maternalismo no actúan, sin embargo, de manera lineal si no que se negocian a partir de las prácticas locales y la interacción con las propias jóvenes, el resto del equipo de referentes, los "sentimientos morales" de la institución y los discursos sociales que impregnan esas dinámicas a través de las propuestas diseñadas desde las esferas ministeriales, discursos mediáticos, contextos históricos de movilización social, etc.

Estas posiciones de Pablo, sin ir más lejos, se ven tensionadas con las de las referentes como Laura y Sofía que tienen una mirada más crítica al plantear que las jóvenes se encuentran inmersas en un modelo familiar "más tradicional" que las hace estar pendientes de las tareas domésticas y las tareas de cuidado que incluyen "esperar al marido con la comida o el mate cuando llegan de trabajar". En este tipo de posiciones parecen asomar algunas similitudes con la crítica del feminismo al modelo tradicional de familia:

También se dan estas cuestiones como 'bueno, te convertiste en madre, ahora sos adulta. No podés salir, tenés que cuidar a tu pibe. No ¿cómo vas a salir y dejar al pibe con la abuela?' o 'tenés que cocinar cuando venga tu marido del trabajo' Y eso está arraigado en la familia y se va transmitiendo generacionalmente. Y es muy difícil muchas veces desandar eso. No digo intervenir desde nuestro punto de vista ni juzgar, pero al menos abrir el diálogo para poder cuestionar algunas cosas [...] hay como una idea muy tradicional todavía, como en este sentido, el cuidado de los hijos no es compartido, sino que queda más a cargo de la madre. Inclusive desde las propias familias, la madre y el padre le dicen 'bueno, ahora sos madre, tenés que cuidar a tu bebé': 'la buena madre se queda en casa, la buena madre cuida a su hijo, la buena madre' ¿no?

Sofía. Grupo focal, septiembre 2023.

De este modo, se sustenta la idea de que el Estado no funciona de manera homogénea ni lineal, sino que conviven en sus múltiples capas diferentes mensajes en torno a la maternidad y al género y, en ocasiones, esos mensajes son contradictorios entre sí; incluso es posible hallar posiciones que podrían leerse como antagónicas en una misma persona. Es relevante, llegada esta instancia del trabajo, recuperar la idea que se adoptó a lo largo de todo el artículo acerca del Estado entendiéndolo como un ente de variadas capas que cobija, en sus múltiples instancias y agentes, a un conjunto de ideologías y biografías que contribuyen a la configuración de las relaciones específicas de las instituciones. Desde esas latitudes, fue posible relevar que, mientras algunas referentes encuentran en el dispositivo del "buen matenar" el modo de acompañar a las jóvenes, por considerar que eso "les da herramientas para salir adelante"; otras referentes, como es el caso de Sofía, cree que esos sentidos se transmiten generacionalmente en el barrio y en las familias de

origen y que son sentidos a disputar. No es casual que Sofía es una cisfeminidad y se encuentra más influenciada por algunos de los discursos feministas, utiliza lenguaje no binario y gestiona el cuidado de sus tres hijos con su expareja. Algo similar aparece con Laura quien cría a sus dos hijas sola y también adjudica al “bagaje de normas, de costumbres, a que la familia se maneje con prácticas más machistas, entonces es más difícil romper con eso ¿no? Con ese bagaje más machista”⁴².

Desde otras coordenadas, Sofía ve cómo, en las jóvenes, el dispositivo del “buen materno” opera, en ocasiones, como un disparador de conflicto entre las propias chicas que se pelean entre ellas si alguna llevó a su hijo con alguna enfermedad a la escuela y no reparó en que podía contagiar al resto. A Sofía, entonces, le interesa, desde su lugar de referente ofrecer una actividad que le permita cuestionar a las chicas que “no existe una sola forma de materno”.

Las trayectorias vitales de los referentes y la construcción que la escuela hace de las “alumnas-madres” como una figura merecedora de asistencia les genera a los referentes la necesidad de construir dinámicas de acompañamiento que rebasan a los propósitos y lineamientos de trabajo que se proponen desde las esferas estatales por considerarlas ajenas y extrañas al territorio concreto. La “agenda de género” presente en el diseño de las políticas públicas que tienen como foco de intervención a las juventudes, circunscribe a las maternidades juveniles a la consecuencia de relaciones de poder basadas en el género, soslayando otras variables que son constitutivas de sus experiencias. Los referentes institucionales mantienen múltiples distancias y desacuerdos con los modos de implementación de esa agenda —aunque coincidan con la necesidad de ampliar derechos— por considerar que no atiende a las necesidades “reales” de las jóvenes, por ello desarrollan su trabajo a partir de lógicas comunitarias y de asistencia social.

