

Maternidad y paternidad adolescente.

El derecho
a la educación
secundaria

ESTUDIO SOBRE UNA EXPERIENCIA
EDUCATIVA DE LA PROVINCIA
DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN EDITORIAL

Cora Steinberg, Especialista en Educación de UNICEF Argentina

COORDINACIÓN GENERAL

Cecilia Del Bono, Consultora UNICEF Argentina

AUTORÍA

Dra. Andrea Del Bono (Directora Proyecto de Investigación)

Dra. Ana Mallimaci Barral

Lic. Noelia Cabrera

Dra. María Noel Bulloni Yaquina

Mg. Laura Saavedra

FOTOGRAFÍAS DE INTERIOR: Unicef Argentina | PatrickHaar / Giacomo Pirozzi

EDICIÓN Y CORRECCIÓN: Guadalupe Rodríguez

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: GOMO | Estudio de diseño

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires

ISBN: 978-92-806-4876-8

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Impreso en Argentina

Primera edición, abril de 2017

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar

Maternidad y paternidad adolescente.

El derecho
a la educación
secundaria

ESTUDIO SOBRE UNA EXPERIENCIA
EDUCATIVA DE LA PROVINCIA
DE BUENOS AIRES

Índice

Prólogo	6
Resumen ejecutivo	9
Introducción	10
Capítulo I. La educación básica obligatoria en la Argentina.	14
El derecho a la educación.	15
Escuela secundaria en la Argentina.	16
La obligatoriedad del nivel secundario y las situaciones de embarazo, maternidad y paternidad en la escuela.	24
Capítulo II. La experiencia educativa Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria	28
Antecedentes	29
Presentación general del Estudio	33
El estudio cualitativo	35
Territorios, escuelas y salas maternas de la muestra	37
Capítulo III. Análisis de resultados.	46
Trayectorias escolares	47
Acceso a la sala maternal	48
El papel de las salas maternas	52
Maternidad, paternidad y trayectorias escolares	57
Sentidos y significados sobre la escuela media y el estudio	59
Educación y salud reproductiva	61
Maternidad y paternidad y sus sentidos en el ámbito escolar	69
Miradas institucionales sobre la maternidad	74

Gestión institucional	76
Historias de las salas maternas.	76
La implementación y la gestión de las salas maternas: articulación entre múltiples actores	90
Percepciones sobre la sala maternal.	97
Desafíos pendientes en la gestión y administración de las salas	99
Conclusiones	107
Bibliografía	119
Anexo: Instrumento de monitoreo de las salas maternas y de las trayectorias escolares de adolescentes y niños/as	123
Notas metodológicas	124
Instrumento de Monitoreo de la Experiencia Educativa “Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores todos en secundaria”	127

Prólogo

Los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible reconocen la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para el desarrollo de las personas y la sociedad en su conjunto. Para alcanzar esa meta, los gobiernos y los distintos actores y aliados se han comprometido a trabajar de manera articulada para que niñas, niños y adolescentes puedan prosperar en el mundo.

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley 26.206 de Educación Nacional la secundaria fue establecida como una instancia educativa obligatoria. Sin embargo, hoy en nuestro país, completar los estudios secundarios constituye un desafío para muchos jóvenes. Si bien la cobertura del nivel secundario es amplia, según datos estadísticos de educación oficiales (2014) en promedio sólo el 45% de los alumnos que ingresan a la escuela secundaria la culminan, y este porcentaje desciende entre los adolescentes de sectores de bajos ingresos.

Los motivos que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela o a rezagarse en sus estudios son varios y de articulación compleja. En los últimos años, se ha observado un incremento de la significación estadística de la maternidad y la paternidad adolescente, como factores explicativos de dicha problemática. Muchos de los jóvenes alcanzados por esa circunstancia se encuentran con responsabilidades que requieren un tiempo considerable de su parte para el cuidado de sus hijos/as, que coincide con el tiempo que necesitan para asistir y estudiar en la escuela.

Para dar respuesta a esta situación, en la provincia de Buenos Aires la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), con la cooperación de UNICEF Argentina, se desarrolló la experiencia educativa “Madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria”. Se trata de un programa orientado a sostener trayectorias educativas de jóvenes a través de la creación de salas maternales en escuelas secundarias o jardines próximos. El proyecto asimismo contempla la participación de los adolescentes en espacios de reflexión y debate sobre las temáticas de primera infancia, maternidad/paternidad, educación y sexualidad, y que los niños/as de 45 días a 2 años inclusive accedan a un espacio educativo y de cuidado con una propuesta pedagógica especialmente diseñada.

En este documento se presentan los resultados de la investigación desarrollada por un equipo de investigación de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), en el marco de un convenio de cooperación con UNICEF. El texto que sigue presenta los principales hallazgos obtenidos en el estudio en relación a las fortalezas, los obstáculos y las estrategias

que a nivel institucional y de las representaciones culturales se producen para la permanencia, continuidad y regreso a la escuela, a partir del desarrollo de la experiencia de las salas maternas. El trabajo ha permitido identificar aspectos claves que pueden contribuir a fortalecer la experiencia en el marco de la expansión de la misma.

Desde UNICEF apoyamos políticas y programas orientados a la realización de los derechos de la niñez y la adolescencia. En ese marco, esperamos que esta publicación contribuya al debate en torno al diseño e implementación de políticas públicas orientadas a mejorar la situación de los adolescentes para que puedan ejercer su derecho a la educación y promover a su vez, el derecho de los niños y niñas más pequeños a acceder a espacios educativos y aprendizajes tempranos.

Florence Bauer
Representante UNICEF

Resumen ejecutivo

En este trabajo se presentan los resultados alcanzados en el estudio de la experiencia educativa *Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria*. Esta experiencia, aprobada por Resolución en año 2008 por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, tiene como fin responder a la problemática del embarazo adolescente y a los problemas que afectan las trayectorias escolares de madres, padres y hermanos/as adolescentes a cargo del cuidado de niños/as pequeños, de manera de favorecer la permanencia y terminalidad de la escuela secundaria. La investigación, realizada en el marco de un Convenio de Cooperación entre UNICEF Argentina y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), tuvo como objetivo realizar una sistematización de la experiencia, de los logros alcanzados y los desafíos identificados en su implementación y el diseño de un instrumento de monitoreo de las salas maternas y de las trayectorias escolares de adolescentes y niños/as que asisten a la sala maternal.

A partir del análisis de diferentes aspectos vinculados a la implementación de las salas maternas el estudio permitió identificar una serie de elementos claves asociados a la problemática que la experiencia interpela. Por un lado, se evidencia la presencia de trayectorias escolares discontinuas y/o interrumpidas con anterioridad al embarazo y la existencia de una escasa planificación del embarazo por parte de las y los adolescentes. Por otro lado, surge del relato de adolescentes y referentes de las escuelas una “invisibilización” de la paternidad adolescente en el ámbito escolar y la persistencia de concepciones de género tradicionales en las representaciones sociales y concepciones sobre paternidad y maternidad. Asimismo, el estudio de casos realizado permitió identificar un conjunto de fortalezas y debilidades en lo que hace a la gestión y administración de las salas maternas. Más allá de estos hallazgos, el estudio evidencia una alta valoración por parte de los adolescentes y docentes en términos de la resignificación positiva que los adolescentes tienen respecto de la oportunidad que representa esta estrategia para culminar sus estudios secundarios y contar con un apoyo fundamental para ellos. Los resultados muestran que la experiencia de salas maternas constituye una importante política de inclusión educativa que posibilita a madres y padres adolescentes finalizar sus estudios secundarios.

El trabajo realizado permitió elaborar recomendaciones de política pública e identificar los desafíos pendientes. Entre ellos, se destacan: lograr una mayor institucionalización de la experiencia; elaborar una reglamentación detallada sobre las funciones y dinámicas de las salas maternas; mejorar su gestión administrativa y financiera; alcanzar mayor articulación

entre los niveles educativos involucrados en el proyecto; enfocar las acciones para que sean incluidos los padres estudiantes en los diversos programas de retención, visibilizando su presencia y su potencial definición como cuidadores; y vincular diferentes programas y recursos que permitan colaborar en el sostén de las trayectorias escolares de las/os adolescentes madres y padres. Por último, con el fin de ampliar la iniciativa y mejorar la experiencia para que cada vez más adolescentes madres y padres tengan más oportunidades de finalizar la secundaria, se alienta a implementar un sistema de seguimiento que permita obtener información oportuna.

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental y una herramienta decisiva para el desarrollo de las personas y las sociedades. El acceso a la educación es una condición esencial para el acceso pleno a la ciudadanía de todos los niños, niñas y adolescentes.

En nuestro país, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006, la educación básica obligatoria se extiende para todos los niños/as y adolescentes desde la sala de 4 años hasta la finalización del nivel secundario. Si bien esta normativa representó un avance significativo en relación con la ampliación de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y en la capacidad de sus familias de exigir el derecho a la educación, hoy día persisten algunos desafíos para garantizar su cumplimiento efectivo.

En lo que respecta a la educación secundaria, la obligatoriedad del nivel representa una meta compleja y difícil de alcanzar. A pesar de los diferentes programas y estrategias implementados en los últimos años por el Gobierno nacional y los gobiernos provinciales, el sistema educativo argentino continúa mostrando limitaciones para asegurar a los adolescentes¹ no solo el acceso sino, fundamentalmente, la permanencia y la terminalidad de la escuela secundaria. Según datos relevados por el último Censo Nacional en el año 2010, solo el 47,8% de los jóvenes de 20 años había finalizado el nivel secundario.

Entre la multiplicidad de motivos por los cuales los jóvenes no comienzan o abandonan sus estudios, se encuentra el hecho de que se convierten en padres y madres o que están al cuidado de sus hermanos y hermanas menores. En términos estadísticos, datos recolectados por la Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (ECOVNA) para los años 2011 y 2012 señalan que el 10,2% de los adolescentes de entre 15 y 17 años que dejaron de asistir a la escuela, lo hicieron por motivos asociados al embarazo y la maternidad o paternidad, que constituye la cuarta causa de deserción escolar.

A partir de la identificación del embarazo adolescente y la maternidad y la paternidad como problemas relevantes que afectan las trayectorias escolares de los jóvenes, y con el objetivo de favorecer la permanencia y la terminalidad de la escuela secundaria de estos adolescentes, desde el año 2008 se ha venido implementando en la provincia de Buenos Aires la experiencia educativa *Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria*.

1. El presente informe intenta evitar la utilización de genéricos masculinos. Sin embargo, en la edición se decidió que en los casos en que no fuera posible la utilización de sustantivos inclusivos se utilizaran los genéricos masculinos para evitar el uso de os/as, los y las y otras formas que puedan ser disruptivas para la lectura.

El proyecto propone la instalación de salas maternas (en escuelas secundarias o jardines próximos) destinadas a hijos e hijas y hermanos (de 45 días y hasta los 3 años) de jóvenes estudiantes con el objetivo de sostener sus estudios secundarios. Asimismo, se plantea el desarrollo de espacios para la reflexión y el debate sobre las temáticas de primera infancia, la juventud, la educación y la sexualidad. Se trata de una propuesta que se enmarca en un nuevo paradigma educativo, que procura generar condiciones materiales y simbólicas que atenúen los obstáculos que encuentran jóvenes y adolescentes de la provincia en el ejercicio de su derecho a la educación.

Uno de los supuestos que orienta la experiencia es la percepción de que una dificultad importante de madres y padres a la hora de relacionarse con la escuela es la resolución del cuidado infantil. De esta manera, las salas maternas podrían suplir la presencia materna, paterna o de hermanos mayores cuidadores para que ellos puedan asistir a la escuela, al tiempo que ofrecen espacios de aprendizajes tempranos para sus hijos y hermanos.

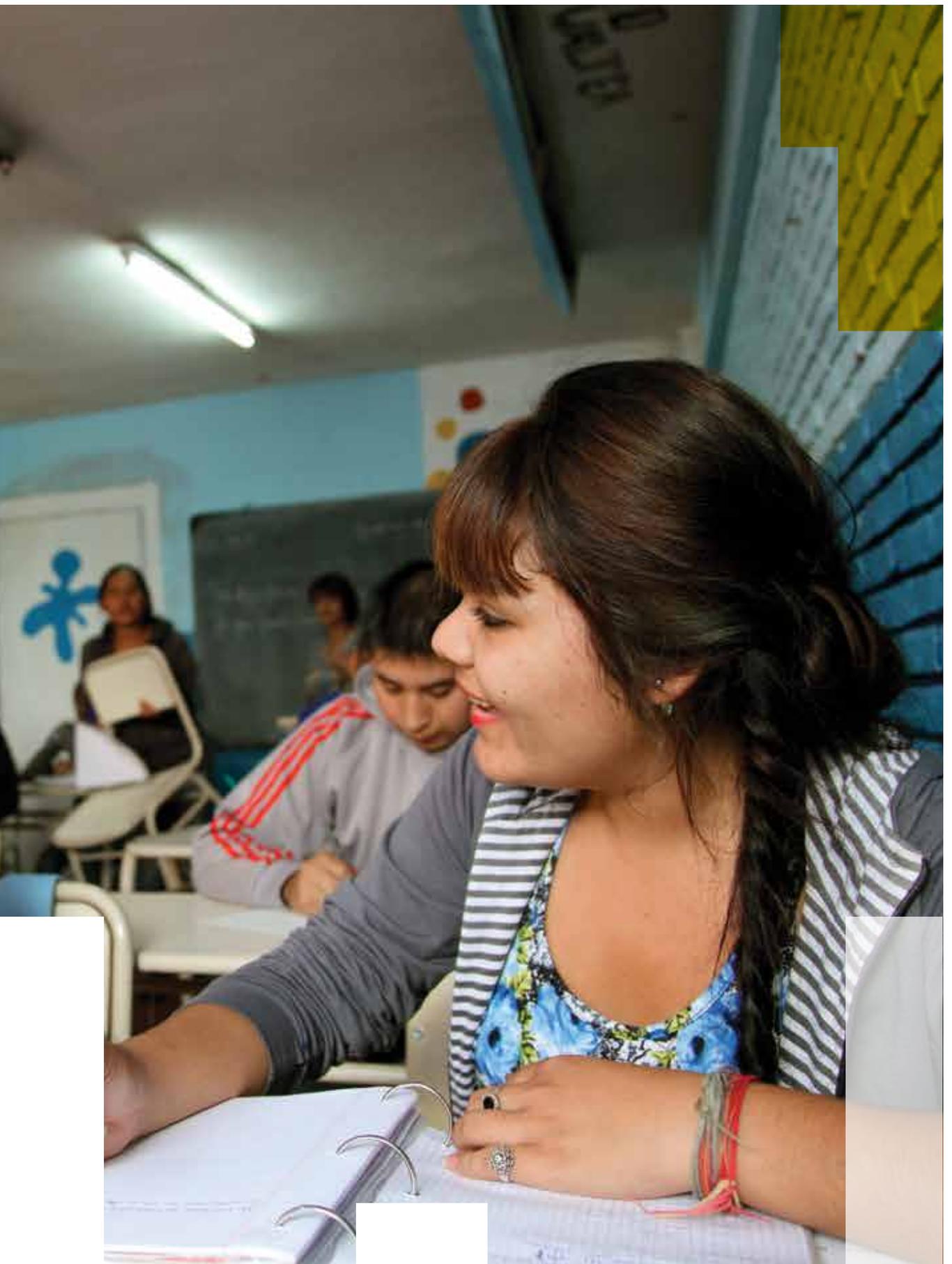
Las primeras treinta salas maternas comenzaron a funcionar en el año 2011. Esto implicó el trabajo conjunto de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), y contó con el apoyo de UNICEF Argentina.

Transcurridos los primeros cuatro años de funcionamiento de esta experiencia educativa, se planteó la necesidad de contar con insumos que permitieran identificar las principales fortalezas y debilidades en la gestión y la administración de las salas maternas, y poder realizar un primer análisis acerca del impacto que han tenido las acciones desarrolladas sobre las trayectorias escolares y sobre la maternidad o paternidad de los jóvenes que participaron del proyecto.

A tales efectos, en el marco de un Convenio de Cooperación con UNICEF Argentina, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) diseñó un estudio evaluativo sobre la experiencia educativa *Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria*, que tuvo como objetivos principales generar conocimiento empírico sobre la experiencia, y realizar una sistematización de los principales resultados con el fin de enriquecer esta iniciativa.

El trabajo de investigación se realizó entre los meses de febrero y septiembre de 2015 y consistió en el desarrollo de dos líneas de trabajo. En primer lugar, se realizó un abordaje cualitativo sobre la experiencia de las salas maternas que incluyó entrevistas a los actores clave involucrados (autoridades escolares, docentes y estudiantes) para conocer las formas de la implementación de las salas, explorar las dificultades o los beneficios de las diferentes experiencias y comprender el impacto de las salas en las trayectorias escolares de los y las estudiantes. En segundo lugar, con el objetivo de obtener información sistemática y comparable de indicadores específicos, se diseñó un instrumento de monitoreo, el cual fue validado a través de una prueba piloto.

En la presente publicación, sintetizamos los principales resultados alcanzados, en ambas líneas de trabajo. En el primer capítulo, se desarrollan -a modo de contextualización- algunas cuestiones de orden teórico conceptual sobre la educación básica obligatoria en la Argentina, la escuela secundaria y su relación con las situaciones de embarazo y maternidad o paternidad. En el segundo capítulo, se presenta la experiencia educativa *Madres, padres y hermanos, todos en secundaria*, su historia y sus antecedentes, se presenta el estudio cualitativo y se describe la metodología utilizada. En el tercer capítulo, se mencionan los principales resultados obtenidos en el estudio organizados en cuatro dimensiones: trayectorias educativas, educación y salud reproductiva, maternidades y paternidades e institucional. A modo de conclusión, se presenta una síntesis de las principales conclusiones alcanzadas a partir del trabajo de campo y se plantean algunas proyecciones generales. Finalmente, en el Anexo se incluye el Instrumento de monitoreo de las salas maternas y de las trayectorias escolares de adolescentes y niños/as y se describe el proceso desarrollado para arribar a su diseño.



Capítulo 1

La educación básica obligatoria
en la Argentina



El derecho a la educación

El derecho a la educación como derecho humano ha ocupado un lugar importante en el ideario de la comunidad internacional. Desde que se adoptó en la Declaración Universal de Derechos Humanos en el año 1948, ha sido reafirmado en numerosos tratados internacionales tales como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)², aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, establece que los “*Estados parte reconocen el derecho del niño a la educación*” (art.28) y que “*a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho*”, deberán implantar un sistema de enseñanza primaria obligatoria y gratuita, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, asegurarse de que todos tengan acceso a ella y tomar medidas para permitir la asistencia regular a la escuela.

Asimismo, la idea del derecho a la educación como derecho humano ha sido desarrollada en numerosas conferencias tales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), la Declaración de los Objetivos del Milenio (2000), la Conferencia Mundial sobre el Derecho a la Educación y los Derechos en la Educación (2004). En estos encuentros internacionales se asumieron compromisos en lo que hace a la ampliación y la mejora de la educación de la primera infancia, la universalización de la educación primaria, la eliminación de las desigualdades de género en el acceso a la educación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

En la Argentina, los instrumentos normativos que expresan el derecho a la educación y orientan las políticas públicas en materia de niñez y adolescencia son la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, que recupera el título de técnico y reconstruye la formación técnico-profesional en todo el país; la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05, que estableció un incremento escalonado del presupuesto para la educación, ciencia y tecnología desde el 4% del PBI en 2006, al 6% en 2010; la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, que sanciona que todos el alumnado tiene

2. La CDN fue suscripta por la Argentina en septiembre de 1990 mediante la Ley N° 23.849 y adquirió rango constitucional en el año 1994 en virtud del artículo 75, inciso 22, de la Constitución Nacional.

derecho a recibir información veraz, científica y pertinente sobre educación sexual integral, en todos los establecimientos educativos del país desde el nivel inicial al superior; y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05, que avanzó en la legislación de ellos como sujetos de derecho.

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) significó, entre otras cosas, la extensión de la obligatoriedad de la educación común desde la sala de cuatro años del nivel inicial hasta el sexto año del nivel secundario inclusive, estableciendo así una escolaridad obligatoria de 14 años. Tal como se sostiene en el *Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina*³, en el escenario que plantea la LEN, el fracaso y la exclusión educativa ya no son solo responsabilidad del alumno, sino fundamentalmente del Estado, el sistema educativo y la sociedad.

En el marco de la LEN, la provincia de Buenos Aires sancionó en el año 2007 la Ley de Educación Provincial (Ley N° 13.688), en la que la administración provincial asume por primera vez la responsabilidad de garantizar que todos los habitantes del territorio bonaerense accedan al derecho de educarse, y se compromete a coordinar y administrar proyectos y programas que habiliten experiencias educativas y pedagógicas innovadoras que favorezcan la escolaridad (Ley N° 13.688, artículos 5, 6 y 16).

La enumeración de las principales leyes educativas nacionales y provinciales da cuenta de que la educación definida como un derecho humano está presente en los principales instrumentos normativos que actualmente orientan la política educativa en la Argentina. El Estado se convierte bajo este prisma en el garante del acceso, permanencia y finalización de los estudios de nivel inicial, primario y secundario de todos los niños, niñas y jóvenes que residen en la Argentina.

Escuela secundaria en la Argentina

A partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, el Estado nacional y los gobiernos provinciales han tenido que enfrentar nuevos retos relacionados con el acceso, la cobertura, la permanencia y el egreso efectivo de los estudiantes.

La multiplicidad de situaciones que se conjugan en las experiencias escolares de los adolescentes y jóvenes supone la necesidad por parte de las políticas educativas de incluir diversas

3. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/54335/cfe_ed_secundaria.pdf?sequence=1

líneas de acción para poder enfrentar las problemáticas que atraviesan sus trayectorias. Frente a este escenario y con el objetivo de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario, desde la administración nacional y las jurisdicciones provinciales se han diseñado e implementado un conjunto de programas orientados a garantizar el ingreso a nuevos sectores sociales, sostener a quienes ya se encuentran escolarizados y lograr la finalización de los estudios secundarios de todos los estudiantes.

En este marco, en el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), cuyo objetivo es brindar acompañamiento de tutores y profesores a estudiantes que terminaron de cursar como alumnos regulares y adeudan materias, y también ofrece cursadas regulares para quienes abandonaron sus estudios secundarios o nunca los iniciaron. Para el año 2013, el Plan FINES registraba 1.789.600 alumnos y alumnas inscriptos, y 513.078 egresados y egresadas.⁴

Por otro lado, en el año 2010 se implementó el Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “Abrir la escuela”, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. La propuesta fomenta el desarrollo de acciones de extensión para generar una “escuela extramuros”. En el nivel secundario, la línea de acción son los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)⁵ que tienen por objetivo “*crear nuevas formas de estar y aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar*”⁶.

Otra de las políticas nacionales de inclusión educativa es la Asignación Universal por Hijo (AUH) para la Protección Social (Decreto 1602/09), implementada en el año 2009 y gestionada por la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES). Se trata de un programa de transferencias condicionadas de ingresos que tiene entre sus objetivos asegurar que niños, niñas y adolescentes asistan a la escuela y acompañar las trayectorias escolares de aquellos cuyas condiciones socioeconómicas y/o familiares ponen en riesgo su continuidad educativa. Asimismo, para poder cobrar la AUH se exige el certificado de asistencia a la escuela, la realización de los controles periódicos de salud y el cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio.

Finalmente, el Consejo Federal de Educación⁷ (CFE) sancionó entre los años 2009 y 2012 Planes Nacionales de Educación Secundaria Obligatoria, que explicitan cuáles son las líneas

4. Ver: www.fines.educacion.gob.ar

5. Los CAJ funcionan desde el año 2003 en las escuelas secundarias en el marco del “Programa Centro de Actividades Juveniles” que es incluido luego como línea de acción del PNEE.