Mientras desde aquella “agenda” las maternidades juveniles aparecen como obstructoras para el acceso a otros proyectos de vida que son más ponderados para las cisfeminidades de clases medias y altas por considerar que aportan a su autonomía —como viajar y acceder a estudios de grado y de posgrado—, desde las perspectivas de los referentes institucionales la maternidad para las jóvenes es una forma de acceso a derechos y a conformar un modelo de transición a la adultez que implica “hacerse responsables” y centran sus prácticas buscando apuntalar esa construcción:

A veces les falta todavía el registro de algunas cosas, de darse cuenta. Se olvidan los pañales o se olvidan cosas, no es que sean descuidadas [...] está asociado a la edad. Entonces, por ahí, nosotros estamos ahí, apuntalando eso.

Laura, entrevista en profundidad 28/6/22.

En este tipo de relatos aparecen nociones que asocian a la juventud con la irresponsabilidad y la instala como un período de incompletitud, que requiere alcanzar los niveles de responsabilidad pendientes como forma de completar la transición.

⁴² Laura, entrevista abierta, 28/6/22.

Del mismo modo, como ya se vio en pasajes anteriores, desde el acompañamiento a esas maternidades, los referentes actúan modelando los modos de materner, considerando como positivos aquellos que asumen los compromisos de las tareas de cuidado "responsablemente"; al mismo tiempo que ponderan que las jóvenes conozcan sus derechos y construyan personalidades capaces de defenderlos y difundirlos.

Verlas terminar el secundario y egresar es una de las formas en las que sienten que han cumplido su tarea satisfactoriamente:

Nosotros, cuando llega fin de año nos recontra emocionamos. Cuando la vemos con su diploma, con su hijo en brazos, para mí es doble el esfuerzo que hicieron.

Pablo, entrevista abierta 1/7/22

En algunos de los relatos, la adopción de concepciones más tradicionales con respecto al género y los roles socialmente asignados en función de éste actúa como modo de resolver los intereses prácticos de las jóvenes y de acompañarlas en satisfacer necesidades sociales, económicas, educativas, de acceso a la salud y a la vivienda. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de los referentes, "las prepara para poder manejarse en la vida":

Nosotros le tenemos que dar la herramienta, porque por ejemplo en el momento en la escuela en que nosotros no estamos, que son dos o tres meses que estamos de vacaciones o algo y ese pibe, esa piba tiene que tratar de tener una herramienta para resolver, no sé, darle la leche a su hijo, su pañal, de alguna forma, eh, llevar adelante a su familia, eh en el momento en que uno no está. Porque es una responsabilidad ser papá, ser mamá o hacerse responsable de una vida. Y eso no es fácil, es como pasar a ser adulto de una manera acelerada.

Pablo, entrevista en profundidad 1/7/22.

Los elementos presentados abonan al cuestionamiento de las comprensiones del Estado como una estructura uniforme que actúa imponiendo un único corpus de expectativas de género a las jóvenes (GAITÁN, 2014). Como vimos en los relatos, las intervenciones estatales se producen en el marco de negociaciones y disputas institucionalmente situadas (HANEY, 1996) donde el género, la juventud y la maternidad se van construyendo en un proceso permanente de interacción entre los discursos y las prácticas macro y microsociales.

Reflexiones finales

Los estudios feministas sobre el Estado y los estudios antropológicos sobre las políticas públicas han permitido interrogar al "Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas" a partir de relevar la perspectiva de los referentes institucionales que implementan la política pública en una escuela de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Reparar en las interacciones entre los objetivos programáticos y lineamientos de trabajo del Programa; la dimensión moral y afectiva de la institución; las trayectorias vitales de los referentes y los discursos sociales en torno a las maternidades juveniles, permitió reconocer que el Programa no funciona de manera

homogénea y que, en su aplicación, se despliegan múltiples construcciones culturales y simbólicas respecto de la maternidad y la transición juvenil. Es así, que este estudio abona a las investigaciones que sostienen que el Estado no funciona como un ente monolítico imprimiendo mensajes de género de manera unívoca y lineal a la población que tiene como destinataria de sus políticas públicas.

Detenerse en el análisis de las prácticas micro del Estado y en sus tensiones e interacciones cotidianas permite descubrir que, en torno a esta política pública, circulan múltiples “mensajes de género” que se imprimen en las acciones de los referentes institucionales funcionando como modos de regulación social de las experiencias de maternidades de las jóvenes, solapadas con prácticas de cuidado.

La escuela en la que se realizó el trabajo de campo no es una escuela aislada, sino que se halla articulada en un proyecto de escuelas que surgieron en la década del '90 como una respuesta a las políticas neoliberales que profundizaron las desigualdades sociales en la población, con particular impacto en las juventudes de clases populares que quedaron excluidas del acceso a la educación y al mercado laboral. Estas escuelas son denominadas en la actualidad, por la población docente que la habita, como “emem históricas”. En una de esas escuelas surgió, en la década del '90, un dispositivo institucional llamado “grupos de reflexión” cuyo objetivo era contener —y retener en la escuela— a las jóvenes gestantes y/o madres que eran foco de acciones expulsivas del sistema educativo por su condición. Este dispositivo se convirtió en el embrión impulsor de lo que más tarde se institucionalizó en las esferas estatales como el “Programa de retención escolar de alumna/os madres, padres y embarazadas”. El surgimiento de estas escuelas con un perfil de docente “comprometido con lo social”, puede ser comprendido como parte de las estrategias de “territorialización de las políticas sociales” al ampliar los márgenes estatales incorporando a sujetos de la propia comunidad al engranaje estatal.

El encuadre conceptual antes referido otorgó la posibilidad de captar el carácter reflexivo de los referentes en su marco de posibilidades de acción, negociación, disputas y transformación de la política pública más allá de sus objetivos y lineamientos formales. En el análisis de ese entramado, se pudo constatar que los valores y afectos que circulan en la escuela a partir de su historia institucional configuran una importante “fuente de influencia” en la construcción de los perfiles de los referentes y que ello conlleva a una reformulación de la interpretación de las necesidades de las jóvenes con las que trabajan y, por tanto, de las acciones que llevan adelante para su abordaje. En consonancia con aquella historia institucional, los referentes sienten más proximidad con las lógicas comunitarias y de prácticas asistenciales a la hora de desarrollar su tarea que con la propuesta formal que proviene desde las esferas ministeriales. Estos sentidos se entrelazan con sus trayectorias vitales activistas, militantes, formativas, académicas y, en algunos casos, con su pertenencia al barrio y a la institución escolar desde múltiples lugares lo que conlleva a fortalecer las prácticas de cuidado para con las jóvenes a partir de construir sus necesidades desde la carencia.

En contraste con ello, los objetivos del Programa se fueron reconfigurando a lo largo de los años. Desde su génesis —como propuesta heredada de los “grupos de reflexión” con un anclaje territorial muy específico y lineamientos de trabajo surgidos desde las cartografías situadas de las escuelas—, el Programa se fue reformulando al expandirse a toda la Ciudad de Buenos Aires y a las diferentes modalidades educativas. La interacción con la población docente de cada institución le significó al Programa diferentes tipos de interpelaciones: en un principio —y en algunas escuelas y modalidades en particular— le implicó confrontar con posiciones más adultocéntricas y cercenadoras de derechos para con la juventud; en los últimos años —y con la masificación de algunos discursos feministas— necesitaron aclarar a determinada población docente, que el Programa no promovía la maternidad juvenil.

De los datos relevados, se desprende que la homogeneización de sus lineamientos de trabajo para toda la Ciudad de Buenos Aires resultó en que la propuesta desvirtuó su especificidad original lo que se detecta como una de las fuentes de tensiones actuales entre la versión oficial del Programa y los referentes institucionales que la implementan en el territorio —que se encuentran más influenciados por el proyecto pedagógico “original” de “las emem” —. Estas tensiones resultan en que, en sus enunciados, los referentes se posicionen por fuera de las estructuras del Programa, aunque formalmente pertenezcan a él. Esto no implica una paralelización de las funciones del Estado, por el contrario, estas operaciones dan cuenta de que el Estado no es una unidad integrada ni funciona de manera lineal u homogénea. Lejos de establecer una frontera entre “lo estatal” y “la sociedad”, lo que se halla es la porosidad y permeabilidad que se trama en esa interacción.

El descenso de la tasa de fecundidad juvenil en las escuelas y la ampliación del marco legal en materia de derechos sexuales y (no) reproductivos, conllevó a que la agenda del Programa se ampliara a acompañar situaciones que no se circunscribían únicamente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad. Desde el Ministerio de Educación se le encomendó, al Programa, la tarea de articular con los docentes de las escuelas para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral desde su transversalidad curricular, institucional e interinstitucional y de seguimiento al desarrollo de los Promotores Estudiantiles de ESI. Estas reconfiguraciones del Programa surgen por el nuevo marco legal en términos macrosociales, pero al mismo tiempo —tal como lo manifiestan los “docentes/capacitadores” y sus documentos oficiales—, porque las trayectorias individuales de quienes conforman el equipo así también lo promovían desde sus acciones concretas.