6. Ver: www.caj.edu.ar

7. Se trata del organismo interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional.

de acción que definen el rumbo de la política educativa. En el 2009, el foco estuvo en el logro de aprendizajes y en el respeto y sostenimiento de trayectorias educativas significativas y valiosas de los alumnos, de la mano de propuestas de nuevos marcos normativos, planes jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (Duro y Perazza, 2012). Para el período 2012-2016 se establece que *“profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente, sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad son algunos de los ejes estratégicos de la propuesta del Plan”* (Resolución N° 188/12 del CFE⁸).

En ambos planes se convoca a establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley de Educación Nacional. Los Planes de Mejora Institucional (PMI) financiados por el Ministerio de Educación de la Nación, son proyectos de mejora que diseña cada escuela en función de sus problemáticas y necesidades. Según datos de dicho Ministerio⁹, en el 2012 se implementaron PMI en 5254 escuelas secundarias de gestión estatal, 249 privadas y 319 de adultos. Estos proyectos estuvieron mayormente centrados en la inclusión de los adolescentes que están fuera del sistema educativo y en el acompañamiento de aquellos que se encuentran en riesgo de abandono. En términos generales, los planes aplicados contribuyeron a mejorar índices de promoción, retención y repitencia, y aumentaron el tiempo de permanencia de los alumnos dentro de la escuela por las tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos fuera de clase (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

La provincia de Buenos Aires también generó programas propios y complementarios a los nacionales para asegurar la escolarización secundaria de los jóvenes y adultos. Entre las iniciativas provinciales de inclusión educativa se destacan los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs). En el primer caso, se trata de una iniciativa para la escolarización de adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años que nunca asistieron a la escuela secundaria o la abandonaron tempranamente. Es una alternativa que ofrece la oportunidad de cursar el Ciclo Básico del nivel secundario de tres años de duración en dos (como máximo), constituyéndose en un “puente” para que los estudiantes puedan ingresar al Ciclo Superior de la escuela secundaria. Estos Centros surgieron en el año 2008 con la Resolución 5099/08, como una propuesta de la Dirección Provincial de Educación Secundaria con la participación de la Dirección de Formación Profesional y otras Direcciones de la Dirección General de Cultura y Educación (Toscano y Diez, 2012).

8. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf>

9. Disponible en: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/institucionales/los-pmi-financiados-por-el-ministerio-de-educacion/>

El COA-FinEs es un programa que permite la finalización o el reingreso a la escuela en cualquier año del nivel secundario. Esta alternativa está destinada a adolescentes, jóvenes y adultos, y la lleva adelante de modo conjunto la Dirección Provincial de Educación de Adultos y la Dirección Provincial de Política Socioeducativa (Toscano y Diez, 2012).

A pesar de los numerosos esfuerzos destinados a garantizar la obligatoriedad del nivel medio, tanto desde el Estado nacional como desde la administración provincial, el sistema educativo argentino continúa mostrando limitaciones para asegurar no solo el acceso universal al nivel secundario sino, fundamentalmente, la permanencia y el egreso de los estudiantes (Duro y Perazza, 2012).

Datos proporcionados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), elaborados en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del año 2013, indican que la tasa neta de escolarización del nivel medio¹⁰ ronda actualmente el 85%. El acceso a la escuela secundaria no es universal: el porcentaje de adolescentes de 17 años que ha ingresado al secundario es de 93%. Sin embargo, el principal problema se encuentra en la terminalidad del nivel: el porcentaje de jóvenes urbanos de entre 20 y 22 años que terminó el secundario es del 61%. En cuanto a lo que se define como “eficiencia interna del sistema”, el 32% de los estudiantes que concurre al nivel medio tiene una sobreedad de dos o más años. La presencia de sobreedad muestra trayectorias con repitencias acumuladas, abandonos y posteriores reingresos o incluso re-reingresos tardíos (Duro y Perazza, 2012).

Asimismo, como lo muestran las tablas 1 y 2 (confeccionadas a partir de información de SITEAL), el acceso al nivel medio, el modo en que se lo transita y las posibilidades de terminarlo se encuentran estrechamente asociadas a desventajas sociales que marcan el punto de partida de las trayectorias escolares. Las tasas netas de escolarización según sexo y nivel de ingresos (tabla 1) muestran brechas significativas de acuerdo al origen social de la población, con diferencias de más del 10% entre los niveles de ingresos bajos y altos. Por otra parte, las mujeres en todos los niveles de ingresos presentan tasas de escolarización más altas que los varones, especialmente en el sector medio de ingresos. En términos de trayectorias escolares (tabla 2), los indicadores educativos refuerzan la idea de la disparidad social en la relación de jóvenes y adolescentes con la escuela secundaria, especialmente en lo que se refiere a la terminalidad del nivel secundario que llega al 83% entre los sectores altos y al 46% entre los bajos.

10. La tasa neta de escolarización primaria expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria efectivamente está escolarizada en ese nivel.

**TABLA 1. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA PARA LA ARGENTINA EN 2013
POR REGIÓN, NIVEL DE INGRESOS Y SEXO (ÁREA URBANA)**

NIVEL DE INGRESO	SEXO	TASA DE ESCOLARIZACIÓN GBA
30% inferior	M	81,62
	F	85,71
30% medio	M	84,44
	F	93,13
30% superior	M	93,24
	F	96,83

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A SITEAL (2015).

TABLA 2. INDICADORES DE TRAYECTORIAS ESCOLARES

	NIVEL SOCIOECONÓMICO		
	TOTAL	BAJO	ALTO
ACCESO AL NIVEL SECUNDARIO			
Porcentaje de adolescentes de 17 años que ingresó al secundario	93%	76%	99%
REZAGO EN EL NIVEL SECUNDARIO			
Porcentaje de jóvenes de 20 años que asiste al nivel secundario	8%	10%	9%
TERMINALIDAD DEL NIVEL SECUNDARIO			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el secundario	61%	46%	83%

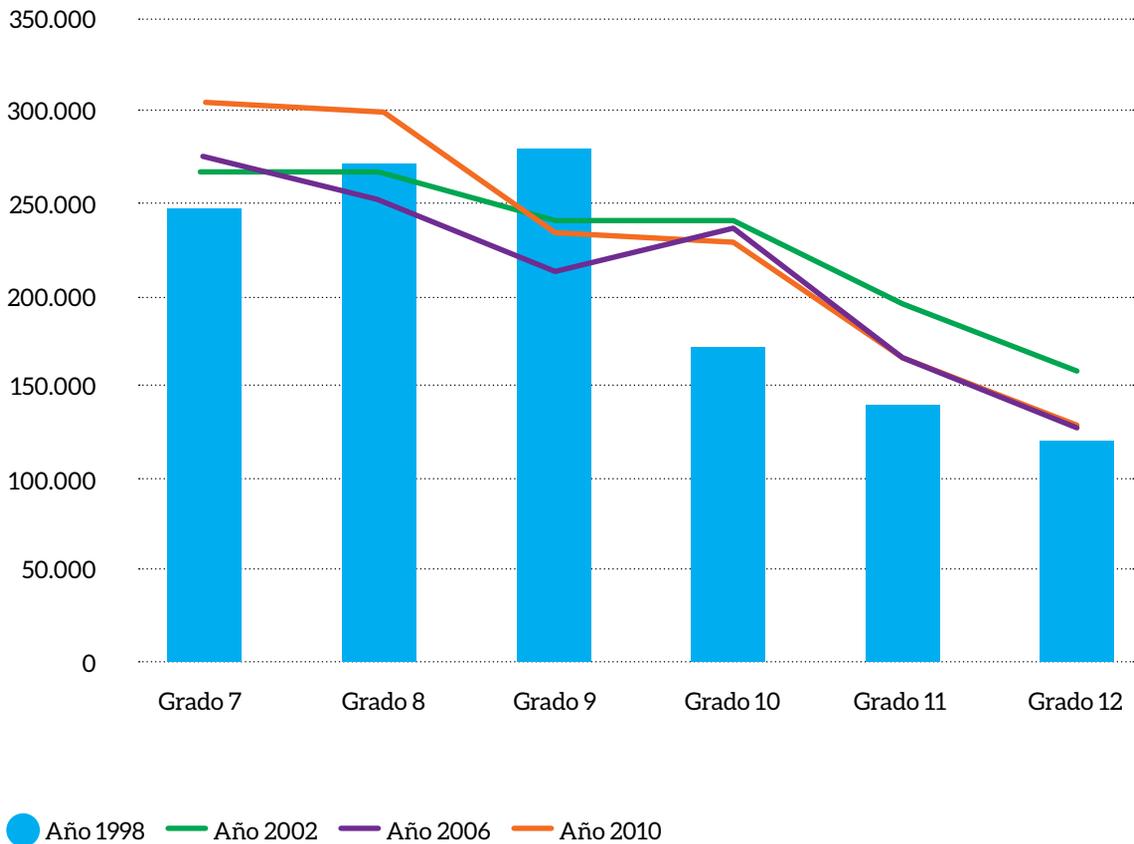
FUENTE: *PERFIL EDUCATIVO DE LA ARGENTINA*, DISPONIBLE EN SITEAL (2015).

Frente a este escenario atravesado por marcadas diferencias según sexo y el origen social de la población (tabla 1), cobra significativa relevancia la implementación de políticas orientadas a la inclusión social y la reducción de las consecuencias de las inequidades sociales en la escuela secundaria.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, los datos muestran que entre los años 1998 y 2010, hubo un aumento en el número de inscriptos a la escuela secundaria. Sin embargo, la mayor cantidad de estudiantes se concentra en los primeros años del ciclo básico, mientras que para el segundo tramo¹¹ la caída es sostenida (UNICEF,2010).

11. La educación secundaria consta de 6 años en la provincia de Buenos Aires y se divide en dos ciclos o tramos: el Ciclo básico, de carácter común a todas las orientaciones que comprende el 1º, 2º y 3º año; y el Ciclo orientado, de carácter diversificado según distintas áreas de conocimiento que se corresponde con los años 4º, 5º y 6º.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR AÑO, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, AMBOS SECTORES (AÑOS 1998, 2002, 2006 Y 2010)



FUENTE: LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS (UNICEF) E INFORME PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

En cuanto a la sobreedad en el nivel, según datos del Censo Nacional de Población del año 2010, de cada tres jóvenes de 17 años, uno asiste a la escuela en edad teórica, uno asiste con rezago y otro permanece fuera de la escuela (UNICEF, 2011). Es en el inicio del secundario cuando se incrementa significativamente la cantidad de alumnos que asisten con sobreedad. Según un informe realizado por UNICEF con datos del Censo del 2010, en la provincia de Buenos Aires el 65% de los alumnos que asisten a séptimo grado tienen la edad teórica, mientras que el 19% repitió una vez y el 16% repitió dos o más veces. La disminución de la matrícula en los años sucesivos es producto combinado del abandono y la retención de matrícula por repitencia. Como consecuencia de este desgranamiento, solamente el 33,5% de los alumnos que asisten con edad teórica a primer grado llegan al último año del secundario sin repetir (UNICEF, 2011).



La lectura de los diferentes indicadores en materia educativa tanto a nivel nacional como provincial demuestra las dificultades de volver efectiva la obligatoriedad formal en el nivel secundario y la importancia de conocer las posibles causas de las trayectorias escolares no lineales, interrumpidas o intermitentes para poder intervenir y revertir estas situaciones.

Los datos recolectados por la Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (UNICEF, 2013) aportan un acercamiento a estas causas. Ante la consulta por los motivos de abandono escolar entre la población de 15 a 17 años que dejó de asistir a la escuela, se mencionan¹²: en primer lugar “que no consideran necesario o no les gusta el colegio” (29,6%), en segundo lugar, la necesidad de “salir a trabajar” (14%) y en tercer lugar aparece la mención al embarazo (10,2%), antes que las dificultades económicas (8,8%), problemas con la escuela (6,4%) o enfermedades (5,5%).

En esta misma encuesta, se analiza la relación entre maternidad/embarazo y abandono escolar. Entre las adolescentes que son madres o están cursando su primer embarazo, 4 de cada 10 se encontraba asistiendo a la escuela al momento de la encuesta; mientras que entre las adolescentes sin hijos y que no se encontraban embarazadas, 9 de cada 10 asisten a la escuela (91,7%). De esta manera, más de la mitad (58,1%) de las adolescentes embarazadas o madres no estaban integradas al sistema educativo al momento del relevamiento.

En lo referente a la provincia de Buenos Aires, en el año 2008 la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE llevó a cabo un relevamiento en 1838 establecimientos (el 57,2 % del total existente en aquel momento) donde se registró que alrededor de 7500 estudiantes eran madres o estaban embarazadas (DGCyE, 2007). A partir de la relación reflejada entre embarazo/maternidad y abandono escolar, estas alumnas fueron consideradas “en riesgo de abandono”, habilitando medidas particulares o focalizadas para sostener su inclusión en la escuela media.

Los datos demuestran que la relación entre maternidad/paternidad adolescente y la asistencia escolar forma parte de las problemáticas que deben ser atendidas por parte de las políticas educativas inclusivas. La presencia de embarazos en el nivel secundario plantea la necesidad de disponer de programas y estrategias escolares institucionales que permitan acompañar las trayectorias escolares de estos jóvenes madres o padres para evitar el abandono escolar o lograr que reingresen a la escuela y finalicen sus estudios medios.

12. Según se señala en el informe, la pregunta fue planteada a los adultos responsables de la crianza de las niñas y niños; es decir, que los motivos de abandono escolar aquí presentados son los reconstruidos a partir de lo declarado por ellos.

La obligatoriedad del nivel secundario y las situaciones de embarazo, maternidad y paternidad en la escuela

En la Argentina hay 700.000 nacimientos por año y el 16% proviene de madres adolescentes de entre 15 y 19 años (UNPFA, 2013). A nivel nacional, el porcentaje de nacimientos de madres adolescentes en comparación con la tasa total de natalidad se mantuvo cerca del 15% en los últimos 20 años. En la provincia de Buenos Aires, un 13,7% de niños y niñas nacen de madres que tienen menos de 20 años de edad, lo que indica la incidencia del embarazo precoz en la región¹³.

Desde las Ciencias Sociales, estudios recientes se han enfocado en la temática del embarazo en las escuelas. En términos teóricos, se proponen perspectivas novedosas para comprender el lazo entre embarazos adolescentes y trayectorias escolares al complejizar la relación naturalizada entre adolescencia, embarazo y abandono escolar como única trayectoria posible. Si bien numerosos estudios demuestran que los embarazos no planeados en la población adolescente *“aumentan el riesgo de exposición a un aborto inseguro, al abandono escolar y limitaciones de acceso al mercado laboral condicionándose así las perspectivas de desarrollo personal, especialmente en las adolescentes de menores recursos”* (UNICEF, 2013), las perspectivas analíticas más novedosas anteponen como variables explicativas el origen social de las madres y los padres adolescentes. Así, destacan que la maternidad y la paternidad en la adolescencia son más frecuentes entre jóvenes provenientes de sectores populares y entre quienes tienen menor nivel educativo (Binstock y Gogna, 2013). También señalan que la proporción de madres entre las adolescentes con menor nivel educativo (primario completo o menos), al menos triplica a la que se observa en las adolescentes con secundaria incompleta y más, pese a que estas últimas tienen en promedio mayor de edad y, por lo tanto, mayor tiempo de exposición al riesgo de ser madres (Binstock y Pantelides, 2005). En este sentido, no sería el embarazo la causa per se de las trayectorias escolares incompletas o intermitentes, sino que se antepondrían las desigualdades sociales como condicionantes de las diferentes formas de transitar la escuela.

Abonando a este tipo de razonamientos, estudios sobre el abandono escolar muestran que más de la mitad de las adolescentes que son madres ya habían abandonado la escuela al momento de quedar embarazadas (Gogna *et al*, 2005; Binstock y Gogna, 2013). Fainsod (2013), a

13. Datos extraídos del Anuario Estadístico 2014 del Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/indicadores_2014.pdf

partir de los resultados de una encuesta del Centro Latinoamericano de Salud y Mujer realizada entre adolescentes madres que concurrieron a hospitales públicos porteños en 2007, confirma esta hipótesis al señalar que el 52% de estas madres ya se encontraba afuera de la escuela en el momento del embarazo. Entre quienes sí asistían a la escuela, el 58% abandonó a partir de ese momento. El trabajo de campo realizado en el marco del presente estudio muestra, también, que la mitad de las estudiantes entrevistadas ya estaban fuera del sistema educativo al quedar embarazadas, aunque todas habían accedido al nivel medio.

De esta manera, los datos parecieran convalidar que las variables determinantes para explicar las trayectorias escolares de los y las adolescentes son las desigualdades sociales, económicas y culturales que operan como condicionantes de sus escolaridades antes que la maternidad en sí misma (Gogna, 2005). Es decir, quienes tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela (con o sin una situación de embarazo) son jóvenes y adolescentes vinculados a situaciones de desigualdad económica, social y cultural que anteceden y configuran los contextos en los cuales las experiencias de maternidad y paternidad se producen.

Frente a ello, el punto de partida a la hora de analizar la relación entre embarazo adolescente y escolaridad debe ser el reconocimiento de que las experiencias de escolarización están necesariamente atravesadas por múltiples pertenencias de clase social, género, cultura, etnia (Fainsod, 2007). Por lo tanto, siempre que se consideren estos factores sociales, la noción de “adolescencia” se revela como una construcción histórica atravesada por múltiples dimensiones que delimita una condición siempre plural. Desde esta perspectiva, los adolescentes serían un conjunto de personas heterogéneas, que viven circunstancias diferentes y tienen necesidades distintas y que, finalmente, solo coinciden en la edad. Fainsod (2007) insiste en que “las adolescencias” en la institución educativa solo pueden ser aprehendidas en el marco de los contextos en los cuales se despliegan. Son estos contextos previos a la escolaridad los que generan consecuencias en las subjetividades y en las experiencias escolares y sociales delimitando adolescencias variables y heterogéneas.

Un segundo eje de los trabajos recientes sobre la relación entre embarazo y escolaridad es el reconocimiento de que el abandono escolar no es el resultado necesario y obligado del embarazo. Ni las trayectorias, ni los itinerarios escolares se encuentran preestablecidos, sino que al convertirse en madres y padres los jóvenes inauguran diferentes experiencias en las que pueden profundizarse vulnerabilidades previas, generarse nuevas, pero también construirse nuevos sentidos y estrategias que resignifiquen la escolaridad (Fainsod, 2007). Los márgenes de acción posible y, por lo tanto, los destinos posibles, dependerán en gran parte de los marcos de posibilidad generados desde y por las instituciones y las familias.

Aquí es donde encuentra lugar la experiencia de las salas maternas como un recurso institucional que ofrece la posibilidad de continuar o reiniciar la escolaridad y resignificarla en el marco de una trayectoria de vida que se ha visto transformada. La propuesta se constituye así en una “política antidesestino”; es decir, una forma de intervención estatal que ofrece condiciones para que otras trayectorias escolares sean posibles al permitir que estudiantes con riesgo de abandono o fuera del sistema educativo puedan continuar y finalizar sus estudios secundarios.

Como veremos más adelante, la posibilidad de contar con salas maternas contribuye a hacer realidad el deseo de “volver” a la escuela de las jóvenes madres que han interrumpido su escolaridad. La configuración del deseo, a contramano de ciertas nociones tradicionales, se genera a partir de la propia maternidad al resignificarse el valor de la escuela revirtiendo la desvalorización del nivel secundario y la escasa relevancia de la experiencia escolar (Duro y Perazza, 2012). Sin la sala maternal, para muchas de estas jóvenes de sectores populares, el deseo se transformaría en frustración o en una reinserción tardía a la escolaridad. Las salas maternas permiten que quienes han tenido hijos y desean continuar en la escuela puedan hacerlo, ejerciendo su derecho a la finalización de la escuela media.

La existencia de una sala maternal no solo expresa la disposición inclusiva de una institución educativa, sino que además resuelve otra problemática concreta de muchos estudiantes: la falta de tiempo “propio” para el estudio. En este sentido, las salas maternas contribuyen a generar ese tiempo “libre” para poder asistir a la escuela.

Como señalan Esquivel, Faur y Jelin (2012), el cuidado es una dimensión central del bienestar y el desarrollo humano, todos necesitamos ser cuidados en algún momento de nuestras vidas. La “familia” es la institución social central a cargo del cuidado de las personas dependientes. En ella existe una división del trabajo por la cual el cuidado es considerado como tarea “natural” de las mujeres. Sin embargo, lejos de ser la única posibilidad, se puede encontrar una compleja trama de actores que se cruzan en las tareas de cuidado tales como el Estado, el mercado y la comunidad. A la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros se benefician de los mismos, Faur (2009) la denomina “organización social del cuidado”. De esta manera, las familias (en el caso que nos ocupa las madres y padres adolescentes) van encontrando sus propias maneras de hacer frente a la responsabilidad del cuidado. En los sectores populares, los cuidados se sostienen sobre todo por redes familiares (femeninas), reflejando la hegemonía de los roles de género tradicionales y la desigual oferta de cuidados estatales en términos de clase social y lugar de residencia.

En relación con este tema, la propuesta de las salas maternas, como parte de una acción estatal, se inserta en la organización social del cuidado, ofreciendo a las estudiantes madres la posibilidad de gozar de un “tiempo” del que no disponían y (re)continuar sus trayectorias escolares (en riesgo o abandonadas) ante la situación de embarazo. En el caso de los hermanos, apunta a evitar que hijas e hijos mayores se hagan cargo del cuidado de sus hermanos frente a la necesidad de la salida laboral de las mujeres madres. La inclusión de los padres como destinatarios de la sala, al menos en términos formales, colabora con la visibilización de los alumnos padres y apunta a una mayor igualdad, al contemplar que muchos de estos varones dejan su escolaridad para cumplir el mandato social de varón proveedor. Por otra parte, el hecho de ser nombrados y visibilizados por estrategias institucionales conlleva a sentidos y prácticas más igualitarias entre los géneros, en tanto se reconoce que las cuestiones relativas al embarazo, las consecuencias de la maternidad/paternidad, y los cuidados infantiles no son solo “de mujeres”.

Por último, la experiencia de las salas maternas también se asienta sobre un enfoque que considera a los niños y las niñas como sujetos de derechos y reconoce la corresponsabilidad del Estado, la comunidad y la familia en la promoción y protección de sus derechos. En este renovado paradigma sobre la infancia, la dimensión educativa adquiere un lugar de vital importancia. Las salas maternas están pensadas para desarrollar actividades pedagógicas durante los primeros 3 años de vida, un período en el que se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los sujetos (Duro y Weinschelbaum, 2012). En este sentido, las salas maternas como espacios de contención y aprendizaje temprano tienen la finalidad de establecer bases sólidas para que los niños y las niñas puedan constituirse en sujetos autónomos que participan activamente en la sociedad y disfrutan de una ciudadanía plena.

De esta manera, la propuesta de las salas maternas puede comprenderse como una forma de romper con una dicotomía clásica que opone los “derechos de las mujeres-madres” y los “derechos de los niños y adolescentes”. Por el contrario, muestra que desde las políticas públicas es posible proteger “al mismo tiempo” el derecho de las estudiantes a estudiar y completar el nivel secundario y el derecho de los niños y niñas a ser cuidados, transitar por espacios educativos y acceder a aprendizajes tempranos.

Capítulo 2

La experiencia educativa.
Salas maternas: madres, padres
y hermanos/as mayores, todos
en secundaria



Antecedentes

La Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCYE de la provincia de Buenos Aires, orientada por el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, llevó adelante en el año 2008 un relevamiento en 1838 establecimientos educativos secundarios (el 57,2% del total existente en aquel momento). Específicamente, en torno a la situación de los embarazos, el relevamiento mostró que muchas escuelas secundarias presentaban diversas acciones e iniciativas institucionales para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes que se convertían en madres y padres. Aunque valiosas, estas experiencias no contaban con una normativa reguladora, ni con los recursos materiales y simbólicos apropiados para lograr la retención y la permanencia de los estudiantes en las escuelas. A partir del dimensionamiento de esta problemática, durante el mismo año (2008) se trabajó en el diseño de una propuesta educativa inclusiva destinada a remover obstáculos en las trayectorias escolares y generar condiciones que permitieran que estos estudiantes transiten y culminen la escuela secundaria. Como resultado de este proceso se elaboró la Resolución N°5170/08 Proyecto de experiencia educativa: *Salas maternas, madres, padres y hermanos/os mayores, todos en secundaria*.

El proyecto supone una mirada integral a la problemática de los padres y madres estudiantes del nivel secundario: por un lado, intenta remover obstáculos en su trayectorias escolares y al mismo tiempo habilita un nuevo formato escolar que permite la inclusión de niños y niñas entre los 45 días de vida hasta los tres años en el sistema educativo del nivel inicial, y facilita el desarrollo de espacios para la reflexión y el debate sobre problemáticas del campo de la primera infancia, la juventud, la educación y la sexualidad. De esta manera, se permite simultáneamente *“complementar la acción educadora de la familia, garantizar la continuidad de la escolaridad del/la adolescente/ joven y ofrecer un espacio educativo para niños/as desde temprana edad”*¹⁴, asumiendo la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos.

En términos concretos, la Resolución N°5170/08 estableció la posibilidad de que los jefes distritales presenten proyectos para abrir salas maternas en escuelas secundarias o jardines cercanos en los turnos mañana, tarde, vespertino y noche de las escuelas secundarias. Los proyectos de solicitud de la sala maternal debían especificar un diagnóstico de la situación, una matrícula tentativa y la infraestructura existente (considerando que la sala debería tener baños y cocina propios).

La Resolución N°5170/08 que encuadra la organización y la gestión de las salas maternas dispone de algunos lineamientos generales para el funcionamiento de la experiencia.

14. Resolución N°5170/08, Anexo 1. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Así, la normativa establece que cada sala puede recibir hasta ocho niños y niñas de 45 días hasta los tres años de edad, constituyéndose como un espacio multiedad a cargo de una docente y una preceptora, ambas con título habilitante del nivel inicial. Además, las instituciones aspirantes deben contar con la presencia de un Equipo de Orientación Escolar que pueda trabajar aspectos áulicos e institucionales referidos a la nueva dinámica escolar que establece la presencia de la sala y articular con servicios de salud y emergencia.

La coordinación para la implementación del proyecto de salas maternas se realiza entre las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria, de Educación Inicial y la de Psicología Social y Comunitaria y contó, desde sus inicios, con la cooperación de UNICEF Argentina para el financiamiento del mobiliario y del material didáctico al momento de la creación de las salas¹⁵. La Dirección Provincial de Educación Inicial supervisa el aspecto pedagógico y administrativo de las salas maternas en la figura de sus respectivos Inspectores de Enseñanza.

Los equipos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección Provincial de Educación Inicial y de Psicología Social y Comunitaria evaluaron al inicio de la experiencia las solicitudes de las salas maternas presentadas por los distintos establecimientos educativos. Para seleccionar las salas definitivas, fueron consideradas las matrículas tentativas presentes en las solicitudes y se realizó un análisis exhaustivo de las condiciones institucionales y edilicias disponibles en cada caso. En algunos, se debió gestionar ante la Dirección de Infraestructura la ejecución de obras o refacciones de los espacios para el funcionamiento de las salas maternas. Asimismo, se realizaron observaciones a partir de diversas visitas a las escuelas donde se establecieron contactos informales con jóvenes, docentes, equipos de orientación escolar y directivos como estrategias de acompañamiento a la implementación del proyecto¹⁶.

Estos conjuntos de acciones sentaron las bases para que la propuesta comenzara a hacerse efectiva durante el 2011 con la apertura de las primeras 21 salas maternas, extendiéndose a 28 proyectos concretados durante el 2012, y finalizando con la apertura de 3 salas más en el año 2013. Estos espacios atendieron la demanda de alrededor de 300 adolescentes que pudieron continuar sus trayectorias escolares. Al mismo tiempo permitieron el inicio de la trayectoria escolar de sus hijos, hijas, hermanos y hermanas¹⁷.

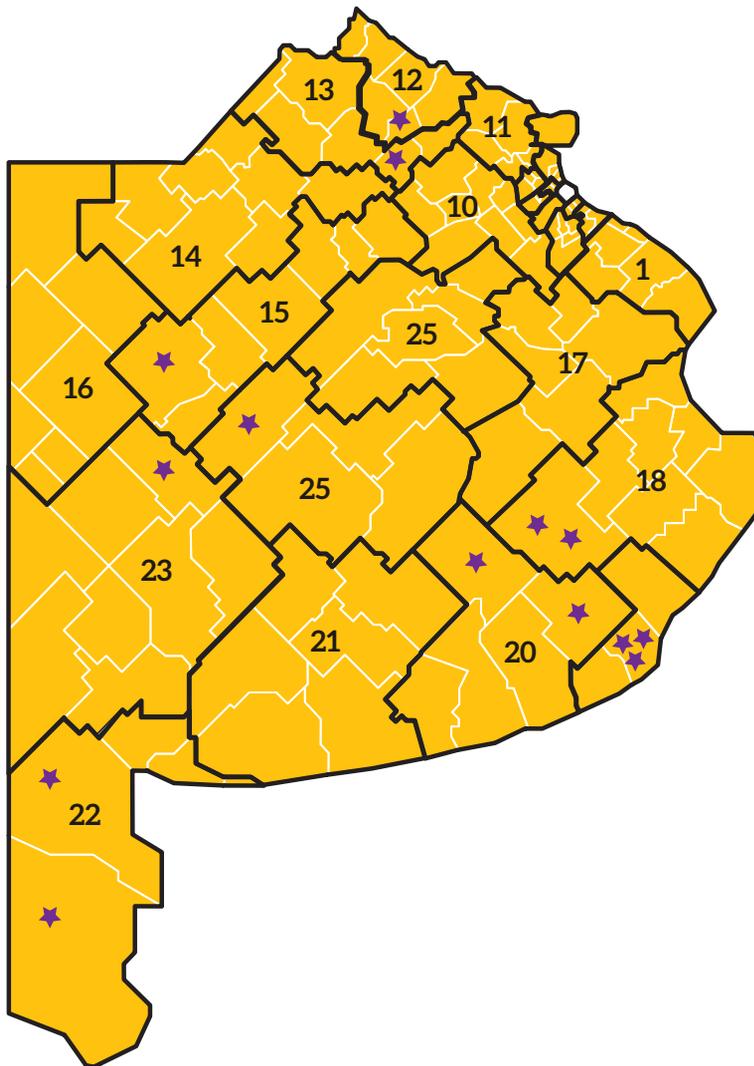
15. En el año 2011 se firmó un Convenio de Cooperación con UNICEF Argentina para el equipamiento inicial de 30 salas maternas y la realización de una capacitación para docentes y supervisores. El equipamiento provisto incluía cunas, colchones, colchonetas, almohadas para bebé y sábanas, sillas y material didáctico.

16. Documento DGCyE.

17. En la actualidad se encuentran en funcionamiento 52 salas maternas en toda la provincia de Buenos Aires. UNICEF cooperó con la apertura de las primeras 30 salas y la DGCyE durante el año 2016 aprobó la apertura de 22 salas maternas más.

Al momento del desarrollo del estudio en 2015, las salas maternas se encontraban distribuidas en 18 de las 25 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, tal como lo muestran los mapas 1 y 2.

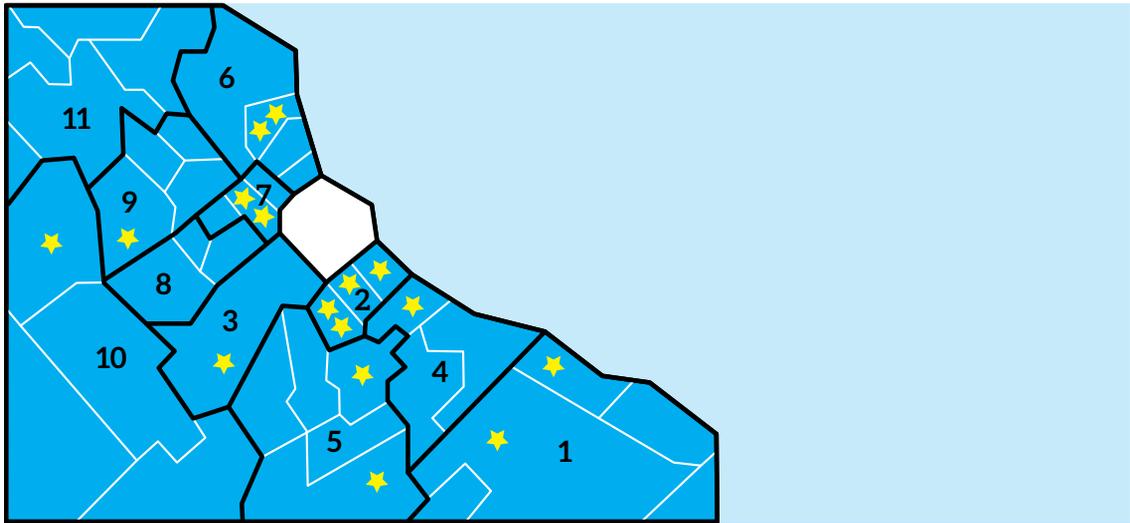
MAPA 1. SALAS MATERNALES EN EL INTERIOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



REGIÓN EDUCATIVA	DISTRITO
12	Capitán Sarmiento
13	Carmen de Areco
15	Pehuajó
18	Ayacucho
18	Ayacucho
19	General Pueyrredón
19	General Pueyrredón
19	Batán
20	Tandil
20	Balcarce
22	Villarino
22	Carmen de Patagones
23	Daireaux
25	Bolívar

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A DATOS PROPORCIONADOS POR DGCYE.

MAPA 2. SALAS MATERNALES EN EL CONURBANO BONAERENSE



REGIÓN EDUCATIVA	DISTRITO
1	La Plata
1	Ensenada
2	Lomas de Zamora
2	Lomas de Zamora
2	Lanús
2	Avellaneda
3	La Matanza
4	Quilmes

REGIÓN EDUCATIVA	DISTRITO
5	Almirante Brown
5	San Vicente
6	San Fernando
6	San Fernando
7	Tres de Febrero
7	Tres de Febrero
9	Moreno
10	Luján

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A DATOS PROPORCIONADOS POR DGCYE.

En el año 2011, como forma de acompañar la implementación de la propuesta, UNICEF Argentina colaboró en la realización de una capacitación destinada a equipos directivos, equipos de orientación escolar e inspectores de los niveles inicial, secundario y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires.

La articulación interinstitucional es la guía que orienta el desarrollo de esta experiencia, aun cuando el trabajo en red implique tareas y compromisos específicos para cada una de las áreas involucradas. En este sentido, la Dirección Provincial de Educación Secundaria realiza el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes padres, madres y embarazadas,

mientras que la Dirección Provincial de Educación Inicial supervisa el plano pedagógico y administrativo de las salas maternas. La Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología social, por su parte, se ocupa del trabajo áulico y de acompañar a los estudiantes en sus maternidades y paternidades y responsabilidades frente a los hermanos pequeños. En el nivel central, la Dirección General de Cultura y Educación proveyó los cargos docentes del nivel inicial (una docente y una auxiliar) y atendió los aspectos referidos a la infraestructura escolar necesaria para su funcionamiento.

Presentación general del Estudio

El Estudio realizado por la Universidad Arturo Jauretche fue desarrollado a partir de dos líneas de trabajo. La primera abarca una exploración cualitativa del desarrollo de las experiencias de las salas maternas. En segundo lugar, respondiendo a la necesidad de medir el impacto y acompañar los resultados de las salas maternas, se diseñó un instrumento de monitoreo. Este instrumento se considera un insumo clave para el seguimiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes que utilizan las salas maternas y de la experiencia educativa en vistas de su posible escalabilidad.

La información reunida en el presente texto se obtuvo a partir de diversas técnicas que incluyeron el análisis documental/bibliográfico, entrevistas semiestructuradas, grupos focales e historias de vida. Algunos de los resultados obtenidos a partir de la validación del cuestionario de monitoreo en la prueba piloto, se utilizaron como información cuantitativa relevante para dar cuenta de algunos datos contextuales de los resultados cualitativos.

En una primera etapa, se revisaron documentos relacionados con la experiencia y bibliografía especializada en las temáticas que la atraviesan. Al respecto, destacamos el valioso aporte de los equipos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES), la Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI), la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCPS) y UNICEF, que nos facilitaron en diversos encuentros, informes propios y orientaciones significativas para desarrollar este trabajo.

En un segundo momento, luego de definir las dimensiones del análisis, se avanzó en la realización del trabajo de campo, sobre el terreno, que permitió captar regularidades, rutinas, formatos y representaciones sobre la experiencia en los distintos territorios y contextos donde se aloja.

Con el fin de evaluar el funcionamiento de las salas maternas que funcionaron desde el 2011 hasta el año 2015, el estudio fue realizado sobre una muestra de nueve escuelas. La definición de la muestra estuvo a cargo de las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, de Educación Secundaria y de Psicología Comunitaria y Pedagogía social, teniendo en cuenta la necesidad de expresar la heterogeneidad de las experiencias. Para ello, se incluyeron salas maternas ubicadas en diferentes tipos de contextos: grandes conglomerados urbanos, zonas rurales y pequeñas ciudades; salas dentro de las instalaciones de la escuela secundaria y otras en el jardín de infantes; y salas que funcionan en distintos turnos (mañana, tarde y vespertinas).

CUADRO 1. ESCUELAS SECUNDARIAS DE REFERENCIA Y JARDINES DE INFANTES RELEVADOS

DISTRITO/ LOCALIDAD	JARDÍN DE INFANTES	ESCUELA SECUNDARIA	SALAS MATERNALES RELEVADAS POR EL ESTUDIO CUALITATIVO	SALAS MATERNALES RELEVADAS POR EL ESTUDIO CUANTITATIVO
Avellaneda	N°917	EES N°5	2	1
Moreno	N°906	EES N°11	1	1
Quilmes	N°910	EES N°3	2	1
San Vicente	N°903	EES N°6	1	1
Tandil	N°903	EES N°2	1	1
Balcarce	N°913	EES N°7	1	1
Lanús	N°943	EES N°5	1	1
Patagones	N°907	EES N°2	-	1
Tres de Febrero	N°913	EES N°7	-	1

El desarrollo del abordaje cualitativo fue realizado entre los meses de mayo y julio de 2015. El trabajo de campo comprendió entrevistas a 33 actores institucionales, 8 entrevistas grupales a estudiantes que utilizaban la sala en el momento del relevamiento y una entrevista grupal a estudiantes que al momento de graduarse llevaban a sus hijos e hijas a la sala maternal.

Por su parte, el diseño del instrumento de monitoreo de las salas maternas comenzó en noviembre de 2014 con el objetivo de poder contar con información significativa, sistemática y comparable sobre los principales indicadores relativos a las salas. Durante mayo y junio

de 2015 se realizó la prueba piloto, y entre junio y julio del mismo año fue evaluada y consolidada la versión final del cuestionario. La forma de validación del instrumento fue aplicarlo en diez salas maternas relevando datos correspondientes al año escolar 2014 sobre características generales de las salas maternas, las trayectorias educativas de los estudiantes que participan en la propuesta educativa, las acciones de acompañamiento y fortalecimiento de las salas maternas y el seguimiento y evaluación de la propuesta educativa.

El estudio cualitativo

El principal objetivo del abordaje cualitativo fue reconstruir y sistematizar la experiencia de las salas maternas destinadas a hijos y hermanos de estudiantes secundarios, desde las percepciones de sus protagonistas.

Los relatos de los participantes, obtenidos a partir de diferentes técnicas, han sido el recurso metodológico privilegiado para dar cuenta de las experiencias, las representaciones y el sentido para actores institucionales y estudiantes: *“Los relatos de vida proporcionan la visión y versión propia de los actores involucrados e inmersos en el mundo de lo cotidiano”* (Aceves, 2000).

La exploración se estructuró a partir de la articulación de dos perspectivas: la *institucional*, relacionada con los actores institucionales involucrados en la implementación de la experiencia; y la de *los estudiantes*, vinculada con sus experiencias en relación con la sala.

Para reconstruir la perspectiva institucional, las principales preguntas que orientaron la indagación fueron: *¿Cómo ha sido implementada la experiencia en la comunidad educativa? ¿Cuáles han sido las formas de articulación entre los diferentes actores involucrados en la experiencia? ¿Qué concepciones sobre la educación, la adolescencia y la maternidad/paternidad orientan las prácticas de los actores institucionales? ¿Cómo se plantea el tema de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas y su relación con la sala maternal?*

En cuanto a la perspectiva de los estudiantes nos preguntamos: *¿Cómo impacta la implementación de las salas en sus trayectorias escolares? ¿Cuáles son los factores que inciden en sus trayectorias escolares? ¿Cómo inciden las formas de construcción genéricas sobre lo femenino/masculino, maternidad/paternidad en sus trayectorias? ¿Cómo significan su presencia en la escuela? ¿Qué sentidos atribuyen a la escuela secundaria? ¿Qué representaciones tienen sobre los embarazos, la maternidad y la paternidad en relación con la escolaridad? ¿Cómo impacta la ESI en sus trayectorias escolares y vitales?*

Las entrevistas institucionales

La elección de la utilización de la técnica de la entrevista estuvo basada en su consideración como una de las herramientas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores y permitir relatos sobre acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros (Guber, 2004). Por otra parte, es una técnica privilegiada para la reconstrucción de las representaciones sociales cristalizadas en los discursos producidos en las entrevistas. Esto resulta particularmente significativo frente a una propuesta que reclama nuevas miradas sobre la infancia y la adolescencia y muy especialmente, entre quienes llevan a delante el trabajo diario de las salas maternas y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles de las madres, padres y hermanos.

Se realizaron en total diez entrevistas semiestructuradas, grupales e individuales, con agentes claves de los establecimientos. Entre los entrevistados se buscó intencionalmente que fuesen miembros de los distintos niveles educativos y de modalidad involucrados en la experiencia. Participaron en total 33 actores institucionales que se distribuyeron de la siguiente manera: por el nivel secundario fueron entrevistados miembros de los equipos directivos e inspectores; la mirada de educación inicial fue captada a través de la participación de equipos directivos, inspectores, docentes y preceptores; y miembros de los Equipos de Orientación Escolar representaron la perspectiva de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Los grupos focales

Con el fin de conocer las miradas de los estudiantes que participan de la experiencia, se aplicó la técnica de grupos focales en los cuales se buscó recoger sus percepciones sobre las salas maternas, sus decisiones educativas, sus trayectorias escolares y las expectativas futuras. Los grupos focales permitieron realizar análisis globales sobre la dinámica de la sala, la relación entre maternidad y trayectoria escolar, las formas de vincular el rol de madre/padre con el de estudiantes, e indagar sobre las representaciones comunes acerca de las diferentes problemáticas del campo de la niñez, la adolescencia, los roles de género, los sentidos de la escuela, entre otras atravesadas por la experiencia educativa.

Se realizaron 7 grupos focales con estudiantes de ambos sexos de 12 a 20 años de edad. Los y las participantes se encontraban cursando distintos tramos del nivel y en diversas modalidades. Así, se conversó con estudiantes del Ciclo Básico, del Ciclo Orientado y de la modalidad del Bachillerato de Adultos. También se realizó un grupo focal con egresadas.

Los grupos se desarrollaron durante la jornada de clases y salvo el de las egresadas, que se realizó en las instalaciones de la sala maternal, los demás se hicieron en espacios cedidos

por las escuelas secundarias para la actividad. En total participaron 27 estudiantes entre madres, padres, estudiante embarazada y hermanos. Como veremos, la importancia de las mujeres en la muestra, en relación con la escasa presencia de varones, expresa la preeminencia femenina como destinataria de las salas maternas.

Territorios, escuelas y salas maternas de la muestra

Cada una de las salas maternas seleccionadas expresa una historia particular en el nivel institucional, subjetivo y vivencial desde la que emergen determinadas formas de puesta en marcha y desarrollo de la propuesta educativa. A continuación, se realiza una breve descripción de las escuelas, las salas y los territorios que las alojan.

En líneas generales, las escuelas visitadas se ubican en barrios humildes de sectores medios bajos y populares que cuentan con los servicios básicos de urbanización: tendido eléctrico, gas natural, redes cloacales y calles asfaltadas. Algunas escuelas están rodeadas de poblaciones que viven en situaciones habitacionales críticas. Del total de los distritos, dos se encuentran en el interior de la provincia de Buenos Aires (Tandil y Balcarce) y los cinco restantes pertenecen al Gran Buenos Aires¹⁸. La caracterización territorial se realizó utilizando los siguientes indicadores relacionados con los intereses del informe: cantidad de habitantes por distrito, porcentaje de población adolescente, proporción de nacimientos de madres adolescentes y hogares con adolescentes con necesidades básicas insatisfechas (NBI), como indicador del peso de la pobreza en los territorios relevados.

1. Escuela de Educación Secundaria N° 7 (Balcarce)

Balcarce es un municipio ubicado en el sudeste de la provincia de Buenos Aires. Rodeado de sierras y con un suelo favorable para la agricultura, el cultivo de papa, soja y cereales se presenta como la actividad económica de mayor peso. Según relatan los equipos escolares, estas actividades y otras vinculadas a la construcción suelen reclutar adolescentes, especialmente varones, que trabajan como parte de la economía familiar, lo que incide fuertemente en su escolarización.

En términos demográficos, los datos arrojados por el último Censo Nacional (2010) indican que en el partido de Balcarce viven 43.823 habitantes que se distribuyen entre la ciudad

18. Tomamos la definición del (INDEC) que denomina "Gran Buenos Aires" a la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos contiguos (Conurbano bonaerense).

cabecera, el núcleo urbano que reúne a la mayor parte de la población y que lleva el mismo nombre que el partido, y pequeñas localidades que promedian los 300 habitantes.

Del total de habitantes, el 7,74% son chicas y chicos entre 15 y 19 años de edad. Dentro de este grupo se registraron 82 nacimientos en el 2012, lo que representa una proporción de nacimientos de madres adolescentes del 12,4% sobre el total de nacidos vivos. En términos socioeconómicos, el 8,7% de los hogares tiene Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), número que crece entre los hogares con adolescentes: 10,7% registran NBI¹⁹.

La Escuela de Educación Secundaria N° 7 de Balcarce y su sala maternal se localizan en una zona periférica, sobre calles de tierra que delimitan el límite que separa el espacio urbano del rural. Las adversidades climáticas se imponen como regla de inasistencias, ya que la zona es desfavorable para transitar en días lluviosos. En un mismo predio funcionan la Escuela de Educación Secundaria N° 7 y el Jardín de Infantes N° 913 “Jorge A. Llamas” que aloja a la sala maternal. Una puerta separa los patios de los establecimientos y por ella se puede acceder a ambos sin necesidad de salir del complejo. La sala maternal comenzó a funcionar en el año 2010.

2. Escuela de Educación Secundaria N° 2 (Tandil)

Tandil es la ciudad cabecera del partido que lleva el mismo nombre y está ubicada en el sudeste de la provincia. Si bien el sector primario es el principal motor de la economía local, el turismo y la industria constituyen sectores de relevancia.

El municipio cuenta con 123.871 habitantes, siendo el 8% de los y las tandilenses adolescentes. En este grupo se registraron 190 nacimientos, representando la maternidad adolescente el 9,6% del total de nacimientos. En términos socioeconómicos, los hogares con adolescentes que registran NBI representan el 6,6% del total de hogares con este grupo etario. En relación a la muestra, Tandil tiene el índice de maternidad adolescente y el de hogares con adolescentes con NBI más bajos.

La escuela relevada se encuentra en el barrio Villa Italia, situado en la zona norte de la ciudad. Es un barrio muy extenso que congrega alrededor del 25% de la población tandilense de clase media-baja. Allí se pueden encontrar centros comerciales, diversos servicios y una red de instituciones públicas que trabajan conectadas.