Analizar el “Programa de retención escolar de alumnas/os madres, padres y embarazadas”, además, obliga a detenerse en la particularidad de que este Programa surgió de las bases de una experiencia territorial: “los grupos de reflexión”. Por tanto, es preciso habitar y comprender las contradicciones que se ponen en juego a la hora de reconocer la relevancia que tiene el reconocimiento y la jerarquización de las experiencias,

estrategias y herramientas surgidas desde los territorios y tramadas por sus protagonistas; y la institucionalización de estas con su consecuente homogeneización y pérdida de su anclaje. En ese movimiento dialéctico, las prácticas y sentidos de los referentes constituyen parte de la dinámica y funcionamiento del Programa, por más que en sus enunciados aparezca muy contundentemente su exterioridad. La investigación mostró cómo las emociones, sentimientos y percepciones de los referentes acerca del malestar y de las necesidades de las estudiantes, les impulsaron a imprimir sus propias huellas a la implementación del Programa. Los referentes se sienten más próximos a la propuesta primigenia del Programa —surgida desde una cartografía situada— que de la propuesta actual —influenciada por la agenda de género y de derechos sexuales y (no) reproductivos—.

Es así como la “arquitectura de necesidades” que configuran los referentes institucionales para las jóvenes, dista de las que presenta el Programa desde sus lineamientos de trabajo. En este sentido, los referentes institucionales se posicionan por fuera del Programa. Etnografiar la política estatal desde las creencias y perspectivas de los referentes hizo posible reconocer cómo los agentes se enfrentan con las expectativas impuestas en las normas, leyes y discursos del Programa y construyen escenarios de acción en los que los márgenes de maniobra para la gestión de las situaciones concretas rebasan los límites de la propuesta estatal. En ese sentido, en las intervenciones de los referentes conviven prácticas de cuidado con otras de regulación social al desplegar sus acciones desde el dispositivo del “buen materno”. Aunque no en su totalidad, algunos de los referentes se encuentran atravesados por un discurso maternalista que funciona como regulador de la transición juvenil de las jóvenes y que opera desde normas de género tradicionales que significan, para los agentes, ayudar a las jóvenes a construir herramientas para poder “salir adelante” en sus estudios, con sus familias y así acceder a mejores condiciones de vida. Para otros referentes, en cambio, aunque advierten que desarrollan una fuerte vigilancia para no intervenir desde sus privilegios e imponer sus puntos de vista, consideran que su tarea debe contribuir en problematizar los formatos familiares y roles de género tradicionales asignados que se transmiten generacionalmente en los núcleos familiares de origen de las chicas.

Bibliografía

ADASZKO, A. “Perspectivas socio–antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”, citado en Gogna, M. ed.) *Embarazo y Maternidad en la Adolescencia*.

Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: CEDES, 2005.

Ahmed, Sara. La política cultural de las emociones. México: PUEG-UNAM, 2015.

ATKIN, L. "El embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe: causas y consecuencias. En: Memorias de la conferencia Internacional sobre fecundidad en Adolescentes en América latina y el caribe. Oaxaca, 1989.

ARANCIBIA, MILENA; MIRANDA, ANA. Escalas espaciales, género y desigualdad. Actas de las VI Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Juventudes, Córdoba, 14 al 16 de noviembre.

BURAK, S.D. (2001). Adolescencia y Juventud en América Latina. Cartago: Ed. LUR, 2018.

DAS, V., & POOLE, D. (1). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. Cuadernos De antropología Social, (27). <https://doi.org/10.34096/cas.i27.4328>

FAINSOD, PAULA. Maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana en Felitti, K. Madre no hay una sola. Buenos Aires: Ed. Ciccus, 2011. Pp. 237-255.

FASSIN, DIDIER. La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente. Buenos Aires: Prometeo, 2016.

_____. At the heart of the State. The moral world of institutions. London. Pluto Press (Preface, introduction), 2015.

FELITTI, KARINA. Madre no hay una sola; experiencias de maternidad en la Argentina. Buenos Aires: Ciccus, 2011.

FERNÁNDEZ, A. M. "Adolescencias y embarazos. Primera parte: Hacia la ciudadanía de las niñas". En: Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de investigaciones de la facultad de Psicología. UBA. Año 9 – Volumen 3. Buenos aires, 2004.