19. Este y todos los datos que componen este apartado, salvo que se especifique lo contrario, corresponden a *La Adolescencia MIDDE en la Provincia de Buenos Aires-2014*, informe realizado por el Observatorio Social Legislativo de la Provincia de Buenos Aires en base al Censo Nacional del año 2010 y a datos de la Dirección de Información Sistemática del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

La Escuela de Educación Secundaria N°2 ofrece el ciclo básico, el superior y un bachillerato de adultos distribuidos en tres turnos. Estas modalidades congregan a 864 estudiantes que constituyen la matrícula actual del establecimiento. Desde mayo de 2011, la escuela tiene su sala maternal, ubicada dentro de las inmediaciones de la escuela secundaria y es anexo del Jardín de infantes N° 903 “María Elena Walsh” que se encuentra en la cuadra contigua. El horario de funcionamiento es entre las 13 y las 19 horas. En este turno comparten actividad la escuela secundaria común con el bachillerato de adultos, por lo que la sala recibe hijos e hijas de estudiantes de ambas modalidades.

3. Escuela de Educación Secundaria N° 6 (San Vicente, Domselaar)

Domselaar es una pequeña localidad de tipo rural ubicada en el centro-este de la provincia de Buenos Aires que, junto con Alejandro Korn y el municipio de San Vicente, conforman el partido de San Vicente. En términos de conurbación, forma parte del denominado “tercer cordón”.

El partido tiene casi 60.000 habitantes y se estima que Domselaar cuenta con alrededor de 5000. En esta circunscripción, los adolescentes ocupan el 9,5% de la población y el 20,7% de sus hogares tienen Necesidades Básicas Insatisfechas. Para el año 2010, la maternidad adolescente representó una proporción del 15,7% sobre el total de nacimientos. San Vicente es el distrito de la muestra que mayor NBI y proporción de embarazos adolescentes registra.

La oferta de espacios educativos en Domselaar es muy escasa. Una sola escuela secundaria, una única primaria y un solo jardín de infantes se imponen como los ámbitos cotidianos comunes tanto para los estudiantes como para los agentes institucionales. Así, los entrevistados destacan ideas de tranquilidad, solidaridad y la preponderancia de los contactos cara a cara en el interior de la comunidad educativa y en relación con las familias.

La Escuela de Educación Secundaria N° 6 tiene actualmente una matrícula que supera los 400 estudiantes, número que se duplicó en los últimos tres años debido a los importantes movimientos migratorios que se registran en la localidad. Durante la mañana y por la tarde se dictan el ciclo básico y el superior del nivel, mientras que en la franja nocturna se lleva adelante el bachillerato de adultos. Lindante y con entrada propia se encuentra el Jardín de Infantes N° 903 “Adadina Traversaro de Montessoro”, donde desde febrero del 2012 comenzó a funcionar la sala maternal. El jardín y la escuela secundaria de referencia no tienen comunicación interna por lo que los estudiantes deben salir de la escuela para ingresar a la sala. El horario de funcionamiento es de 12 a 18 horas.





4. Escuela de Educación Secundaria N° 11 “Madres y Abuelas de Plaza de Mayo” (Moreno)

El partido de Moreno forma parte del “segundo cordón” del conurbano bonaerense. Con 462.242 habitantes²⁰, se ubica entre los partidos más poblados del Gran Buenos Aires.

Para el año 2010, casi el 10% de la población eran adolescentes y la maternidad en esta franja representó el 15,3% del total anual de nacimientos. Junto con San Vicente, este distrito muestra valores de NBI mayores a otros seleccionados. Según los últimos datos censales, el 17,1% de los hogares con adolescentes tenía Necesidades Básicas Insatisfechas.

La Escuela de Educación Secundaria N° 11 “Madres y Abuelas de Plaza de Mayo” se encuentra ubicada en Francisco Álvarez, una localidad con 33.000 habitantes que ha crecido en los últimos años en términos demográficos, pero en desigual velocidad que los puestos de trabajo y la infraestructura habitacional y de servicios, lo que impacta negativamente en las condiciones habitacionales de sus residentes.

Actualmente asisten 600 estudiantes a la escuela que se distribuyen en los turnos mañana y tarde en tres orientaciones: Ciencias Sociales, Comunicación y Economía, y Administración.

Las calles que la rodean son de tierra y las casas vecinas, precarias. Las condiciones territoriales se imponen en días de lluvia ya que, si bien los caminos que circundan la escuela no se inundan, muchos barrios de la zona sí lo hacen, por lo que los estudiantes no pueden llegar a clase.

Esta fue una de las primeras escuelas en solicitar su sala maternal, aunque por motivos administrativos y de infraestructura su apertura se retrasó hasta agosto del año 2013. Funciona en el edificio de la escuela secundaria, mientras que la institución que la supervisa es el Jardín de Infantes N° 906 “María Rosario Peñalosa”, ubicado a siete cuadras de distancia. Su horario de actividad está pautado entre las 07:30 y las 13:30 horas.

5. Escuela de Educación Secundaria N° 3 “Francisco Javier Salustio” (Quilmes)

El municipio de Quilmes se encuentra ubicado en el “segundo cordón” del Gran Buenos Aires, es uno de los partidos con mayor densidad poblacional. Con una superficie de 91 km²

20. INDEC. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Resultados provisionales: Provincia de BA: 24 partidos del Gran Buenos Aires. Viviendas, población por sexo e índice de masculinidad según partido.

y cerca de 583.000 habitantes, registra una densidad poblacional de 6.371,7 habitantes por kilómetro cuadrado. El 8,3% de la población tiene entre 15 y 19 años, y en este grupo se registra el 12,9% del total de nacimientos. En términos socioeconómicos, el 14,35% de los hogares donde viven adolescentes tiene NBI.

La escuela se encuentra situada en Quilmes Oeste. Se trata de un establecimiento emblemático de la zona que, más de cincuenta años de trayectoria y una matrícula de casi 2000 alumnos distribuidos entre el ciclo básico, el superior y un bachillerato de adultos, lo convierten en una “escuela elefante” como la denominan sus trabajadores. La sala maternal funciona dentro de la escuela secundaria y está bajo la supervisión del Jardín de Infantes N° 910 “Pablo Picasso”, que se encuentra a una cuadra. Fue una de las primeras salas implementadas, que abrió su primer turno en mayo del 2011 y funciona en el horario de 16:30 a 22:30 horas. En el año 2015, se realizó la apertura de un segundo turno durante el funcionamiento del turno tarde de la escuela.

6. Escuela de Educación Secundaria N° 5 “Mariano Moreno” (Lanús)

Lanús se ubica en la zona sur del Gran Buenos Aires y forma parte del “primer cordón”. Con alrededor de 460.000 habitantes distribuidos sobre una superficie de 48 km², es el partido con mayor densidad poblacional del conurbano (10.205,8 habitantes por km², según datos del último Censo Nacional).

En el caso del Partido de Lanús, los adolescentes entre 15 y 19 años representan el 7,3% de la población y el 9,8% de los hogares donde viven tienen Necesidades Básicas Insatisfechas. En esta franja se registraron 815 nacimientos, lo que indica que el 11% de los nacimientos del partido fueron de madres adolescentes.

Los establecimientos relevados se encuentran en la localidad de Monte Chingolo, en la zona de Lanús Este. Se trata de una zona de hogares precarios, aunque heterogéneos, y cuenta con tendido eléctrico y calles asfaltadas. La escuela está rodeada por distintos asentamientos que según los relatos de los entrevistados están atravesados por diferentes situaciones de violencia. En muchas de ellas se ven involucrados alumnos y alumnas del colegio visitado.

La Escuela de Educación Secundaria N° 5 “Mariano Moreno” y la institución que supervisa la sala maternal, el Jardín de Infantes N° 943 “Nini Marshall”, se encuentran en el mismo predio. Estos establecimientos educativos, junto con la escuela primaria, conforman el polo educativo de la zona. La población escolar que recibe la escuela proviene en su mayoría de hogares ubicados en contextos de pobreza y marginalidad, y con condiciones habitacionales críticas.

La sala funciona desde abril del 2014 en un espacio conformado por dos antiguas dependencias del secundario y la escuela primaria, que fueron remodeladas por una cooperativa de trabajo. El horario de apertura es a las 13 y el cierre a las 18 horas.

7. Escuela de Educación Secundaria N° 5 (Avellaneda)

El partido de Avellaneda forma parte del aglomerado urbano del Gran Buenos Aires, en la zona sur del mismo. Cuenta con 342.677 habitantes y el 7,4% son adolescentes entre los 15 y los 19 años. Los nacimientos en este grupo representan una proporción del 11,5% del total y el 10,4% de los hogares donde viven tienen NBI.

Las instituciones contempladas en el relevamiento se encuentran en la localidad de Piñeyro, que forma parte de la Cuenca Matanza Riachuelo. Esta zona, de gran degradación urbana, es una de las áreas de riesgo ambiental y vulnerabilidad social más complejas de la provincia.

La Escuela de Educación Secundaria N° 5 y el Jardín de Infantes N° 917 se encuentran en una zona céntrica, muy transitada y rodeada de comercios. La escuela secundaria brinda actividades en los turnos mañana, tarde y vespertino, en las orientaciones de Comunicación, Artes Visuales y Economía, y Administración. Funciona en la planta alta del edificio, mientras que en el piso de abajo se dicta el nivel primario.

La sala maternal se ubica dentro del Jardín de infantes N° 917 en el edificio contiguo a la escuela. Funciona desde agosto del 2012 en el turno mañana. Desde el año 2015, se incorporó una sala durante el turno tarde.

CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA SELECCIONADA²¹

DISTRITO	TOTAL DE HABITANTES (2010)	PORCENTAJE DE POBLACIÓN ADOLESCENTE (2010)	PORCENTAJE DE HOGARES CON NBI CON ADOLESCENTES (2010)	PROPORCIÓN DE NACIMIENTOS DE MADRES ADOLESCENTES SOBRE TOTAL DE NACIMIENTOS (2012)
Balcarce	43.823	7,74	10,7	12,4
Tandil	123.871	8,0	6,6	9,6
San Vicente	59.478	9,5	20,7	15,7
Moreno	460.000	9,8	17,1	15,3
Quilmes	582.943	8,3	14,35	12,9
Lanús	459.263	7,3	9,8	11,0
Avellaneda	342.677	7,4	10,4	11,5

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A INFORMES DEL OBSERVATORIO SOCIAL LEGISLATIVO HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Ante la extensión geográfica de la provincia de Buenos Aires, marcada por desigualdades geográficas, económicas y sociales, la localización de la sala maternal debe ser esencial a la hora de analizar su dinámica. En este sentido, entendemos que el contexto, habilita y delimita márgenes de acción y estrategias posibles de ser desarrolladas. El lugar físico y social en el que se sitúan las salas maternas permea inevitablemente las relaciones sociales que se ponen en juego en el desarrollo de la experiencia.

21. Los datos del cuadro corresponden al informe *La Adolescencia MIDDE en la Provincia de Buenos Aires-2014*, realizado por el Observatorio Social Legislativo de la provincia de Buenos Aires en base al Censo Nacional del año 2010 y a datos de la Dirección de Información Sistematizada del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

Capítulo 3

Análisis de resultados



En este capítulo se detallan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las diferentes entrevistas realizadas. En base a los emergentes surgidos de la interpretación de los datos, los resultados del estudio fueron organizados en torno a cuatro dimensiones de análisis:

1. En la **dimensión sobre las trayectorias escolares** se analizan las formas en que pueden relacionarse la implementación de las salas maternas y las trayectorias escolares, las formas que asumieron estas trayectorias antes del embarazo, las transformaciones ante la situación de embarazo en la relación con la escuela y las maneras de conciliar la vida estudiantil con la maternidad, paternidad y cuidado de hermanos menores, como así también identificar (si las hubiera) diferencias en las concepciones sobre la escuela secundaria.
2. En la **dimensión sobre educación y salud reproductiva** se exploran los aspectos relacionados con la disponibilidad y el acceso a la información sobre salud reproductiva, el conocimiento de métodos anticonceptivos, el rol de la escuela y la presencia y relevancia de la Educación Sexual Integral (ESI), la tensión entre embarazos no deseados, proyectados, elegidos y la interrupción voluntaria del embarazo como posibilidad.
3. La tercera **dimensión sobre las maternidades y paternidades y sus sentidos en el ámbito escolar** pretende identificar y analizar las percepciones que poseen los estudiantes y los equipos institucionales sobre el embarazo, la maternidad y paternidad adolescente y el cuidado de niños pequeños, las construcciones posibles sobre la maternidad/paternidad, las formas en que se distribuye la gestión de los cuidados y los modos de vivir la maternidad/paternidad en la escuela.
4. Por último, en la **dimensión institucional**, el análisis se centra en las características institucionales referidas al funcionamiento y la gestión de las salas maternas relevadas. Comienza con un relato sobre el proceso de creación de las salas maternas, el análisis de la articulación entre los actores institucionales que participan de la experiencia y las diversas significaciones sobre la sala maternal de docentes, autoridades e inspectores. Se indican también los principales desafíos que los actores señalan en el proceso de implementación, gestión y funcionamiento cotidiano de la experiencia.

Trayectorias escolares

El principal material analizado es el resultado de las entrevistas realizadas a los estudiantes. En la mayor parte de los casos, encontramos una excelente predisposición, fundamentada en el agradecimiento que les genera la sala maternal. Para muchos, la participación en el presente estudio es una oportunidad para hacer público el agradecimiento. Muchos estudiantes se acercaron a la escuela fuera de su horario normal, en un caso incluso la entrevista

se realizó en el marco de una huelga de auxiliares. Las egresadas han tenido que organizar su vida doméstica y laboral para poder acudir. De esta manera, los actores fundamentales de esta experiencia educativa han puesto en palabras sus vivencias con la sala desde la convicción de su importancia en las trayectorias de vida y educativas.

Acceso a la sala maternal

En términos generales, existen tres tipos de estudiantes que utilizan la sala maternal: 1) alumnas de la escuela (o de otras cercanas) que tienen a sus hijos pero que no interrumpen su trayectoria escolar; 2) exalumnas de la escuela que reingresan; y 3) jóvenes madres que habiendo sido estudiantes y abandonado la escuela, deciden continuar sus estudios.

Las formas de conocer la sala varían según las trayectorias educativas. En el caso de las alumnas de la escuela, la mayoría conoce la sala a partir de su propia maternidad, ante algún comentario por parte de algún miembro de la institución (generalmente los equipos de orientación y compañeras de estudio, pero también docentes y autoridades). Cuando se trata de alumnas de otras escuelas, es a partir del embarazo cuando los equipos de orientación y/o los directivos orientan a las alumnas para solicitar el pase y, en muchos casos, gestionan ellos mismos la posibilidad de una vacante en la escuela con sala maternal. En el caso de las alumnas de la escuela que interrumpieron su escolaridad, algunas fueron contactadas por los equipos escolares a partir de acciones de “recuperación de matrícula”, a partir de la difusión de la sala y el ofrecimiento de vacantes. El resto, como aquellas jóvenes que sin ser alumnas de la escuela desean retomar sus estudios, conocen la sala o bien por algún comentario de conocidos, o de manera casual cuando se van a inscribir en la escuela.

Entre los entrevistados (25), los trayectos escolares previos son variados y heterogéneos:

- 9 repitieron diferentes años de la primaria y la secundaria, pero no habían abandonado la escuela. Interrumpen su trayecto escolar a raíz del embarazo o la maternidad.
- 2 estudiantes habían abandonado la escuela con anterioridad a quedar embarazadas, se reinsertaron y volvieron a abandonar por el embarazo o la maternidad.
- 5 estudiantes tuvieron trayectorias de repitencia y abandono escolar previas al embarazo o la maternidad, y estaban fuera del sistema educativo al momento de embarazarse.
- 3 habían permanecido en la escuela sin repitencia hasta el embarazo o la maternidad.
- Finalmente, son 4 las entrevistadas que accedieron y permanecieron sin repitencias hasta la actualidad.
- Los 2 varones estudiantes entrevistados habían dejado la escuela antes de la paternidad.

Es importante recordar que en esta muestra no participan las estudiantes que, incluso con la sala maternal, han interrumpido su trayectoria escolar. Todos los resultados son producto del

análisis de los relatos de quienes permanecen en la escuela secundaria y tal como se mencionó en el apartado metodológico observó una alta prevalencia de alumnas mujeres.

Estas trayectorias truncas pueden ser visibilizadas a partir de los datos recolectados para el año 2014, en la prueba piloto del instrumento de monitoreo: de un total de 63 estudiantes participantes de la experiencia en las escuelas de la muestra durante el ciclo lectivo analizado, hubo 9 casos de abandono. Según los datos obtenidos, el principal motivo fue el ausentismo, le siguen motivos relacionados con las responsabilidades extraescolares que tienen los estudiantes y, por último, cuestiones inherentes a la valoración y el vínculo con la escuela.

A modo de síntesis, las formas de conocer la sala expresan diferentes trayectorias escolares:

- 1.** Trayectorias continuas.
- 2.** Trayectorias discontinuas:
 - a.** Intermitencia, repitencia y abandono previas al embarazo/maternidad.
 - b.** Intermitencia y abandono a causa del embarazo/maternidad.

No es nuestro objetivo analizar las causas de esta variedad, simplemente podemos mencionar que las diferentes trayectorias pueden verse influenciadas por el origen social y económico, el rol de la familia en la relación con la escuela, las edades al embarazarse, estar o no en una pareja consolidada, la planificación o no del embarazo, etc. Más allá de esto, lo que interesa destacar es la imposibilidad de relatar las trayectorias escolares de jóvenes madres de modo singular. El embarazo y la maternidad temprana son generadas en el marco de trayectorias escolares diferentes y habilitan una nueva multiplicidad de trayectorias escolares con posterioridad a la maternidad.

Como lo sostienen los paradigmas actuales sobre la relación entre maternidad y escolaridad, es posible advertir que la mayor parte de las jóvenes madres ya venían con trayectorias discontinuas antes del embarazo y la maternidad.

Si bien todas y todos acceden a la escuela secundaria, se reiteran menciones a cambios de escuela, repitencia en la primaria y en la escuela secundaria, y algunas experiencias de abandono escolar temporal. De esta manera, la mayoría tienen edades que superan las estipuladas para el año escolar que cursan y otras tuvieron que reiniciar la escolaridad en el bachillerato de adultos. Si bien en la mayor parte de los casos el embarazo y la maternidad o la paternidad generan una ruptura en la continuidad escolar, la sobreedad no se explica únicamente por este acontecimiento, sino con las formas de transitar la escuela antes de ser madres y padres. De esta manera, los itinerarios discontinuos en las instituciones escolares no pueden explicarse simplemente como el resultado de la maternidad o paternidad, sino

que deben ser comprendidas a partir de factores que las anteceden. En este sentido, las experiencias analizadas se enmarcan en los resultados estadísticos que afirman que quienes abandonan y tienen las mayores tasas de fracaso escolar, son los adolescentes de nivel socio económico bajo (Duro, Volpi y Contreras 2010).

Las entrevistas realizadas nos muestran las repercusiones del embarazo y la maternidad en trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares y es en este marco en las que deben analizarse. Asimismo, los resultados expresan también la variedad de itinerarios escolares posibles antes y después del embarazo.

Desde las voces de las propias estudiantes, las principales causas del abandono escolar previo al embarazo se relacionan, con cierto “espíritu adolescente” que se expresa como “rebeldía”, “joda” o “vagancia” que les remite a sus propias vidas antes de la maternidad y a la actualidad de sus compañeros en su relación con la escuela.



“(Pgta.) ¿Cuál creen que es la principal causa por la que los chicos y las chicas dejan la escuela?”

“La rebeldía” (Grupo focal Escuela 4).

“Sí, antes de estar embarazada ya había dejado yo, ya había dejado noveno (...) porque quería andar en la joda”

(Grupo focal Escuela 5).

También, aunque de modo menos explícito, se mencionan otras causas relacionadas con el lugar marginal que ocupaba la escuela en sus proyectos de vida. En algunos casos, les resulta difícil encontrar “su lugar” en la escuela, sobre todo entre aquellos estudiantes que repiten y pierden a sus grupos de referencia (“nadie me hablaba”, “eran rependejos”, “solo me veía con mis amigas en los recreos”). Otros argumentos se vinculan directamente con la escasa empatía con la propuesta de aprendizaje (“me aburría”, “sentía que no me servía para nada”).

Los trayectos escolares previos al embarazo y la maternidad o la paternidad son relatados de manera diferencial a las experiencias posteriores. En el caso de quienes han abandonado la escuela, se mencionan múltiples razones que justifican la decisión:

1. Partiendo de motivaciones subjetivas, abandonar la escuela durante el embarazo se relaciona en algunos casos con cierta vergüenza por la nueva condición, por sentirse diferente como alumna y como adolescente, y convertirse en el objeto de miradas ajenas. Las entrevistadas lo expresan muy claramente:



“No es si te miran mal, sino que es como que no estás al compás de los demás, como quien dice, es como una modelo, que tienen todas, la misma figura y vos estás sobresaliendo porque te vestís distinta, eh... cambia aparte, una ya cambia en sí, ya el saber que estás embarazada, vas cambiando, no, no porque querés sino... eh... se da así la situación” (Grupo focal Escuela 3).

2. Un segundo grupo de motivos está asociado a factores que se vivencian como causas externas que se imponen y “empujan” hacia la decisión de abandonar la escuela. La interrupción del trayecto escolar se vivencia como una imposición y no como parte de un proyecto personal. En las entrevistas se mencionan bajo este argumento experiencias expulsivas de los establecimientos educativos en los que cursaban mientras estaban embarazadas (una entrevistada relata con detalle su experiencia en una escuela privada secundaria de la que se sintió expulsada en segundo año a raíz de su embarazo).
3. Existe otra serie de motivos relacionados con las presiones por parte de las familias de origen o de los padres de los niños, para que cumplan con lo que se define como un “deber materno”, que implica dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos. La opción de volver a estudiar es comprendida como una decisión individual y egoísta de la madre. Es interesante que, a pesar de estas presiones, las jóvenes se encuentren estudiando en la actualidad.



*“(Pgta.) ¿Y por qué dejaste?
Y porque no quería que venga el papá del nene, porque la escuela y que estaba embarazada, creo que vine hasta los... cuatro, cinco meses.
(Pgta.) ¿El papá, tu pareja? ¿Era tu pareja en ese momento?
Sí, estábamos juntos ahí, sí, sí, pero después dejé, aparte cuando sí, por, por no venir, yo qué sé no, no, después ya no quería venir tampoco a la escuela”* (Grupo focal Escuela 5).

Hay otros motivos específicos relacionados con la maternidad o la paternidad donde las estudiantes “deciden” no concurrir a la escuela. Entre las madres recientes, se repite la dificultad de “dejar” al bebé, de separarse o de someterlo a las inclemencias climáticas porque “es muy chiquito”. Así lo cuenta una estudiante embarazada que tiene “reservada” su vacante en la sala:



“(Pgta.) Lo vas a tener en agosto, o sea que ya este año usarías la sala. No, el año que viene (...) este año cuando nazca no, no vengo más porque va a ser muy chiquito” (Grupo focal Escuela 7).

4. Por otro lado, existe una variedad de motivos personales, vinculados con las historias particulares de las estudiantes como trámites migratorios, mudanzas, enfermedades en la familia, etc.
5. Por último, pero fundamentales, hay motivos vinculados con las necesidades de cuidado de los hijos. El grupo de estudiantes que estaban fuera del sistema educativo antes de usar la sala maternal encarna de modo ideal las trayectorias escolares que justifican y legitiman la creación de las salas maternas, dado que suelen ser aquellas que no cuentan con ninguna red de apoyo familiar, privada ni pública, que pueda encargarse del cuidado de los niños. Para este grupo, independientemente de las causas de abandono y los deseos de reinserción, es la sala maternal la que ha hecho posible la trayectoria actual.



“No, porque yo no estudiaba. No estudiaba. Dejé dejé, dejé en noveno y después volví a retomar por el tema de las salas, porque estaba la sala. Porque sino no podía estudiar. Porque no tengo quién me los cuide a los nenes. Así que me enteré que estaba la salita por ella (refiriéndose a una compañera), que vive más cerca del barrio” (Grupo focal Escuela 2).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que, atravesando muchas de las trayectorias escolares y mediando en la decisión de interrumpir la escolaridad, se menciona cierta insatisfacción en las propuestas de apoyo escolar ofrecidas por las escuelas para acompañar el final del embarazo o el puerperio como son los tutores o los trabajos domiciliarios.

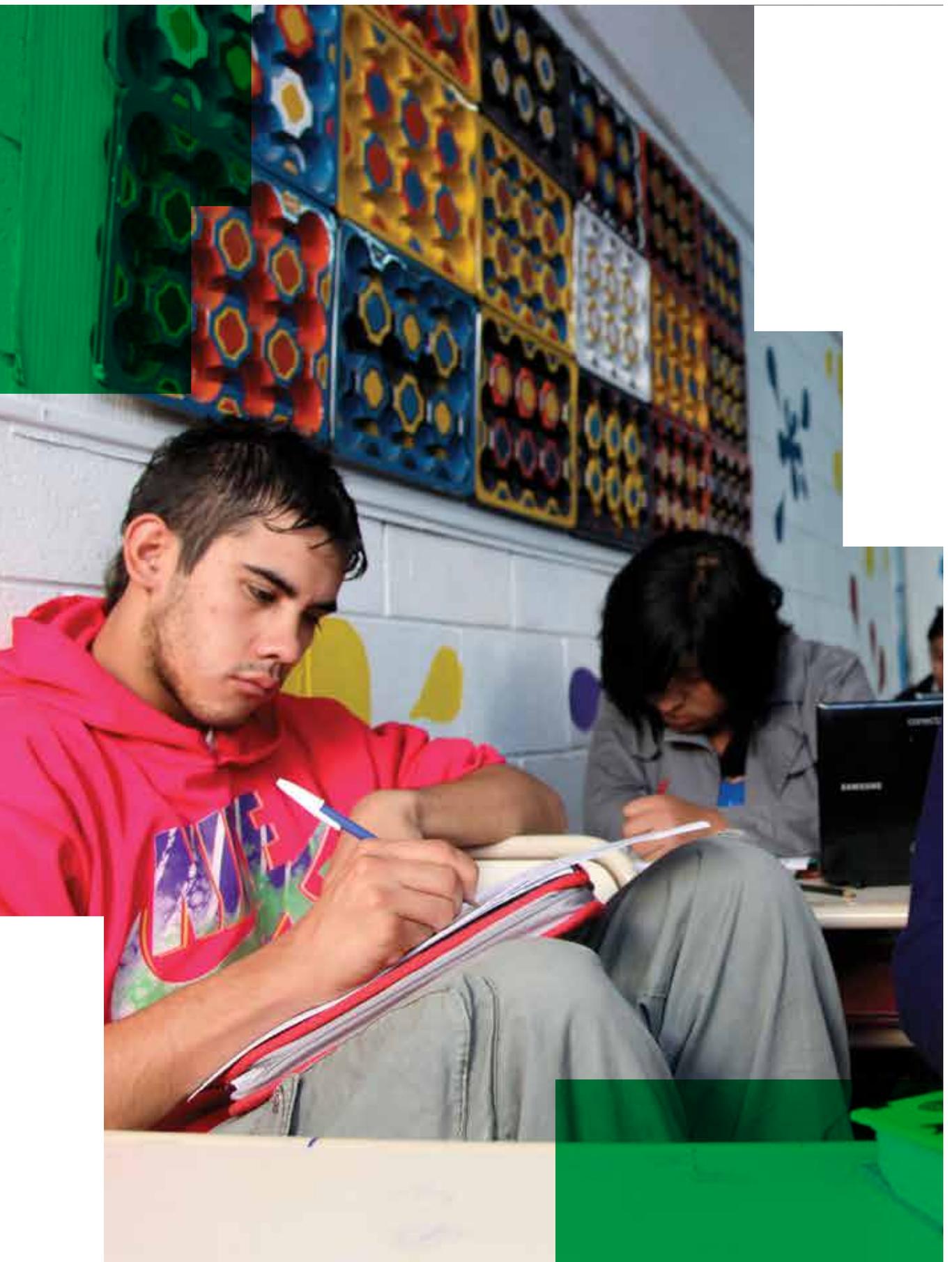


“Siempre me gustaba ir así, estudiar y todo. Pero nada más el año pasado se me complicó, como no entendía... A mí me gustaba que me expliquen, ¿viste? No, ellos me daban trabajos así y me decían: tomá, retirá el libro de la biblioteca y andá a tu casa, hacelo. Hacé como puedas. Y yo no entendía nada” (Grupo focal Escuela 2).

El papel de las salas maternas

Como hemos visto, un grupo importante de estudiantes que no cuentan con ningún otro tipo de recursos relacionados con los cuidados encuentra en las salas maternas la condición de posibilidad de asistir a la escuela y continuar su trayectoria escolar. Sin embargo, existe una pluralidad de situaciones intermedias que también dependen de la sala para continuar en la escuela, pero de un modo no tan unívoco.

Algunas estudiantes cuentan con la posibilidad de disponer de algún familiar para encargarse del cuidado del hijo, pero prefieren utilizar la sala maternal como garantía de la continuidad escolar a partir de la experiencia, muchas veces vivida, de que la disponibilidad del cuidador



se vea interrumpida. Muchas de las estudiantes que acuden a la sala contaron en algún momento con redes familiares de cuidado que se vieron interrumpidas ante la necesidad del cuidador o la cuidadora de contar con un empleo remunerado.



“Yo estaba yendo a la escuela 14, porque mi mamá me cuidaba al nene a la noche y no pudo cuidármelo más. Y bueno yo ya estaba acostumbrada a esta escuela, todo, me pasé y hablé con las chicas para que pueda entrar a mi nene a la sala, así que por suerte ya puedo empezar de vuelta acá” (Grupo focal Escuela 4)

También se destaca en los relatos la importancia de la comodidad y la tranquilidad que les representa poder tener a sus hijos e hijas a escasa distancia mientras estudian, especialmente entre quienes se encuentran amamantando.



“Y fue ya el primer día cuando los vine a anotar. Me trataron rebien y me dio una confianza de poder venir tranquila a estudiar. No estar pensando: ¿qué les estará pasando?, o no poder ir a verlos, por ejemplo, si me hubiera ido a una guardería lejos. Eso está muy bueno también, porque los tenés cerca (...) Estás ahí. Yo por ejemplo estoy pegada, mi salón está pegado al maternal. O sea, que yo sé si pasa algo con mi hijo yo estoy ahí, a un pasito nomás. O sea, no es lo mismo que estar a diez cuadras o que venga alguien y diga: no, yo te lo cuido” (Grupo focal Escuela 3).

“Hubiese costado mucho egresar. Por el tema de que era muy chiquito. Cuando justo yo quedé embarazada y el nació, yo empezaba el último año. El último año se me hubiese complicado muchísimo porque yo venía cada dos horas a darle la teta. Me la pasaba acá adentro” (Grupo focal Escuela 4).

Por otra parte, la utilización de la sala posibilita materializar un deseo de autonomía familiar. Solicitar ayuda a la familia supone introducirse en ciertas lógicas de favores y contrafavores en las que no todos quieren participar. Muchas de estas familias fueron reticentes a las decisiones tomadas por las jóvenes, ya sea el embarazo o la continuidad escolar, o les auguraron destinos drásticos en relación con el estudio al saber la noticia del embarazo. Frente a ello, existe un deseo de demostrar que “yo puedo sola”. En algunos, los deseos de autonomía también funcionan como forma de asumir un rol de adultos que la paternidad o la maternidad les habilita. En las voces de sus protagonistas:



“Mi familia estaban todos, todos, no había uno que estuviera a favor de que yo empezara el cole. Entonces era como un tema también que me cuidaran el nene para... Que aparte, encima eso es como que me hizo rebien, o sea que todos me dijeran que no ¿ah, ¿sí? Bueno, vamos a ver si no puedo” (Grupo focal Escuela 4).

En este último punto relativo a la autonomía, se percibe la importancia del rol de la familia de origen entre quienes fueron padres y madres en la adolescencia. Como en otras dimensiones, es imposible enunciar una única forma posible de intervención y relación familiar. En ocasiones, la familia de origen se convierte en obstaculizadora de la reinserción educativa de las madres, en otras son la principal competencia de las salas maternas (al ofrecerse para el cuidado del niño) y en otras se convierten en los factores determinantes para explicar la vuelta a la escuela de las jóvenes madres a partir de la posibilidad que genera la sala maternal. En este último caso, lo hacen como autoridad “adulta” que impacta en las decisiones de las jóvenes.



“Me contó mi mamá y lo fue a hablar a mi papá y me obligaron (risas). Sí, me obligaron. Entonces yo vine, vi cómo trataban a los chicos y eso y me gustó. Yo me imaginaba otra cosa, porque había escuchado otra cosa, pero no de acá de otro jardín (...) No sé, porque justo había salido acá en X, en el jardín X, que les pegaban a los nenes y eso. Entonces no, no quería yo. Mi papá dice: pero andá a verla, fíjate. Vos capaz que pensás otra cosa, y es otra cosa (...) Yo me quería quedar con el nene” (Grupo focal Escuela 7).

De esta manera, la sala maternal es concebida por parte de los estudiantes en términos de resolución de cuidados, como garantía de comodidad y tranquilidad en la relación con los hijos, como posibilidad de continuar y finalizar los estudios, pero también, y de forma fundamental, es reconocida de manera general como un espacio de aprendizaje.

Entre los principales atributos de las salas maternas están el aprendizaje de hábitos y los conocimientos acordes a la edad, la estimulación (que los diferencia, de otros niños de su edad) y la sociabilidad entre pares. En este sentido, la diferencia entre una “guardería” y una sala maternal que, como vimos es trabajada desde los diferentes niveles institucionales, es reconocida y reproducida, al menos en términos discursivos, y sumamente valorada por todos los estudiantes entrevistados.





“Se acostumbran a un horario, a un hábito y nosotras vemos ese hábito, entonces lo podemos manejar. Es como que Z. ya tiene un reloj, nueve y veinte ella ya está durmiendo, diez y veinte se levanta, y así. Estás como emprendiendo algo para ella, eh... qué sé yo, costumbres, hacer más cosas. Después viene el jardín, pero van a estar más adaptados” (Grupo focal Escuela 1).

“Es un jardín maternal, en la guardería te los cuidan nomás y cuidan que no se te golpeen. En el jardín maternal arman rutinas, les enseñan. Ella salió de la guardería aprendiendo a contar y sabe los colores (...) Mucha estimulación porque ella entró en el jardín y no necesitó adaptación” (Grupo focal Escuela 4).

Maternidad, paternidad y trayectorias escolares

El embarazo y la maternidad y la paternidad sin duda provocan la transformación en las percepciones subjetivas y del entorno, lo que también se traduce en la relación con la escuela y el estudio en términos generales.

Es muy interesante señalar que quienes no asistían a la escuela en el momento del embarazo relatan sus deseos de reinserción escolar como producto de la maternidad o la paternidad. En estos casos, estos eventos son motivantes para la reinserción al sistema educativo y no para su abandono como suele ser señalado en las perspectivas tradicionales. Ahora bien, en la mayor parte de los casos analizados, este deseo no podría haberse materializado sin la existencia de las salas maternas; es decir, de la intervención de una política pública inclusiva.

Si bien algunas entrevistadas declaran no percibir cambio alguno, la mayor parte relata su maternidad en términos de una transformación en su relación con la escuela y el sistema educativo. Se trata de un cambio positivo, donde la escuela es revalorizada en términos simbólicos en relación con un pasado que se describe en términos negativos (“éramos bastantes cachivaches, ahora no”, “tengo que hacer esto antes no me daba cuenta”, “era bastante vaga”, “me gustaba la joda”). El término empleado en general para expresar este cambio es el de “ponerse las pilas” o “ponerle garra” que, en este contexto, significa “madurar”, querer estudiar, fomentar la organización del tiempo, valorar el estudio y aspirar a la obtención del título secundario. Sin duda, la mayor transformación en relación con el “pasado” radica justamente en la valorización del título secundario, el deseo y la convicción sobre la necesidad de terminar la escuela secundaria. De esta manera, la escuela es resignificada como un elemento central en sus proyectos de vida.



“Yo desde que tuve a mi nena me puse las pilas. Yo iba a clase, pero no hacía nada, era la típica que se sentaba en el fondo, no hacía nada. Y ahora no, adelante, presto atención. A veces capaz que... Pero si no, no sí. Las notas no son las mismas de antes. Ponele, ahora en Matemáticas un ocho y antes era un cinco... un uno como mucho. Cambió mucho (...) Y cambia la manera de pensar cuando sos madre, en todo, cambia mucho. Yo el otro día hablaba con mis compañeros y les decía que yo era como ellos, que se pongan las pilas, que estudien porque el día de mañana van a disfrutar estudiar. Yo hablé con ellos, se los dije” (Grupo focal Escuela 1).

“Sí, otro pensamiento, como que decís: no, tengo que ser más responsable. No te sobra el tiempo que tenías antes y decís: bueno, mañana tengo que entregar un trabajo práctico, lo hago hoy a la noche, no se te duerme o no quiere dormir, o se te pone a jugar y el tiempo no te da y estás cansada y bueno, media pila. Lo que terminabas en tu casa, terminalo en el colegio ahora y listo, ya está, no te queda otra, es así” (Grupo focal Escuela 5).

Esta percepción de una trayectoria “transformada” y “resignificada” coincide en general con la que expresan los actores institucionales en las entrevistas en relación con las trayectorias educativas de las estudiantes. Aun cuando no siempre se trata de mejoras en el rendimiento escolar, se destaca un cambio de actitud en la relación con el estudio y la valoración de la escuela. Sin embargo, esta consideración positiva sobre el “cambio” de las estudiantes deja entrever en algunos casos concepciones estigmatizantes sobre la “adolescencia normal” que la maternidad viene a civilizar. El trayecto de una adolescente (“mal vestida”, “que habla mal”) a una “madre” virtuosa.



“Se refleja en las notas, se refleja en la forma de hablar, hasta se refleja en la forma de vestirse. A veces las adolescentes... y esto no es por discriminar ni muchos menos, pero las adolescentes a veces se visten de una manera... es como que vienen a la escuela cuando salen de bailar y se vienen directo. Y esto es como que se cuidan, cuidan su estética, cuidan su cuerpo porque son mamás. Entonces fomenta también un cuidado, un aseo importante... Es como que todo se les va acomodando, el rompecabezas se va armando como quien diría, en todos los aspectos, ¿no es cierto?” (Director/a Nivel Secundario, Escuela 7).

Sentidos y significados sobre la escuela media y el estudio

Como hemos mencionado, el principal cambio es sin duda la valorización del título secundario. Estudiar, para estos adolescentes, adquiere múltiples sentidos positivos. Por una parte, se estudia con el fin de ganar autonomía respecto de las familias de origen. Pero sin dudas, la revalorización de la escuela condice con nuevos proyectos personales en los que el título secundario se vuelve central: conseguir un “buen” trabajo y poder continuar una carrera en el nivel superior. Incluso, dos de las cuatro egresadas entrevistadas se encuentran en la actualidad realizando alguna carrera terciaria o universitaria. Las carreras que son mencionadas como potenciales opciones son: policía, docente de nivel inicial, profesorado, Veterinaria, Psicología, Contabilidad y Economía.

El título secundario se convierte en un medio para mejorar las condiciones de vida actuales y emprender trayectorias que los distancien de las condiciones sociales de sus familias de origen. En las voces de los estudiantes, el título secundario permite acceder a empleos con mayor consideración social, acceso a la formalidad y especialmente, mejores salarios. En este sentido, en muchos pasajes de las entrevistas se articula una relación entre tener dinero (poder consumir) y la posibilidad de “ser alguien” bajo la justificación de poder “darle lo mejor a mi hijo” (donde “lo mejor” se expresa en bienes materiales). Tanto si es para trabajar como para estudiar, la valoración del título secundario está atravesada por un deseo de mejorar y ampliar el horizonte de posibilidades representado por las posibilidades de empleo y el nivel de vida actual de ellos y sus familias.



“Yo siempre quise estudiar. Quería terminar el secundario para poder trabajar bien, porque como mi mamá limpiaba casas y eso, siempre me dijo que a ella nunca le gustaría verme a mí también estar fregando pisos. Me dice: vos tenés que ponerte las pilas, estudiá. Tenés muchas posibilidades. Y cuando se enteró esto de la sala, me dice: no, andá. Fijate si te dan (en relación a la vacante)” (Grupo focal Escuela 2).

“Yo ya había dejado yo. Fui todo el embarazo y después dejé porque como tuve... a los siete meses nació mi nene, sietemesino. No, y yo, más por mí y por el nene empecé, porque ahora si no tenés un secundario no conseguís trabajo, nada (...) Y si no tenés el secundario te matan, te pagan dos pesos, tenés que trabajar por nada. Y no, me gusta también estudiar, me gusta mucho Economía” (Grupo focal Escuela 5).

“Yo estudio para darle cosas a ella el día de mañana. Tener un buen trabajo. Porque hoy en día, si no tenés estudio no tenés nada” (Grupo focal Escuela 1).

Como es posible detectar en los fragmentos seleccionados, cuando se mencionan los motivos para estudiar y la valoración del título secundario, se filtran un segundo grupo de motivos que la literatura sociológica conoce como los “motivos porque” (Schutz, 1995); es decir, los motivos que orientan las prácticas de los actores para justificarlas y legitimarlas. Si las respuestas al “¿para qué estudian?” se responden en términos de empleo y estudio relacionados con aspiraciones de movilidad social ascendente, el “¿por qué estudian?” se responde a partir de la maternidad y la paternidad. Lo que se visibiliza en las trayectorias escolares de madres y padres que habían interrumpido sus estudios y luego los retoman, son renovadas motivaciones y concepciones sobre la escuela, especialmente vinculadas a su nueva condición de madres o padres. Se estudia “por los hijos”, para “darles un mejor futuro”, para “mostrarles que deben y pueden estudiar”, para “poder satisfacer sus necesidades”. Como se profundizará en el apartado siguiente, pareciera que la legitimidad del deseo de mejorar encuentra su mejor expresión en su vinculación con la maternidad y la paternidad.



“¿En mi caso? Y porque quedé embarazada, y bueno después decidí anotarme. Y terminé octavo y noveno juntos, en ese tiempo podías hacer los tres años juntos.

(Pgta.) ¿Pero tu embarazo tuvo algo que ver con que hayas deseado volver a estudiar?

Sí, sí, obvio (...) porque es una manera de incentivarlos a ellos cuando crezcan también. A decir: yo pude, vos puedes” (Grupo focal Escuela 4).

El análisis de las variadas formas de los trayectos escolares permite ver cuestiones centrales para pensar la relación entre embarazo y escolaridad. Primero, muestra que para muchas de las entrevistadas las trayectorias ya estaban signadas de experiencias de repitencia, cambios recurrentes de escuelas, abandonos escolares y reingresos. Algunas, incluso, estaban fuera del sistema escolar en el momento de quedar embarazadas.

Si bien el embarazo se convierte en una causante fundamental de interrupción de los itinerarios escolares, las formas en que continúa la relación con la escuela solo puede ser comprendida cuando se las resitúa en trayectorias más amplias. Cabe entonces preguntarse si los jóvenes hubieran dejado la escuela aún sin transitar la situación del embarazo. Independientemente de esto, es posible afirmar que, para gran parte de las entrevistadas, la experiencia escolar ganó relevancia desde el embarazo y la maternidad. De este modo, la escuela secundaria se percibe como la posibilidad de proseguir estudios superiores o conseguir empleos con mejores condiciones a los que pueden acceder en la actualidad. Sin embargo, más allá de la resignificación de la escuela, si no se contara con las salas maternas, la mayoría de las jóvenes no podrían haber reingresado ni egresar de la escuela secundaria.

Estos fragmentos de una misma escuela muestran la importancia de la sala en dos casos con diferencias en relación con el cuidado, pero para quienes la sala significa la posibilidad de estudiar:



“Yo en mi caso no tengo a nadie con quien dejar a mi nena, pero a nadie. Yo vivo con mi papá que trabaja todo el día y mi hermano que estudia, no tengo a nadie. (Sin la sala maternal) no hubiese terminado el estudio. Tendría que haber esperado que mi nena camine, que se la pueda dejar a mi abuela, pero sino, no hubiese podido” (Grupo focal Escuela 1).

(Antes de la sala maternal) “la dejaba con la abuela, con mi madre, no sé, pero... por h o por b, bueno, me quedo, no voy. Y después, ante cualquier problema que tenés, dejás. No sé, porque es más fácil pero terminás dejando (...) Y, tengo quien me la cuide, pero no sé si seguiría constantemente. Creo que es una mano grande que te pueda ayudar (...) ya no hay excusa, porque uno se excusa” (Grupo focal Escuela 1).

En síntesis, en este apartado hemos analizado las trayectorias escolares de los estudiantes que han participado de la experiencia educativa evidenciando la presencia de trayectorias discontinuas e interrumpidas antes del embarazo y la maternidad/paternidad²². Los motivos de abandono son múltiples: motivaciones subjetivas, familiares, personales y vinculadas al cuidado de los hijos, situaciones que nos propone interpelar los enfoques que establecen una relación directa entre embarazo y fracaso escolar. La sala maternal es valorada para la resolución de cuidado los niños pequeños y como posibilidad para continuar y finalizar los estudios secundarios, y la escuela es resignificada en términos simbólicos, adquiriendo múltiples sentidos positivos: mayor autonomía, proyectos personales, conseguir trabajo, mejorar las condiciones de vida.

Educación y salud reproductiva

El proyecto de las salas maternas comprendido como parte de una política pública dirigida a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria está necesariamente articulado con los programas que trabajan la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas. En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley N° 26.150 en el año 2006, se crea el Programa Nacional de

22. En la muestra de escuelas no se identificaron hermanos/as a cargo de niños/as pequeños.

Salud Sexual Integral y en el 2008 se aprueban los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral.

Con esta normativa, los docentes de todos los niveles tienen el derecho y la responsabilidad de incluir la educación sexual en las aulas. Como parte de la implementación de las salas maternas, durante el 2011 la DGCyE y UNICEF Argentina realizaron capacitaciones para docentes, inspectores y directivos sobre diversos contenidos relacionados con las salas con especial referencia al Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

En las visitas a las escuelas fue común encontrar en los espacios destinados a los equipos de orientación escolar, pósters y folletos sobre ESI, mientras que las orientadoras solían comentarnos sobre la importancia de contar con estos recursos en su labor de acompañamiento del alumnado. De la misma manera que ocurre con otras dimensiones, más allá de la tarea de difusión de la información, las intervenciones sobre la temática suelen ser enfocadas como una “cuestión de mujeres”.

En relación con las salas maternas, en algunas de las entrevistas grupales se mencionan ciertas resistencias en la implementación del proyecto por parte de la comunidad educativa, especialmente entre docentes, que consideran que la presencia de una sala desalienta las tareas preventivas y de alguna manera alientan la natalidad entre las jóvenes, algo que iría en contrasentido con el objetivo de la ESI. Sin embargo, en todas las entrevistas se destaca que una vez instaladas las salas y ante la presencia de alumnas que vuelven a estudiar, que mejoran su rendimiento y egresan, la sala se valoriza en el interior de toda la comunidad educativa sin que ello necesariamente revierta las concepciones sobre la maternidad adolescente.



“Ya es como que solicitan ayuda, te preguntan, o se preocupan cuando sienten que están embarazadas. En seguida vienen y nos consultan o sea que... es como que abre un poquito más el tema de ellas y de su cuidado, y la necesidad de que hay edad para todo, y que no fomenta mayor natalidad, sino que, por lo contrario, tratar de ir de a poquito (...) Ellas mismas se concientizan que ser madres no es cualquier cosa. No es que hoy me levanto, quiero ser mamá y ya está. Sino que se dan cuenta del rol que cumple una mamá porque como te explicaba, contamos con una orientadora, en este caso que es M., que realmente ella se aboca a las alumnas, y no sólo las alumnas mamás, sino que trata de trabajar con todas las alumnas”

(Director/a Nivel Secundario, Escuela 7).