FERNÁNDEZ CHEIN, GUADALUPE. Maternidades en las adolescencias: Ni destino ni problema. Hacia una de(s)colonización de nuestras prácticas docentes, producción no publicada a partir de la tesis de Especialización Superior en Educación Sexual Integral, ISP Joaquín V. González: Sujetas de Derecho; maternidades en la adolescencia: Ni destino, ni problema. Estudio de caso en una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017.

FRANCO PATIÑO, S. Y LLOBET, VALERIA. Los Centros de Desarrollo Infantil y los procesos de institucionalización del cuidado de la infancia en la provincia de Buenos Aires en Marchas y contramarchas en las políticas locales de género: dinámicas territoriales y ciudadanía de las mujeres en América Latina / Ana Laura Rodríguez Gustá... [Et al.] ; editado por Ana Laura Rodríguez Gustá. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019. Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO / Atilio Alberto Boron), 2019.

FRASER, NANCY. "Talking about Needs: Interpretive Contests as Political Conflicts in Welfare-State Societies." *Ethics*, 99(2), 291, 1989.

GAITÁN, ANA CECILIA. Algunas reflexiones sobre la construcción cotidiana de la maternidad y la sexualidad de jóvenes madres en la implementación de una política social en el conurbano bonaerense. *Revista de Estudios Sociales* No. 49 • rev.estud.soc. • Pp. 252. ISSN 0123-885X • Bogotá, mayo - agosto de 2014 • Pp. 47-58. DOI : <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.04>

HANEY, LINNE. Homeboys, babies, men in suits: the state and the reproduction of male dominance. *American Sociological Review*, 61(5), 759-778, 1996.

LLOBET, VALERIA. Estado, categorización social y exclusión de niños/as y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud. En V. Llobet, *Sentidos de la exclusión social. Necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños, niñas y jóvenes* (pp. 23-50). Buenos Aires: Biblos, 2013.

MALIZIA, ANDRÉS. 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. Artículo de Andrés Malizia. *Praxis educativa*, Vol. 27, No 2 mayo- agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270207>.

MEDAN, MARINA. El Estado y la regulación sociopenal de las juventudes pobres en Argentina: un marco conceptual para su análisis. *CS / ISSN 2011-0324 • e-ISSN 2665-4814 / Número 29 / 243 - 272 / Septiembre-diciembre, 2019*. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i29.3437>.

_____. Distintos mensajes estatales en la regulación de la "juventud en riesgo". *Astrolabio. Nueva época*. CIECS-CONICET-UNC. Número 13, 2014. ISSN 1668-7515. PP. 313-343.

MEDAN, GAITÁN Y LLOBET. El Estado local y el territorio: Aspiraciones de cercanía y transformaciones en la institucionalidad de los sistemas de protección y promoción de niños y jóvenes en Llobet, Valeria Silvana *De la desjudicialización a la refundación de los derechos: transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)* / Valeria Llobet; Carla Villalta. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Valeria Llobet, 2019. ISBN 978-987-86-2707-6.

MUZZOPAPPA Y VILLALTA. Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 47 (1), enero-junio 2011, pp. 13-42.

NARI, MARCELA. (2004). *Políticas de la maternidad y materialismo político: Buenos Aires (1890–1940)*, 1.a ed. Buenos Aires: Biblos.

PERELMITER, LUSINA. *Ley y justicia en la trinchera estatal. Experiencias de inspectores laborales en Buenos Aires*. Trabajo y Sociedad; Lugar: Santiago del Estero; Año: 2020 vol. XXI.

_____. Burocracia, pobreza y territorio. La política espacial de la asistencia en la Argentina reciente. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento 24 y 25 de abril de 2012, Los Polvorines, Buenos Aires.

- SHORE, CRIS (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10, enero-junio, 2010, pp. 21-49. Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. ISSN: 1900-5407. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81415652003>.
- PORTNOY, FABIÁN. "El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales", en Gogna, Mónica (coord.) *Embarazo y Maternidad en la Adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, Buenos Aires: CEDES, 2005. Capítulo 3. pp. 67-76.
- STERN, C., et al. *Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. Sexualidad y Salud Reproductiva. Avances y retos para la Investigación*. México: El Colegio de México, 1996. .
- VÁZQUEZ, M. S. *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires, 2013
- VIANNA, ADRIANA. "Derechos moralidades y desigualdades: consideraciones a partir de procesos de guarda de niños", en: Villalta, Carla (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*, Colección Derechos Humanos, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, pp. 21-72.