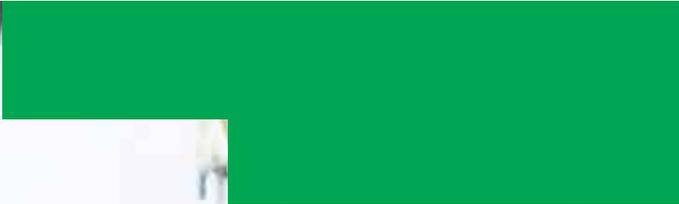
La forma en que es tratada en la escuela la noticia de los embarazos depende de la magnitud de la escuela y las formas de relación que fomentan, si bien todas coinciden en sesgar el embarazo a una temática de las estudiantes mujeres. En escuelas pequeñas, aún antes de “que se note la panza”, las alumnas suelen comentar la noticia con alguna docente, preceptores/as o las orientadoras sociales o educativas. Muchas veces la noticia llega desde los profesores de Educación Física ante la negativa de las alumnas a realizar algunos ejercicios.

La circulación de la información en las instituciones también depende de las formas de autoridad ejercidas y las prácticas de articulación establecidas. En algunas escuelas, el embarazo queda como “tema del gabinete” en el acompañamiento de las alumnas, realizando desde allí las tareas de difusión acerca de la batería de medidas que se ofrecen para las trayectorias no lineales y ofreciendo la sala maternal como un recurso más para garantizar la continuidad en la escuela. En otras, las autoridades de la escuela secundaria se informan sobre la situación y se intenta un acompañamiento global que incluya también a los docentes de las materias. Independientemente de estas modalidades, la mayor parte de las alumnas sienten que las escuelas visitadas les *“han abierto las puertas”* frente a otras experiencias expulsivas en otras instituciones públicas y privadas.

Sin duda alguna, la sala maternal es definida como una de las principales políticas de inclusión de las escuelas. Entre las docentes, directivos e inspectores es compartida una mirada comprensiva sobre la pluralidad de situaciones que pueden redundar en un embarazo. La sala maternal se legitima como un derecho de los estudiantes a permanecer y egresar de la escuela secundaria. La sala comprendida como expresión de ese derecho es la forma generalizada en que se concibe la sala maternal entre aquellas personas responsables de su difusión, gestión y administración. En el fragmento que sigue, puede leerse este tipo de justificación a la vez que se destaca el enfoque maternalista de la sala y una concepción sobre las estudiantes y su relación con el embarazo que abarca un amplio espectro, que va desde una joven deseante a una joven víctima.



“Porque, además, en la época en la que nosotras estamos viviendo hay muchas situaciones que pueden traer un embarazo (...) Un descuido que tuvo la pareja, puede ser que realmente quieran tener ese bebé porque están, ellos se sienten consolidados como pareja, puede ser producto de una violación que ha tenido esa... esa alumna, y eso no tiene por qué impedir que ella pueda desarrollarse como persona” (Inspector/a Nivel Inicial, Escuela 2).



En cuanto a las formas de abordar la ESI en las escuelas, las respuestas relatan aquello que la ley establece. Existen materias específicas, pero se trabaja especialmente la transversalidad de la ESI en todos los contenidos curriculares y la realización de talleres por parte de los quipos de orientación. Para docentes y autoridades, los embarazos de las estudiantes no tienen vinculación directa con las formas en que se trabaja la ESI desde las escuelas, entendiendo que la problemática del embarazo adolescente no se relaciona directamente con la falta de información.



“(Pgta.) Y ustedes, teniendo en cuenta la población y estas charlas que pueden tener generalmente, estos embarazos son accidentales son... No, la mayoría son no deseados: uy, me descuidé, me olvidé de tomar la pastilla.

(Pgta.) Eso te iba a decir, ¿cómo es la relación con la anticoncepción? ¿Hay falta de información o hay descuidos?

No, hay descuidos” (Orientador Social Nivel Secundario, Escuela 6).

Si bien en estas entrevistas se destaca que muchas estudiantes expresan el “deseo” de estar embarazadas, en nuestros encuentros con ellas es posible resaltar una diferencia fundamental entre lo que es definido como un “embarazo deseado” o “el deseo de ser madre” y el hecho de que ese embarazo haya sido planificado. En este sentido, entre las entrevistadas en este relevamiento, se destaca que la mayor parte de los embarazos no han sido planificados y son producto de ciertos “descuidos” en el uso de métodos anticonceptivos. La escasa planificación de la maternidad o la paternidad y el hecho de considerarlas “precozes”, son definiciones mencionadas más que en el momento de relatar las propias historias (como sostiene una estudiante entrevistada: “uno no puede llamar a su hijo un error”), cuando se les consulta sobre los consejos que darían a sus amigas o a sus propios hijos. A la hora de pensar en trayectorias ajenas, todas aconsejarían “esperar” y que intenten no repetir su propia historia, sobre todo en la relación con la escuela secundaria.



“(Pgta.) ¿Y las amigas de ustedes qué les dicen acerca del embarazo, de la maternidad? ¿Cómo es eso?

Nada, ellas lo ven lindo porque es de afuera (...) Yo también lo veía lindo, pero bue...” (Grupo focal Escuela 7).

En los casos que se definen a los embarazos como planificados se trata de una decisión tomada en el marco de parejas estables. En dos casos, además se menciona una pérdida de un embarazo anterior que vuelve “celebratorio” el nuevo. Un tercer tipo de embarazo “planificado”, aunque a medias, se produce a partir del deseo paterno.



“(Pgta.) ¿Para todas fue buscado el embarazo?”

De mi parte no, pero del padre sí” (Grupo focal Escuela 4).

“A mí me pasó lo mismo, yo no quería, pero bueno el padre lo quería y lo... sí; igual fue buscado, porque por más que uno no quiera... al permitir que el otro lo busque... es buscado” (Grupo focal Escuela 4).

De esta manera, el “embarazo como proyecto de vida” aparece con mayor frecuencia en las entrevistas institucionales que en las entrevistas con estudiantes. Mayores indagaciones y otras metodologías se requieren para desarmar las diferentes definiciones presentes sobre el embarazo: las mencionadas en la escuela, las presentes entre pares y en las familias, y aquellas nombradas en el marco de un trabajo de investigación sobre las salas maternas. Con esto, queremos señalar la imposibilidad en el marco de este estudio de avanzar en mayor profundidad sobre las formas de quedar embarazadas y su vinculación con los deseos y los proyectos de las estudiantes. Sin embargo, podemos afirmar que, entre las entrevistadas, en la mayor parte de los casos, se trató de embarazos no planificados.

Información y embarazos

La escasa planificación de los embarazos habilita a preguntarse sobre el real impacto de la ESI y las diferentes instancias donde se brinda información sobre la salud reproductiva y los métodos anticonceptivos. En este punto coinciden estudiantes y actores institucionales: los métodos se conocen, pero no se usan o se usan incorrectamente. Las explicaciones que dan los estudiantes remiten a cierta “inconciencia” o “irracionalidad” vinculada con la propia “adolescencia”.



“(Pgta.) Vos decías K. que fue como que cayó el embarazo.

Sí. No solo a mí, también a mi mamá, como que siempre estuvo atrás mío. Era medio como un golpe.

(Pgta.) ¿Y en tu caso creés que fue falta de información?

No. Yo diría por pelotuda (risas) (...) mi mamá me dice: sos una pelotuda” (Grupo focal Escuela 2).

“(Pgta.) Conocían los métodos.

Sí, yo por pelotuda. Fue por pelotuda, y sí, vamos a decirlo así”

(Grupo focal Escuela 2).

En las entrevistas institucionales, las causas sobre los embarazos se vinculan a cuestiones “exógenas” a la institución, en las que la escuela tendría escasa influencia. Como lo expresa en este fragmento una directora, “la escuela llega tarde”.



“En general yo creo que sí, en otros temas que tienen que ver con ESI, Educación Sexual Integral. No creo que se relacionen con el embarazo. Con el embarazo, no sé (...) Ya creo que es una cuestión social, no sé si tienen esa conciencia de decir: no tener hijos. Me parece que el tener hijos va por otro lado... Por una cuestión de pertenencia, de tener algo propio... entonces no sé si tiene que ver”

(Docente Nivel Inicial, Escuela 6).

Desde la perspectiva de los estudiantes, la escuela como institución influye escasamente en las formas de transitar la sexualidad. A pesar de la existencia de diferentes espacios en los que se trabaja la ESI, cuando se mencionan las fuentes de información que han tenido sobre los métodos anticonceptivos y otras temáticas vinculadas con la salud reproductiva se hace especial referencia a la familia (sobre todo a la madre), o a los amigos, ubicando en un segundo plano a los cursos o espacios vinculados a la temática desde la escuela. Tampoco son mencionadas otras instituciones o personas especializadas en la materia (ginecólogos, centros de salud, etc.). Sin duda, esto puede relacionarse con una experiencia escolar marginal en la vida de los estudiantes “antes” de los embarazos. Como lo relata una alumna, si bien había escuchado nombrar sobre los métodos anticonceptivos, ni ella ni su pareja los usaban:



“(Pgta.) Claro, ¿vos te cuidabas en ese momento?

Eh, no porque no tuvimos nada hasta que pasó, o sea, después del año que... en febrero yo estuve eh... y ahí quedé, o sea, no...

(Pgta.) ¿Y en la escuela no habías tenido ninguna cuestión de estas?

No, no, nada, en el colegio ni nada, o sea, era como un, no, no le daba importancia, ni tampoco recibía, ni tampoco yo le daba importancia

(Pgta.) ¿Y de tus amigas?

Y, no, porque mis amigas son más lelas que yo, mirá lo que te digo, pero no. Yo tenía, ya yo sabía que había cosas para cuidarse,

pero a mí me daba miedo” (Entrevista individual Escuela 5).

Más allá de la difusión de la información sobre métodos anticonceptivos y las formas de transitar la sexualidad, especialmente entre quienes estaban escolarizadas antes de los embarazos, la escuela aparece como un espacio que acompaña la nueva situación. El embarazo se transita bajo los consejos de los equipos, de docentes, muchas veces de preceptores y en algunas ocasiones (especialmente en las escuelas más pequeñas), por parte de las autoridades.

Por otro lado, la interrupción voluntaria del embarazo, en la mayoría de los casos, no forma parte del horizonte de posibilidades de las propias estudiantes. Sin duda, el hecho de que se trata de una práctica ilegal y condenada moralmente por amplios sectores de la sociedad argentina condiciona la posibilidad de su mención en este tipo de investigaciones. Nos interesa mostrar aquí que cuando se hace alguna referencia al tema suele ser por la negativa enfatizando la imposibilidad de pensar en esta opción. Algunas entrevistadas relatan que, ante la noticia del embarazo, algún familiar o la pareja sugiere la interrupción del mismo, opción rotundamente rechazada por parte de ellas. Otras mencionan experiencias trágicas de otras jóvenes que intentaron interrumpir su embarazo. Para un grupo importante, la interrupción era una opción inviable por la tardanza en conocer la situación de embarazo (en varios casos se sabe después de los 4 meses). El fragmento que sigue se repite en varios casos para demostrar el “deseo” del embarazo que, como hemos visto, se configura más bien ex post facto y se expresa en a la negativa a abortar.



“Sí, estuvimos juntados ¿viste?, pero después dijimos que no porque... como no lo buscábamos. Él no lo quería. Entonces me dice: o te vas con tu mamá, hacete cargo vos sola o te lo sacas y estás conmigo. Ni en pedo le digo, yo me voy. Y me fui. Y me dice mi mamá: bueno, venite. Está todo bien, venite” (Grupo focal Escuela 2).

De esta manera, la información recibida a través de diferentes canales no logra aún internalizarse entre los jóvenes. Se “sabe” sobre la existencia de los métodos de anticoncepción, incluso “se sabe” cómo usarlos, pero ello no se traduce en experiencias sexuales responsables; es decir, enmarcadas en elecciones placenteras por parte de los jóvenes. En las palabras de la dirección de una de las escuelas:



“Tal vez esto tiene que estar acompañado de una educación sexual integral legítima, que realmente se empiece a dictar, que no... Está en la ley, está en la capacitación que nos brindan, pero todavía no está hecha, como tantas cosas, no están hechas todavía piel. Y eso ayudaría a que por ahí hubiese menos embarazos o que planifiquen mejor esos embarazos” (Director/a Nivel Secundario, Escuela 1).

El análisis de esta dimensión indica que la experiencia educativa de salas maternas se relaciona estrechamente con las acciones desarrolladas en el programa de Educación Sexual Integral (ESI) en estas escuelas. De los testimonios recogidos se puede afirmar que no existe una vinculación directa entre la problemática del embarazo con la falta de información

acerca de métodos anticonceptivos, sino a una escasa planificación del mismo. Por otro lado, a la hora de analizar el significado que tiene la sala maternal para los equipos directivos y docentes, es definida como una de las principales políticas de inclusión educativa, como expresión del derecho de los estudiantes a finalizar la escuela secundaria.

Maternidad y paternidad y sus sentidos en el ámbito escolar

Este apartado busca explorar las representaciones sociales y concepciones sobre la paternidad y la maternidad de los diferentes actores de las salas maternas. Tal como se señaló, las concepciones de género que atraviesan las posibles formas de construir la paternidad y maternidad continúan a grandes rasgos las maneras tradicionales y hegemónicas de lo masculino y lo femenino. En este sentido, se presupone cierta división sexual del trabajo en donde la maternidad se asocia a las tareas de cuidado y acompañamiento afectivo, mientras que la paternidad se vincula al rol de proveedor de bienes materiales.

Hemos visto cómo este supuesto funciona a la hora de planificar las futuras vacantes de la sala maternal: los padres están ausentes de las estrategias de la escuela. No se los interpela y no se acompaña su trayecto por la paternidad, a diferencia de lo que ocurre con las madres. Tampoco los padres demandan vacantes o se acercan para consultar por la sala. Todos orientan sus acciones armoniosamente logrando la invisibilización de la problemática de la paternidad en la escuela.

El análisis sobre los padres y sus trayectorias se hará sobre todo de modo indirecto a partir de las voces de las madres teniendo en cuenta su escasa presencia en los grupos (solo dos), que puede leerse como un indicador más de esta ausencia. Los dos padres entrevistados grupalmente abandonaron la escuela con el fin de conseguir un empleo a partir de la noticia de su paternidad y después la retomaron en horarios que les permiten seguir trabajando. El resto de los padres no acuden a la escuela y solo dos terminaron sus estudios secundarios. Algunos desde el embarazo, otros antes, se van de la escuela para trabajar. De esta manera, las construcciones de la maternidad y la paternidad, lo masculino y lo femenino, los expulsan tanto como a las mujeres del sistema educativo, especialmente por la presión por convertirlos en “proveedores”.



“Pensando, pensando todo para venir a la escuela, pero, le cuesta mucho por el tema del trabajo, trabaja en Loma y sale a las seis y llega como a las ocho de la noche y le cuesta un montón.

(Pgta.) ¿Y empezó a trabajar a partir de su paternidad o ya trabajaba?

No, trabajaba de antes ya, no, le falta un año para terminar”

(Grupo focal Escuela 5).

“En mi caso, bien, gracias, no, él no quiere saber nada, pero sí él está con el hijo, pero yo le digo igual que se ponga, que termine el colegio, sino no va a conseguir trabajo en ningún lado, pero él está viendo, ahora la madre lo quería anotar y él le dijo: está bien, pero él quiere tener un trabajo y...

(Pgta.) ¿En qué año se quedó, sabés?

En segundo” (Grupo focal Escuela 5).

Por otra parte, en relación con la presencia paterna en términos afectivos y materiales, encontramos situaciones diversas, aunque la mayoría tiene presencias intermitentes. Un grupo de padres está ausente completamente, una minoría convive con las madres, mientras que la mayor parte se relaciona con los hijos por intermediación de la relación con la madre. Es decir, cuando la pareja funciona, la paternidad se ejerce, se ve a los hijos, se “pasa” dinero. Únicamente una minoría ejerce su paternidad de manera estable independientemente de la relación que tengan con la madre.



“Igual ahora es cualquier cosa (risas de las chicas). Este no, yo estuve hasta hace dos meses con el papá de mi hijo, pero nos separamos, y ahora este mes le tuve que poner abogado, porque ya hace una semana que no aparece a ver al nene” (Grupo focal Escuela 4).

Ahora bien, aun cuando tengan algún grado de presencia e incluso aunque acudan a la escuela como estudiantes, en casi todos los casos la gestión de los cuidados (la relación con la sala maternal, el cuidado por fuera de la sala maternal, la gestión de cuidados vía relaciones familiares) y las tareas cotidianas relacionadas con los hijos son tareas definidas como “maternas”. Lo mismo sucede con las tareas domésticas.



“(Pgta.) ¿Quién más que ustedes, se encarga del cuidado de los niños? En mi caso, mis hermanas (se ríe). Yo y bueno, el papá cuando puede y está (...) O sea, no es como la mamá que siempre va a estar continuamente, todo eso, pero lo ve. Lo que pasa es que trabaja en una empresa acá de grúas, entonces como que no está todo el tiempo y...” (Grupo focal Escuela 4).

De esta manera, las madres estudiantes tienen que organizar su tiempo entre el estudio, el cuidado del o los hijos y las tareas domésticas, incluso cuando conviven con otros familiares. La sala maternal, de este modo, se vuelve fundamental al habilitar un tiempo disponible para poder estudiar, aunque el resto del tiempo continúe subsumido a la vida doméstica y los cuidados.



“(Pgta.) ¿Y cuándo estudian? Y no, bueno... cuando duerme siesta aprovechamos a hacer todo (risas) (...) Y en la siesta limpiar, cocinar, todo apurado porque no duerme tanto (...) Y duerme hasta la siete más o menos y sino hasta las dos, tres, entonces hacés todo rápido, lavar, cocinar, planchar, hacer tarea” (Grupo focal Escuela 1).

“Somos como un pulpo, hacemos un brazo para allá, otro brazo para allá, otro brazo para allá” (Grupo focal Escuela 1).

Algunas de las estudiantes continúan su vida social extraescolar más allá de la maternidad, pero para la mayoría, la escuela se convierte en el principal espacio de socialización y relación con los pares. Se introduce aquí uno de los temas fundamentales para comprender la relación de las estudiantes con la escuela y con su propia maternidad. En general, las que abandonaron la escuela ante del embarazo y la maternidad se dedican únicamente al cuidado de su hijo y a las tareas domésticas, actividades absolutamente vitales que les demandan todo su tiempo disponible. A diferencia de los varones que “salen a trabajar”, o lo que ocurre con mujeres que no son madres (ellas mismas en el pasado) que “vaguean” (un término que invisibiliza la importancia de las tareas domésticas que la mayoría efectivamente realiza), las jóvenes madres se van de la escuela para confinarse a la vida doméstica. Esta nueva relación con el espacio doméstico puede ser configurada como una forma de “encierro”. La salida de la escuela les significa el fin de la sociabilidad. Así, no es raro que lo que más extrañen cuando abandonan son “las amigas”, “los recreos”, “poder charlar”.



“(...) Yo no quería dejar. Yo hice todo, todo lo posible, igual ella me ayudó porque nació en enero (...) Ideal fue, y no... No me molestó en nada entonces. Y otra es que yo tampoco no quería dejar. Yo me sentía recómoda en la escuela, aparte también era como un desahogo la escuela, es como que, en mi casa, eh... mi mamá es re, es recopada, pero está ella sola sosteniendo la casa, entonces yo me tenía que encargar de mis dos hermanos más chicos, entonces en la escuela era el único desahogo que... soy yo, me cuidan a mí. Me cuidan a mí, en vez de yo estar cuidando a alguien” (Grupo focal Escuela 2).

“Sí, estuve (sin asistir a la escuela) desde el 2011 al 2014, bastante tiempo. (Pgta.) En ese momento, vos te dedicabas a... Sí, las 24 horas a él, era todo él. Y yo estaba, estoy las 24 horas solas en casa y mi mundo pasa a ser del colegio, pasa a ser a mi hijo, y me ocupaba de él. Y mi vieja me decía que ahora ya no era igual que las otras chicas, que ahora ya mi vida había cambiado, que ya había tenido un hijo que tengo que enfocarme en él, y que ya no iba a estar a la par de las otras chicas” (Grupo focal Escuela 2).

De esta manera, la escuela les permite construir un espacio de individualidad que parece reducirse con la maternidad. Las formas en que expresan sus deseos como madres suelen ser enunciados en términos desindividualizantes, borrándose como potenciales sujetos de deseo. Querer estudiar, trabajar, progresar, tener dinero han sido los motivos esgrimidos para justificar la finalización de la escuela secundaria que, como hemos visto, se legitiman cuando se realizan en nombre de los hijos. *“Todo lo que hago lo hago por él/ella”.*

Junto a estas formas de maternidad perduran otras en las que, por el contrario, existe un esfuerzo por intentar mantener el statu quo adolescente: las amigas, las salidas, el estudio, la secundaria. Se trata en general de las más pequeñas en contextos familiares de apoyo que les permiten construir otras formas de maternidad.

Debe destacarse que, en todos los casos, el hecho de enfatizar el deseo de estudiar y finalizar la escuela secundaria supone que en términos subjetivos no es suficiente con “ser madre” para “ser alguien”. En estas formas de construcción identitaria se le otorga una relevancia central a la dimensión laboral (construcción típicamente masculina) fuertemente asociada a la concepción del bienestar, en este caso de los hijos y las hijas especialmente, relativa a la posesión de bienes materiales.





“Y después de acá te vas a estudiar... querés seguir estudiando una carrera. Entrás, estudiás, tenés una carrera y el día de hoy... el día de mañana vos podés mantenerla, y poder darle lo que ella necesita y que no le falte nada” (Grupo focal Escuela 1).

“Que tenés un futuro para vos y para tu hijo, y le das una posibilidad a él en el mundo y no un cualquiera, o sea, tenés un título y ahora en todos los trabajos te piden el título secundario, y si no tenés el secundario terminado es como que te ponen trabas a.... y no podés conseguir nada, bueno digamos. Podés conseguir trabajos temporarios” (Grupo focal Escuela 2).

Miradas institucionales sobre la maternidad

Desde los diferentes actores institucionales se observa en general una comprensión sobre la heterogeneidad de la maternidad en edades tempranas. Desde las propias salas maternales, puede observarse un acompañamiento y un respeto hacia las formas diversas de construir la maternidad.



“Esa mamá también tiene que construir su rol, su función materna y a veces no tiene quién se lo enseñe (...) Si es que se enseña, se enseña y se aprende” (Director/a Nivel Secundario, Escuela 1).

Sin embargo, también es posible entrever ciertos prejuicios sobre una maternidad que puede definirse como “incompleta” o “inmadura”. Esta noción de maternidad en construcción puede habilitar también algunas prácticas tendientes a intentar “educar” a las madres y a comprender los problemas de los niños y las niñas derivados de la edad de la madre y su condición de adolescente.



*“(Pgta.) ¿Y los docentes, cómo lo resuelven?
Y bueno, algunos van a examen y otros bueno, se dice, Dirección interviene y dice bueno, hay que ayudarlas (sonríe), porque sé, porque no queda, porque es verdad, no podemos tratar de que vaya para atrás, es un retroceso, con todo lo que avanzó, es una criatura, eh, que hay que adaptar, eh, ese bebé, a esa chica, eh, se tienen que adaptar, es un, no es fácil para un adolescente, no es muy fácil para una adolescente”* (Orientador/a Social Nivel Secundario, Escuela 5).

Pero sin duda, desde las escuelas se construye a las familias de origen como actor principal en las trayectorias de los estudiantes además de calificarlas como facilitadoras u obstaculizadoras de la continuidad escolar de los hijos y las hijas. Ante un diagnóstico común de “ausencia de adultos” en la vida de las jóvenes, se relatan diferentes ejemplos en que la escuela tuvo que “intervenir” para que las familias acepten la escolarización de la madre. Como ya se ha hecho referencia, los padres de los niños de la sala maternal cuando están presentes pueden también presionar para que las madres “hagan de madre”; es decir, que se queden en sus casas dedicadas a la vida doméstica. Desde la escuela, se invita a las familias y al padre a conocer la sala, a entrevistarse, y se intenta difundir la importancia del título secundario.



“Tuvimos una pareja que fue, volvió, fue, volvió, pero eso también es el entorno en donde están ellos, o sea, la necesidad que tienen ellos de seguir o no, las ganas, la forma en que ellos eh... conforman su familia. Porque acá venían una mamá y un papá, la nena vino cuando tenía meses, después, esté, hubo una pelea entre familias, se pelearon, uno se fue para un lado, otro se fue para el otro, y la nena no vino más. Al otro año volvió, estuvo un mes, dos meses, ya después se fueron a vivir para otro lado, ella se quedó en la casa, él se fue a trabajar, o sea, no priorizaron lo que es quizás el estudio, o ni siquiera él le dio la oportunidad a ella de terminar el estudio, ¿viste?” (Director/a Nivel Inicial, Escuela 2).



“Bueno, yo quería hacer la escuela y el papá de la nena no me dejaba. (...) Porque yo no tenía que ir a la escuela, me tenía que quedar en mi casa con mi hija... A hacer de madre. Es más, yo el año que dejé, después de cuando la tuve a Francesca, estuve bueno el verano y... ahora empecé la escuela porque me separé de él. Si no, estaría en mi casa con la nena (...) No me dejaba ver a mi familia, no me dejaba que la nena vea a mi familia. No me dejaba venir a la escuela. No me dejaba estar con mis amigas. No me dejaba hacer nada. Yo tenía que estar en mi casa, con mi hija. Hacer de madre, nada más que eso” (Grupo focal Escuela 4).

De esta manera, en términos generales, la maternidad ejercida por las jóvenes sigue de cerca los cánones hegemónicos y no se registran tensiones en las asignaciones tradicionales acerca de las tareas masculinas y femeninas: el empleo, por un lado, el trabajo doméstico por el otro. Sin embargo, el hecho de seguir estudiando y muchas veces a pesar de las presiones de familiares y parejas, es indicativo de algunas resistencias a asumir un rol preestablecido. Aún si el costo es tener que distribuir el tiempo (escaso) entre múltiples responsabilidades.

En síntesis, al analizar las representaciones sociales y concepciones sobre la paternidad y maternidad de los distintos actores entrevistados, se observa que persisten concepciones de género tradicionales, donde el foco está puesto en la problemática de las adolescentes mujeres y menos en lo que ocurre con los varones padres. Es posible que esto resulte en una menor apertura u ofrecimiento del servicio y vacantes para los padres. Por otro lado, las representaciones analizadas muestra que la gestión de los cuidados de más pequeños siguen fuertemente asociadas a las mujeres. De modo que se naturaliza que sean las madres adolescentes deben organizar y distribuir su tiempo para el cuidado de sus hijos y para el estudio. En este sentido, la sala maternal constituye una respuesta concreta que les permite a ellas contar con el tiempo necesario para asistir a la escuela y continuar estudiando.

Gestión institucional

La historia particular de cada una de estas instituciones escolares resulta significativa para dar cuenta del contexto previo en el que se implementa la experiencia educativa de las salas maternas. En cada caso, la capacidad de demanda, gestión y nivel de articulación con actores claves del sistema muestran distintos procesos de desarrollo.

A continuación, presentamos breves relatos sobre el proceso de creación de las salas maternas de la muestra analizada, luego se analiza aspectos vinculados a la implementación y gestión, y los principales problemas que detectan los actores institucionales. La información proviene de las entrevistas institucionales realizadas.

Historias de las salas maternas

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 7 (BALCARCE)

Esta escuela es una institución pequeña, que alberga a 200 estudiantes, distribuidos entre los turnos mañana y tarde. Cuenta con el ciclo básico y el superior del nivel, y tiene una única orientación formativa que es Economía y Administración, lo que limita la posibilidad de recibir matrícula de otras escuelas dada la necesidad de rendir equivalencias.

Según relato de personal directivo de la escuela, antes de la implementación de la sala maternal, los equipos escolares venían registrando un número significativo de alumnas que dejaban de asistir a la escuela por motivos de embarazo y maternidad. Aunque desde la escuela desplegaban algunas estrategias orientadas a facilitar la continuidad escolar de estos estudiantes, ninguna de las alternativas ofrecidas resultaba efectiva:



“La estrategia era la presentación de módulos por parte del profesor, que el alumno llevaba a la casa y si tenía dudas venía y le preguntaba al docente. Pero no contábamos con ningún plan, ni con algún tipo de ayudantía extra o docentes tutores. Entonces, directamente era algo caserito. Eran módulos entregados por los profesores, de buena predisposición (...) Y no concurrían. Porque muchas veces no comprendían los contenidos y pasaba que justamente con sus bebés no tenían a quién dejarlos para el cuidado, entonces eso imposibilitaba que vinieran a preguntar. O si venían con sus bebés, la atención era mínima porque el docente, a su vez, estaba a cargo del grupo y por lo tanto (los chicos) terminaban dejando la escuela” (Director/a Escuela de Educación Secundaria N° 7²³).

Una segunda estrategia de retención era recibir a las alumnas junto con sus hijos o hijas en el aula:



“Entonces logró terminar sus estudios (en referencia a una alumna). Primero, cuando no teníamos la sala, porque esta nena era de antes de la sala, traía al bebé y lo dejaba al lado del changuito. Le pedía permiso a los profesores y sabíamos que a veces no se podía, porque realmente era un bebé dentro del aula, pero bueno, de esa manera nos íbamos manejando, se quedaba un rato, se iba a amamantar a Dirección, volvía otra vez al salón (...) Y lo mismo otra alumna que teníamos, T. (...) Me acuerdo porque yo era la profesora de ellas, entonces yo a veces estaba... estaba escribiendo en mi área de Inglés, que no es la que más gusta (risas), entonces yo estaba con el bebé a upa a veces para que ellas pudiesen copiar. O sea que estábamos todos como abogados a que estas alumnas no dejaran” (Director/a EES N° 7).

En muchos de los casos, estos dispositivos informales no lograban impedir el abandono de la escuela. Ante este escenario, cuando la DGCyE dio a conocer la propuesta de las salas maternas, las autoridades de la Escuela N° 7, el Jardín N° 903 y los inspectores y jefes distritales de ese momento diseñaron el proyecto para solicitar la implementación de una sala maternal en la escuela secundaria, presentándolo durante el año 2008. Una vez aprobado, se ambientó el espacio, se designó el personal y dos años más tarde la EES N° 7 de Balcarce logró contar con su sala maternal.

23. En adelante, EES N° 7

En términos edilicios, la escuela contaba con un espacio libre en el jardín de infantes contiguo (se comunican por un patio interno) que no demandó refacciones. La sala maternal se instaló allí y funciona en el turno de la mañana. Dado que el resto del jardín funciona en el turno tarde, todas las dependencias se encuentran desocupadas y disponibles para la población de la sala maternal. Esto permite realizar actividades tanto en el interior de la sala, como en el salón de usos múltiples cubierto o en el patio externo. La sala maternal tiene el espacio para el cambiado de los niños y las niñas y una cocina integrada. Los niños y las niñas de la sala utilizan los baños generales del jardín de infantes. Al momento del trabajo de campo, el personal de la sala estaba conformado por una docente y una preceptora del nivel inicial con título habilitante.

Durante el 2014²⁴ la matrícula fue de 5 niños y niñas. Al momento de visitar la escuela (mayo 2015) la sala maternal contaba con una matrícula idéntica a la del 2014 de un promedio de 2 años de edad. De este modo, con la sala maternal se garantiza la continuidad educativa de 3 alumnas madres y de 2 alumnos que son los hermanos mayores de los niños que acuden a la sala.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 2 (TANDIL)

El caso de Tandil es excepcional en el marco de las salas analizadas ya que tiene antecedentes en el funcionamiento de un espacio específico para niños y niñas pequeños. En esta escuela se desarrolló durante algunos años una experiencia previa, informal, motivada por la necesidad de las alumnas madres del bachillerato de adultos:



“Lo que pasa es que es muy vieja la sala maternal. O sea, antes, cuando se abre el bachillerato de adultos en el turno tarde acá en la escuela, (...) en realidad funcionaba como guardería (...) Eso lo organizó la escuela, la Escuela Media con apoyo de practicantes de la Facultad de la Universidad del Centro” (Director/a Escuela de Educación Secundaria N° 2²⁵).

El jardín “Manantiales”, como lo llamaron, era un espacio de cuidado surgido a mediados de la década de 1990, que albergó a hijos de estudiantes del bachillerato de adultos y de docentes de la escuela. La experiencia se logró sostener por un acuerdo entre la escuela, la Universidad del Centro y el Municipio (que otorgaba algún subsidio para gastos mínimos), al que se sumaron los aportes mensuales que realizaban padres y madres para la alimentación de sus hijos. Las personas a cargo eran “cuidadoras” y en términos de responsabilidad civil, la guardería funcionaba sin un encuadre normativo, lo que finalmente motivó su cierre.

24. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternales.

25. En adelante, EES N° 2



“(...) empezó a haber cuestiones de responsabilidad civil, a quién le correspondía si pasaba algo, con la Universidad, con esto, con lo otro. No había nada por escrito, ¿sí? Entonces no había forma de encuadrarlo, si le pasaba algo a algún niño ahí qué ocurría, quién era el responsable. Bueno, todas esas cuestiones que pasaron. Y estuvo un año, un año y medio esto cerrado hasta que empieza esta experiencia educativa” (Orientador/a Social EES N° 2).

Con la Resolución N°5170/08 en vigencia, la escuela armó y envió su proyecto que, como ya contaba con la estructura edilicia y múltiples materiales heredados de la experiencia “Manantiales”, fue rápidamente aprobado. La espera de ahí en adelante fue por la designación de los docentes que transformarían a la vieja guardería en un espacio de aprendizaje.

Además de los aspectos pedagógicos, los recursos y el marco normativo con los que ahora contaban, también cambiaba la población destinataria de la sala maternal:



“Igual, antes eran solamente alumnas del bachillerato de adultos. Cuando era guardería. Y ahora, desde que la secundaria es obligatoria se priorizan alumnas menores que están en secundaria común, sobre las alumnas de bachillerato de adultos” (Director/a EES N° 2).

La sala maternal funciona en instalaciones de la escuela secundaria y es ahora un anexo del Jardín de infantes N° 903 “María Elena Walsh”, que se encuentra en la cuadra contigua. Dicha institución se encarga de la supervisión pedagógica y las cuestiones administrativas. Durante el 2014 tuvo una matrícula de 7 niños y niñas²⁶. Actualmente tiene una matrícula de 9 niños y niñas, y atiende la demanda de 9 estudiantes secundarios. Entre ellos hay 8 mamás estudiantes (una de ellas, madre de gemelos) y 1 papá que cursan en las modalidades de secundaria básica y bachillerato de adultos.

La sala maternal es muy amplia y luminosa, tiene ambientes separados y definidos funcionalmente que se disponen como un comedor, un espacio de juego y biblioteca, un dormitorio y una cocina. Además, tiene baños integrados y un pequeño jardín al frente con juegos. El personal a cargo está conformado por una docente y una preceptora del nivel inicial y una auxiliar encargada de la limpieza.

26. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternas.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 6 (SAN VICENTE)

Con anterioridad a la implementación de la sala maternal, según las autoridades entrevistadas, los estudiantes en situaciones de maternidad/paternidad solían abandonar la escuela. Si bien las autoridades contemplaban algunas consideraciones en relación con las inasistencias, o permitían que las y los estudiantes asistieran a la institución con sus pequeños hijos, la mayoría no lograba continuar con su escolaridad.

Frente a la posibilidad de crear una sala maternal, la escuela comenzó a trabajar en la presentación de un proyecto para su solicitud. En este caso, fue el Jardín de Infantes N° 903 “Adadina Traversaro de Montessoro”, lindante con la escuela, el que cedió un espacio ocioso para albergar allí la nueva sala.

Durante el 2014, la matrícula fue de 6 niños y niñas²⁷. Al momento de la visita (junio 2015), la sala maternal de la EES N°6 albergaba a la misma cantidad de niños. Entre ellos, 3 son hijos e hijas de alumnas de la escuela, 2 son hermanos menores de estudiantes y 1 niña es hija de una egresada de la escuela, que por una vía de excepción y por contar con vacantes suficientes, se logró garantizar su continuidad pedagógica.

La sala maternal funciona desde febrero del 2012 en el turno tarde. El espacio físico que ocupa es amplio y permite que deambuladores circulen en el interior del salón. Cuenta con una pequeña cocina y cambiadores integrados y comparte los baños con la comunidad educativa del jardín de infantes. En términos de personal designado, cuenta con una docente y una preceptora del nivel inicial. Sin embargo, no tiene personal auxiliar propio, y la limpieza recae sobre las auxiliares del jardín de infantes.

Al momento del relevamiento, la comunidad educativa de la escuela secundaria se encontraba a la espera de la inauguración de un nuevo edificio para su funcionamiento ubicado a diez cuadras del establecimiento actual. La emoción y la ansiedad por la mudanza se mezclaban con las dudas respecto de los impactos del traslado en la dinámica de la sala y de la escuela. El siguiente testimonio da cuenta de esta situación:



“Desafío va a ser también incorporar al resto del alumnado a la presencia de la sala maternal porque ahora yo te diría que si bien los chicos conocen o infieren que hay una sala con bebés, distinto va a ser trabajar con la sala ahí. Va a haber que modificar algunas cuestiones, inclusive de los acuerdos también. Va a haber que generar otros dispositivos” (Director/a Escuela de Educación Secundaria N° 6).

27. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternales.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 11 (MORENO)

La escuela venía registrando en los últimos ciclos lectivos que sus estudiantes padres y madres interrumpían su trayectoria escolar por no contar con recursos ni servicios donde dejar a sus bebés. Según el relato de personal directivo de la escuela secundaria, la ausencia de estudiantes que habían sido madres era un tema que resonaba en la comunidad educativa y fue tomado por un grupo de profesores para realizar un corto audiovisual, protagonizado y producido por los mismos estudiantes, donde se recreaban las peripecias que una madre adolescente debía atravesar para llegar a la escuela. Este corto, que aún se proyecta, es utilizado como un recurso de acompañamiento a la propuesta educativa actual.



“(Pgta.) ¿Y sabías, conocías la sala maternal? Sí, sí yo ya sabía porque habían hecho un video anteriormente que contaba de una estudiante que había quedado embarazada y había dejado la escuela y de eso se trataba el video, que querían hacer un salón así, adaptado a los bebés y por eso me había enterado y hace mucho ya” (Grupo focal Escuela de Educación Secundaria N° 11²⁸).

Con anterioridad a la implementación de la sala maternal, la escuela intentaba sostener la escolaridad de los estudiantes madres, padres y embarazadas a través de diversas estrategias que, aunque flexibles, no lograban garantizar la asistencia a la escuela:



“Todas... llamémosle improvisaciones. La contención que pueda hacer él y los docentes, el permiso de salida anticipada, un ingreso más tardío, el que viniera la mamá a traerle la bebé para que pueda darle la lactancia, trabajos domiciliarios (...) Hasta algunas de esas medidas terminan siendo un problema porque uno cree que facilita, pero en realidad son nuevos obstáculos que tiene que ir superando esa familia, esa mamá” (Director/a EES N° 11).

“Claro, pero la realidad es que si no tenía un espacio donde ir, donde lo cuiden y lo tengan al bebé, no podían venir a la escuela y a la larga terminan desertando también” (Director/a Jardín de Infantes N° 906)

Ante esta situación, la escuela inició una búsqueda de alternativas y en ese proceso encontró una normativa que preveía la posibilidad de instalar una sala maternal en escuelas secundarias. Sin antecedentes de aplicación, les permitió en aquel entonces emprender los

28. En adelante, EES N°11

primeros pasos para crear un proyecto de guardería. Luego de discusiones en jornadas institucionales “puertas adentro” de la escuela y buscando acuerdos en los niveles jerárquicos correspondientes, lograron finalmente presentar el proyecto de guardería sin que llegara nunca a aplicarse.

En el año 2008, cuando la DGCyE de la provincia de Buenos Aires dictó la Resolución 5170/08, la escuela de Moreno ajustó aquel proyecto inicial al nuevo marco normativo y lo elevó nuevamente. Obtuvo la aprobación y desde allí inició un largo recorrido hasta conseguir la instalación de su sala maternal. Así, lo reseñaba personal directivo de la escuela:



“Lo resumo: 2007-2008 se formaliza el proyecto, se lo adecúa a la nueva Resolución. 2009-2010 se da por aprobado. 2011 nos capacitan y se hace una adecuación edilicia porque había que contar con un espacio, pero obviamente que cualquier espacio en cualquier escuela no va a estar preparado como esto. Era solamente una caja (...) eso con mucho esfuerzo llamémosle de supervisión, de seguimiento, de estar atrás porque no había una norma que dijera cómo tenía que ser esa sala ediliciamente, desde lo normativo, desde ninguna...no teníamos de dónde agarrarnos así que bueno, muchos tires y aflojes que a esto que ustedes ven. Y eso fue para ya terminando el 2012 (...) mientras tanto, una vez concluido este espacio, faltaba la designación de los docentes que se extendió bastante también” (Director/a EES N° 11).

El trabajo de articulación institucional lo realizaron la escuela N° 11 con el Jardín de Infantes N° 906 “María Rosario Peñalosa”. Para el funcionamiento de la sala maternal se optó por el turno de la mañana teniendo en cuenta que en esa franja horaria se dictan todos los cursos del ciclo, de primero a sexto año, mientras que el turno tarde no tiene el último año obligatorio del nivel. Otro motivo fue eludir las altas temperaturas del final y principio del año.

Durante el 2014²⁹, la matrícula fue de 7 niños y niñas. Al momento de la visita (mayo 2015), la matrícula de la sala maternal era de 8 niños y niñas, todos hijos de alumnos y alumnas de la escuela. Así, la EES N° 11 acompaña la trayectoria educativa de 9 estudiantes del nivel secundario (una niña tiene a su padre y madre en la escuela).

29. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternas.



El espacio destinado a la sala maternal es una antigua dependencia de la escuela secundaria. Se trata de un salón pentagonal que es independiente del resto de las aulas. La sala es espaciosa, tiene la cocina integrada y el cambiador, pero no tiene baños propios por lo que los niños y las niñas deben salir en compañía de alguna docente para acceder al baño que comparten con el personal de la escuela.

En términos de personal designado, la sala maternal de Moreno está a cargo de una docente y una preceptora del nivel inicial. No cuenta con personal auxiliar, por lo que la limpieza está a cargo del personal de portería de la escuela secundaria. En el momento del relevamiento, el complejo educativo se encontraba en obras por refacciones en un proyecto de envergadura de puesta en valor del edificio, que incluía la sala maternal.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 3 (QUILMES)

La sala maternal de Quilmes fue proyectada en un primer momento como un espacio de contención para hijos e hijas de estudiantes de la modalidad de educación de adultos del turno noche, donde la presencia de hijos e hijas de los estudiantes era algo cotidiano. Ante este panorama, y frente a la iniciativa de un profesor, diferentes actores de la escuela comenzaron a pensar en la posibilidad de contar con un espacio específico para albergar a hijos e hijas de estudiantes. Inspirados en algunas experiencias surgidas en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires³⁰, crearon un proyecto en el año 2000 que, aunque no tuvo mayores repercusiones, sentó las bases para profundizarlo y mejorarlo años más tarde.

Los equipos de la escuela comenzaron a registrar que adolescentes de los otros turnos también atravesaban situaciones de maternidad/paternidad y que la escuela no contaba con mecanismos de contención para ellos. La estrategia más difundida era brindarles la posibilidad de realizar trabajos prácticos en el ámbito doméstico, hasta que pudieran reincorporarse a la escuela. La otra alternativa dependía de cuestiones familiares, que debían ser resueltas en el ámbito privado: la presencia de soportes familiares que colaborasen en el cuidado de los pequeños mientras ellos asistían a la escuela.

30. Si bien en las entrevistas, la mención se realiza en términos generales, puede inferirse que la referencia es al Programa de Retención Escolar de Alumnos (madres, padres y embarazadas) que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un Programa surgido en 1999 que principalmente promueve que en cada escuela secundaria haya un "referente institucional" que oficie de nexo entre las y los estudiantes que enfrentan un embarazo, los docentes y sus propias familias. Aunque esta es la característica distintiva de la iniciativa, bajo este programa funcionan en algunas escuelas salas integradas donde las y los estudiantes pueden llevar a sus hijos o hijas mientras están en clase.



“Antes de la sala se empezó a trabajar desde el equipo de orientación, hace muchos años hacen un relevamiento de adolescentes que fueron padres, madres o embarazos, ¿no?, embarazo adolescente. Se completaba una planilla, un relevamiento y bueno, y decíamos, a ver, de dónde... preguntábamos: ¿qué vas a hacer?, ¿quién lo va a cuidar?, ¿quién se va a hacer cargo? Bueno, siempre estaban las madres, las abuelas, un tío, en otros casos terminaban abandonando, y no era bueno; guardaría en ese momento ni se pensaba porque también era un presupuesto para los alumnos”

(Orientador/a Social Nivel Secundario Escuela de Educación Secundaria N° 3³¹).

Ante la posibilidad de la instalación de las salas maternas en el 2008, la escuela fue una de las primeras en presentar su solicitud. Readecuaron aquel primer proyecto y comenzaron los preparativos para recibir la sala maternal que funcionó en el turno vespertino.

En cuanto a la infraestructura, debieron refuncionalizar varios espacios para lograr un ambiente amplio y adecuado para albergar a los niños y las niñas que asisten. Se tomaron tres dependencias de la planta baja, priorizando la ubicación para el traslado de los cochecitos y para acceder a un sistema de evacuación rápido. Así, se unificaron la sala de profesores, la del equipo de orientación escolar y la portería, y se reubicaron esas dependencias en otros espacios de la escuela.

Finalmente, la sala abrió sus puertas en mayo del 2011 en el turno vespertino, respondiendo a la demanda de los estudiantes del bachillerato de adultos. Avanzado el ciclo lectivo, muchas mamás y papás ya habían diseñado otras estrategias para resolver el cuidado de sus hijos lo que sumado a cierto “miedo a lo desconocido” resultó en una baja asistencia a la sala.



“Primero hicimos todo un relevamiento de varias alumnas en el turno vespertino, después teníamos que buscar nada más que 8 (...) Entonces empecé a entrevistar, a ver: ¿ocuparías la sala? Todas me dijeron que sí, todas, y después quedaba una lista de espera que fue el 2011. Y en 2011, cuando se inaugura, realmente no vinieron porque fue la primera experiencia para ellas. Yo las entendía, a ver, ¿qué pasa? Empezaron a aparecer abuelos, tíos, padrinas, padrinos, que cuidaban a su hijo cuando antes no lo hacían, fue para mí... debe ser algo... digo, cuando una mamá tiene miedo de llevar a un lugar que no conoce” (Orientador/a Social EES N° 3).

31. En adelante, EES N°3

La sala maternal fue instalándose dentro de la dinámica cotidiana de la escuela y durante el 2015 consiguió la apertura de un segundo horario que cubre las necesidades de estudiantes del turno tarde. La participación de los estudiantes ha sido muy notoria. En todos los años de funcionamiento, la sala tuvo el cupo completo, y además niños y niñas anotados a la espera de vacantes.

El lugar destinado para su funcionamiento, como ya fue mencionado, es producto de la refuncionalización de dependencias de la escuela secundaria, lo que permitió ganar un amplio y cómodo espacio. Tiene una pequeña cocina y baños integrados, un espacio destinado a la alimentación, otro a las cunas y el descanso, y un tercer espacio para los juegos. Al momento del relevamiento, contaban con una docente y una preceptora del nivel inicial y personal auxiliar en ambos turnos.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 5 (LANÚS)

En la escuela de Lanús existía un primer proyecto de un espacio de cuidados para hijos de estudiantes desde principios de los años 1970. Desde entonces y hasta que lograron contar con su sala maternal, la escuela intentaba acompañar a estos alumnos a partir de distintas prácticas no formalizadas:

“Esta escuela siempre fue muy permeable, se les permitía a las chicas que pudieran traer a sus bebés para amamantarlos, se consideraban las inasistencias, se trabajaba con los profesores considerando si el embarazo era de riesgo o no. También depende de eso, de conocer cómo va evolucionando el embarazo de la alumna. Entonces, según el caso, se tomaban las medidas para poder apoyarla en la continuidad pedagógica siempre.



“(Pgta.) ¿Antes traían los bebés al aula?

En situaciones, si los tenían que amamantar o si se tenía que quedar, pero después los cuidaban los papás de ellos o algún familiar (...)

Había más deserción escolar por estos casos”

(Orientador/a Social Escuela de Educación Secundaria N° 5).

A partir de la difusión de la Resolución N°5170/08 sobre salas maternales, la escuela y el jardín fueron considerados por los jefes distritales para la instalación de una sala maternal teniendo en cuenta su cercanía (dos cuadras). Uno de los mayores obstáculos para la implementación de la sala fue encontrar un espacio apropiado donde poder instalarla:



“Este proyecto se buscó hacer en una escuela secundaria donde hubiera un jardín cercano. Como esta zona es un polo educativo porque está la media, la primaria y el jardín, que es nuevo, recién lo hicieron en el 2007 (...) Entonces, se daban todas las condiciones en el distrito para que esta escuela fuera integrada al proyecto. Me enteré por las inspectoras que estaban adentro del proyecto, qué sé yo, y se habló con la escuela secundaria para que nos cedieran un espacio para hacerla. Ahí hubo un poco de vericuetos, porque viste cómo es. Qué espacio te doy, cuánto te doy, cómo” (Director/a Jardín de Infantes N° 943).

Finalmente, las escuelas primaria y secundaria llegaron a un acuerdo y se refuncionalizaron dependencias de ambos niveles para hacerle lugar a la nueva sala. Una cooperativa de la zona realizó las refacciones y comenzaron los pedidos de donaciones para ambientar el nuevo espacio.

La sala maternal funciona en el mismo edificio que comparten el nivel primario y el secundario. La imagen de la escuela se traza entre rejas, candados y paredes despintadas. Un extenso y ruidoso pasillo conduce a las madres adolescentes hasta la sala maternal donde son recibidas en un ambiente cálido, con paredes recién pintadas y cubiertas de motivos infantiles.

La sala maternal funciona desde abril del 2014 en el turno tarde cuando tuvo una matrícula de 9 alumnos³². Al momento de la visita (junio 2015) asistían 8 niños y niñas.

La colaboración de los otros niveles con los espacios cedidos permitió alcanzar una superficie amplia y con ello la posibilidad de definir distintos ambientes. Así, cuenta con baños adaptados para niños, un espacio para el juego, una cocina y un dormitorio desde donde se logra generar un ambiente tranquilo y silencioso para el sueño, escapando de los sonidos de la escuela que se filtran durante los recreos. El personal a cargo está constituido por una docente y una preceptora del nivel inicial, y cuenta con personal auxiliar.

LA SALA MATERNAL DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 5 (AVELLANEDA)

Esta escuela se sumó a la experiencia en el año 2010, y dos años más tarde se inauguró su sala maternal. Antes de su existencia, no contaba con estrategias formales e institucionalizadas para retener a estudiantes madres o padres, más allá de justificar inasistencias o tomar las evaluaciones en otros momentos. Las trayectorias escolares de esta población se trazaban entre repitencias, elevadas inasistencias y abandono.

32. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternas.



“¿Antes de la sala? No, a ver, les dábamos la posibilidad de trabajos prácticos cuando no podían venir, que el nene se enfermaba, que no podían venir a la evaluación, estar presentes, venían en otro momento, o sea, cuestiones institucionales internas. Igual, les era muy difícil, o sea, esto les permitió otra presencia en la escuela. (Pgta.) ¿Generalmente repercutía en un abandono? Sí, en repitencias, inasistencias y a veces, posibles abandonos, sí”
(Orientador/a Educacional Escuela de Educación Secundaria N° 5³³).

Una vez presentada y aprobada la solicitud de sala maternal, la primera cuestión a resolver fue el espacio que iba a destinarse para su instalación. En principio se pensó en la posibilidad de refuncionalizar un espacio de la escuela secundaria (que funciona en un segundo piso), posibilidad descartada por los potenciales inconvenientes ante una posible evacuación. Por otra parte, la inspección del nivel inicial solicitó que fuera el jardín (lindante a la escuela secundaria) el que contenga la sala maternal para facilitar el rol de la supervisión y la asistencia de las docentes frente a cualquier eventualidad. Finalmente, la sala se instaló dentro del jardín. Para encontrarle un espacio, se hizo un acuerdo con la escuela primaria (que funciona en la planta baja en el edificio lindante donde está la secundaria) que cedió un aula para la sala maternal.



“El proyecto nos lo dio la Dirección General de Cultura y Educación. Nos enteramos así, de golpe. Empezamos a buscar lugares, las alternativas como para estar o en la secundaria o acá, que nos parecía los más viable estar en el jardín porque es un proyecto donde se puede supervisar y donde se puede estar a mano, digamos, de las necesidades de las maestras que es lo más importante para aquellos que van a cumplir con su función. Había un lugar muy lindo arriba, pero...bueno, después se decidió... tener una sala arriba, lo que no era viable era la evacuación de los nenes porque tenían que trasladarlos por escalera, y eran dos pisos. Con la Inspectora Gabriela Castaño, que fue la que nos inició en esto, decidimos ponerla en esa sala que era la más grande que tenía el jardín y nos dieron una sala en la primaria” (Director/a Jardín de Infantes N° 917).

33. En adelante, EES N°5 Av).

Una vez acondicionado el espacio y con el personal designado, el paso siguiente fue convocar a las primeras participantes de la experiencia:



“El problema en principio fue el espacio, el material. Después cuando se resolvió eso, que las alumnas confiaran en el lugar, porque al principio, ¿viste?, era algo desconocido, hasta que no te cuentan... Las que estaban más o menos convencidas, porque ninguna quería dejar a su bebé ahí en un principio. Teníamos poquitas, empezamos con 3 el primer año. Esto empezó en agosto de 2012 y hasta diciembre tuvimos dos, tres bebés, nada más. Y bueno, era llevarlas a conocer, que conozcan a las maestras, reuniones, explicarles que podían bajar cuando ellas quisieran, fue toda una adaptación. Después, obviamente fue mejor porque las nenas del 2012 les contaban a las otras mamás que la experiencia fue buena y ahora tenemos que decirles a algunos chicos que no porque no hay lugar”

(Orientador/a Educacional EES N° 5 Av.).

Como se expresa en el fragmento de la entrevista anterior, la demanda fue creciendo y esto impulsó la apertura de un segundo turno a la tarde en el año 2015. Durante el 2014, la sala del turno mañana (la única en ese momento) tuvo una matrícula de 7 niños y niñas³⁴. Al momento del trabajo de campo (mayo 2015) la sala del turno mañana albergaba a 7 niños y niñas, mientras que en el turno tarde tenía una matrícula de 8 niños y niñas. Con este recurso, se intenta garantizar la trayectoria escolar de 16 estudiantes secundarios, 15 mamás y 1 papá.

Aunque la sala maternal ocupa el aula más grande del jardín, es la más pequeña de la muestra relevada. En el espacio de la sala, se ubica una pequeña cocina, un cambiador, las cunas y los juegos. Finalmente, en términos de personal, en ambos turnos tienen docentes y preceptoras del nivel inicial, pero en ninguno cuentan con auxiliares designados específicamente. Al momento del relevamiento, se encontraban a la espera del nombramiento de personal auxiliar para el turno tarde, mientras que la demanda de la mañana está siendo cubierta por personal en “tareas pasivas”.

Como conclusión, es posible entrever algunas cuestiones similares en experiencias tan diversas. Por ejemplo, la presencia del embarazo en las escuelas como una problemática visibilizada y trabajada desde las instituciones a partir de diferentes estrategias informales y excepcionales con anterioridad a la presencia de la sala maternal. En algunos casos existían

34. Fuente: prueba piloto instrumento de monitoreo sobre datos 2014 de las salas maternas.

proyectos de guarderías o guarderías que funcionaban en las escuelas. Sin embargo, en la mayoría se intentaba sostener la presencia de los estudiantes con medidas informales como la posibilidad de que puedan asistir con sus hijos a las clases. La sala maternal permite encauzar y potenciar este conjunto de prácticas y voluntades, y encuadra todas las actividades orientadas a los niños y las niñas en un proyecto pedagógico coordinado por parte de las instituciones del nivel inicial.

En cuanto a las características de las salas maternas visitadas, quizás el rasgo más sobresaliente es su heterogeneidad en lo referido a las propiedades edilicias, tamaños y uso de los espacios de las instituciones, logrando en todos los casos espacios agradables y cálidos que invitan al juego y el descanso. Sin embargo, como veremos a continuación, su mantenimiento, limpieza y equipamiento dependen en gran parte de la buena voluntad de algunos agentes escolares.

La implementación y la gestión de las salas maternas: articulación entre múltiples actores

En la mayor parte de las entrevistas realizadas con actores institucionales la definición de la sala maternal como una intervención tendiente a garantizar el derecho de los estudiantes a continuar y terminar la escuela secundaria se asume como un objetivo claro de la experiencia educativa. Desde este marco de sentido, se demanda una mayor universalización de la experiencia: en diferentes turnos, en otras escuelas, en todas las modalidades del nivel secundario y sin importar la edad de las estudiantes. En este sentido, se señala que la presencia de las salas maternas solamente en algunas escuelas y en algunos turnos contradice el sentido de la experiencia comprendida como la realización del derecho a la educación.

En términos concretos, supone la demanda de cambios de escuela de las madres o padres que quieren continuar o retomar el secundario motivados por la existencia de una sala maternal, que muchas veces no puede ser saldada por los cupos establecidos. Además, la demanda de vacante en algunas escuelas se ordena según prioridades, que tienen en cuenta la distancia entre el domicilio del estudiante y la escuela (que, por experiencias anteriores, los directivos suponen como una variable fundamental para sostener la concurrencia a la escuela). Como las salas en muchas escuelas funcionan en un único turno o dos, se generan también solicitudes de cambios de turno para poder utilizar la sala maternal que pueden complicarse cuando las escuelas tienen diferentes orientaciones en cada turno.



“Por eso si seguimos pensando que la escuela secundaria es un derecho. Como nivel obligatorio, es un derecho a los 25, a los 28 (...) es el mismo derecho para todos, es universal” (Inspector/a Nivel Secundario, Escuela 6).



(...) “yo tengo unas mamás que también abandonaron y que tienen sus bebés y que quieren retomar la escuela (...) Yo me agarro de eso siempre. Total, si el objetivo es que los chicos terminen la secundaria... yo ofrezco todo lo que esté a mi alcance para que terminen” (Director/a Nivel Secundario Escuela 6).

En el nivel micro, la propuesta de las salas maternas requiere de la articulación de una pluralidad de actores que trabajan en las escuelas. Por un lado, la escuela secundaria, desde sus cargos directivos, debe garantizar la inclusión de la sala como parte del proyecto educativo del nivel, su difusión entre el plantel docente y los alumnos. Los equipos de orientación social y educativa, por su parte, efectivizan la realidad de la sala maternal como una herramienta disponible para retener, acompañar y recuperar alumnos, padres y madres o hermanos, acercando la propuesta a los estudiantes y funcionando como una bisagra entre la sala, los estudiantes, el nivel secundario y el inicial.

El jardín de infantes al que pertenece la sala maternal, su equipo directivo y el plantel docente garantizan el sentido pedagógico y educativo de la sala, planifican las actividades y gestionan la relación cotidiana de los estudiantes con la sala maternal. La articulación entre esta pluralidad de actores y la posibilidad de construir un trabajo en conjunto del nivel secundario e inicial se convierte así en uno de los principales desafíos de la implementación de las salas maternas. Muchas de estas personas se conocieron personalmente durante las capacitaciones organizadas durante el 2011 (“Nos conocíamos de vista, pero nunca habíamos trabajado, nunca”). Se trata de un área nueva de trabajo para la totalidad de los actores involucrados que se suma a las ya cotidianas. Como surge de las entrevistas:



“Y la articulación entre instituciones también. Que es digamos, única en (...) Tres, tres ramas tan... por lo menos la de secundario e inicial, tan separadas, si se quiere, porque no era algo que... Que ni ustedes (dirigiéndose al equipo de la escuela secundaria) sabían mucho de inicial, ni inicial cómo se manejaba por ahí psicología con las dos ramas sí, pero...” (Docente Nivel Inicial, Escuela 4).

“Además era algo que iba a funcionar en otro espacio, no era en el lugar de trabajo mío. Con bebés y con mamás adolescentes, en un ámbito que no era mi ámbito habitual de trabajo... Entonces, por supuesto, me parece que es algo natural la resistencia. No porque se me sumara más trabajo, porque no era ese mi miedo. Sí, el miedo de trabajar con bebés, con todo lo que esto implica” (Director/a Nivel Inicial, Escuela 1).

Para lograr la articulación entre distintos actores, en algunos casos se tuvieron que crear nuevos espacios y canales de comunicación que hasta ese momento no existían. En términos generales, la comunicación e interacción entre los diferentes niveles y funciones se realiza por vías informales. Por ejemplo, en el caso de la sala maternal de Balcarce, donde si bien no han establecido un esquema de reuniones de equipos, logran coordinar el trabajo por los contactos cotidianos que establecen entre las áreas involucradas. En este y otros casos, se destaca la figura de la Orientadora Educacional del secundario como nexo entre los tres niveles.

Al momento del relevamiento, el único caso en el que se habían institucionalizado estos intercambios era en una sala maternal, donde los responsables de todas las áreas se reunían mensualmente para discutir cuestiones vinculadas con la sala.



“Empezó cuando había otros directivos (se refiere al trabajo de articulación entre niveles), cuando nos mandaban a La Plata por toda la parte de capacitación. Bueno, se viajaba juntos, y ahí es cómo esos viajes... o que tenías que estar dos días, como cuando nos mandaron a Mar del Plata, te empezás a conocer, qué hace uno, qué hace el otro. Después eso se siguió acá. Por ahí nosotros cuando íbamos a las reuniones veíamos otras salas que decían: ni conozco a la directora de secundaria, ni sé quién es. Y acá tenemos la modalidad de una vez al mes, dentro de lo que se pueda, una vez al mes se reúnen los directivos, los docentes de la sala, eh... la parte... las chicas del equipo, y en ocasiones, antes por ahí más, los inspectores también participan, los tres inspectores. (...) Se ajustan temas que pasaron en el mes, temas de altas, o sea de matrícula, de seguimiento de algún alumno en particular” (Docente Nivel Inicial, Escuela 4).

Las docentes son actores claves en la articulación de las áreas institucionales. Ellas muchas veces son promotoras de la articulación que requiere la experiencia educativa de las salas maternas: son ellas las que en la cotidianidad se relacionan con los estudiantes de la escuela secundaria, los aconsejan en relación con el estudio, se contactan con los equipos de orientación ante una ausencia prolongada o algún tipo de problema familiar o social detectado y educan a los niños y las niñas. Son las docentes quienes mantienen el lazo más directo con las madres, quienes escuchan sus historias, la relación con sus familias, con sus parejas, con los profesores de la escuela secundaria.

Muchas intervenciones que han tenido que realizar desde los equipos de orientación social surgen a partir de un diálogo de las docentes con una estudiante que es madre, cómo así

también los contenidos de algunos proyectos de articulación con otras instituciones (asesoría jurídica, salas de atención primaria, etc.). En algunos relatos de las estudiantes, las docentes toman el lugar de “autoridad legítima” ante la ausencia de otros adultos en la vida de los jóvenes. La relación de las madres con las docentes de la sala supera los formalismos de las instituciones y se convierten en las principales agentes de acompañamiento y contención.



“(Pgta.) ¿Qué son las cosas que suelen hablar con las maestras? Yo les cuento todo. Las vuelvo locas (...) No, yo me siento libre de hablar con ellas. Capaz que les cuento más cosas que lo que le cuento a mi papá (risas)” (Grupo focal Escuela 1).



“Se genera un vínculo distinto porque nos cuentan cosas como que nosotras fuéramos las amigas, más allá que nosotras a veces bueno, ponemos esos límites, te cuentan cosas que... por ejemplo la mamá de los gemelos que ya ha tenido otra nena, y a la primera que nos contó es a nosotros. Y nosotras bueno, ahí les pedimos permiso, mirá se lo puedo contar a Patricia para que vea cómo. Y bueno, por ahí esperá un poquito, o sí... O sea, nosotros somos confidentes de ellas, de las chicas. Hay veces que tienen... tenían que retirar el bebé a las cinco, y son las seis de la tarde y nos están charlando, nos están charlando... que a veces decimos, bueno, tenemos que seguir trabajando... Pero, les gusta estar en la sala” (Docente Nivel Inicial, Escuela 6)



“El golpe más grande fue haber pasado de la sala maternal al jardín. Pgta. ¿Por qué? Y porque apenas la saludás a las señas, no las ves. En cambio, vos acá venías y te quedabas a charlar... ¿Cómo se portaron los chicos? Todo, te faltaba sentarte a tomar un café después no sé... pero te daban todos los datos” (Grupo focal Escuela 4).

Las visitas realizadas a las salas maternas revelan un escenario diverso en relación con esta articulación y su apropiación por parte de los diferentes niveles involucrados. De acuerdo con los casos analizados, es posible representar las formas de articulación como un *continuum*. En un extremo está la sala maternal conducida y apropiada por la escuela secundaria y sus equipos sin una presencia activa del jardín de infantes (nos referimos específicamente a la dirección del jardín en su rol de supervisión y articulación con el resto de las salas). En la muestra seleccionada, encontramos un caso posible de ser situado en este extremo.

En el centro, la “articulación ideal” donde escuela secundaria, jardín de infantes y equipos de orientación escolar toman la sala como un espacio que debe ser coordinado a partir de la interacción entre las partes involucradas, ubicando en el centro de la escena las trayectorias escolares de los estudiantes. Tres de los nueve casos trabajados se encuentran en este punto ideal. En uno de los casos, incluso se formalizaron reuniones mensuales entre todos los involucrados para coordinar acciones conjuntas e incluir la sala en los proyectos del nivel secundario e inicial.

En el otro extremo, hay salas maternas que funcionan como una sala más del jardín de infantes sin la gestión y la apropiación por parte de las políticas educativas de las escuelas secundarias, que utilizan las salas como un recurso adicional en la articulación con instituciones “externas”. Son casos donde la escuela secundaria se desvincula de la sala maternal comprendiéndola como una dependencia del jardín de infantes. En estos casos, dos de la muestra, los directivos de las escuelas secundarias han cambiado desde la primera presentación de proyectos de sala lo cual facilita esta desvinculación. Si bien los equipos de orientación social y educativa trabajan con la sala maternal, su ausencia como parte del proyecto institucional y educativo del nivel secundario la convierte en un insumo “externo” más que “interno”. Las otras cuatro salas de la muestra se posicionan en situaciones intermedias.

Los casos donde la articulación es exitosa no comparten características objetivas comunes que puedan ofrecer alguna sugerencia sobre las condiciones que favorezcan tal articulación: ni la ubicación de la sala (en las escuelas secundarias o en los jardines de infantes), ni la cercanía entre instituciones, ni la continuidad de los equipos se revelan como indicadores posibles de articulaciones virtuosas. Por otro lado, los casos donde la escuela secundaria se vincula con la sala en tanto recurso “externo” comparten el hecho de haber sufrido un cambio de autoridades de la escuela secundaria entre la solicitud de la sala y la actualidad. Si bien no se trata de una causa que necesariamente conlleve esta desvinculación, ya que en otros casos donde hubo cambios la sala se mantiene como eje del proyecto escolar de la escuela secundaria, pareciera que estas modificaciones habilitan nuevas interpretaciones sobre el rol de las salas maternas. De esta manera, la articulación y el rol de la sala maternal en los proyectos educativos de las escuelas secundarias y el jardín de infantes parecieran depender en gran parte de las interpretaciones que pueden hacerse de la normativa y de los esfuerzos o voluntades individuales.

Como ejemplo de la apropiación del proyecto por parte de la escuela secundaria, que supone una articulación profunda con el nivel inicial, citaremos este fragmento de una entrevista institucional en la que se discutía sobre los gastos de mantenimiento de la sala:



“(…) y con un aire lo solucionarían. Y también estamos buscando si puede ser la donación a través... y sino, mientras tanto, una rifa. Bueno, son gustos que nos queremos dar. Pero el proyecto es nuestro, digamos, es de la secundaria, y la secundaria también lo tiene que sostener. Yo no le voy a sobrecargar la cooperadora del jardín porque esta sala consumiría tal vez los mismos recursos que una sala de treinta chicos de ella. Entonces, desde el principio intento que esto no sea una sobrecarga administrativa, ni de trabajo, ni nada” (Director/a Nivel Secundario, Escuela 1).

Por el contrario, en el fragmento que sigue es posible reconstruir la importancia del jardín de infantes como generador de la propuesta desde sus orígenes. La escuela secundaria, en este caso, les “cede” un espacio:



“Este proyecto se buscó hacer en una escuela secundaria donde hubiera un jardín cercano. Como esta zona es un polo educativo porque está la media, la primaria y el jardín, que es nuevo, recién lo hicieron en el 2007. Entonces se daban todas las condiciones en el distrito para que esta escuela fuera integrada al proyecto. Me enteré por las inspectoras que estaban adentro del proyecto y se habló con la escuela secundaria para que nos cedieran un espacio” (Director/a Nivel Inicial, Escuela 3).

Si bien no es un indicador directo de una buena o mala articulación, la distancia entre la sala maternal y el jardín de infantes, o el hecho de que la sala funcione en un horario diferente al del jardín, también vuelve dificultosa la articulación, especialmente en lo referido al rol de la supervisión pedagógica en las actividades diarias de la sala maternal.

Las diferentes formas en que las instituciones articulan entre sí se expresan en un problema concreto y cotidiano de las salas: su mantenimiento económico. Si bien de acuerdo con la normativa, la gestión administrativa está bajo la égida de la Dirección Provincial de Nivel Inicial, en los casos estudiados se observa que las formas de sostener el funcionamiento de las salas maternas de esta experiencia son diversas ya que muchas no cuentan con recursos específicos para ellas. Los testimonios muestran que en muchas ocasiones se implementan estrategias de financiamiento diferenciales para esto.

En algunas escuelas, las madres y los padres adolescentes colaboran con las cuotas de materiales del jardín de infantes al igual que las familias del resto de las salas. En otros casos,



el presupuesto de la sala se solventa desde el presupuesto de la secundaria (la sala es incluida en múltiples proyectos que generan financiamientos extras) y en otras desde el presupuesto del jardín. Por último, en varias escuelas se desarrollan estrategias paralelas para obtener un mayor presupuesto para mantener: las actividades diarias de las salas, el mobiliario o conseguir electrodomésticos (microondas, estufas, heladeras, aires acondicionados).

Un elemento fundamental que también da cuenta de la articulación entre las instituciones, es el trabajo con los docentes de las materias y la incorporación de estos estudiantes que suelen tener otras dinámicas en el aula ante posibles llamados de la sala maternal (especialmente aquellas que se encuentran amamantando a sus bebés). En los casos de débil apropiación por parte de los directivos de la escuela secundaria, puede observarse un escaso trabajo con las docentes y el resto del alumnado sobre las formas de manejar estas situaciones. En estos casos, se vuelven centrales como mediadores los preceptores, presentes en todos los aspectos cotidianos relacionados con la vida estudiantil, y mencionados reiteradamente como los agentes más cercanos dentro de la escuela. También cobran importancia, aunque de modo menos inmediato, los equipos de orientación social y educativa.

Percepciones sobre la sala maternal

En las entrevistas institucionales realizadas surgieron múltiples percepciones sobre las salas maternales. Su consideración como un espacio “educativo”, más que como un espacio de cuidado, está especialmente presente y de alguna manera es resguardada por el nivel inicial representado por las directoras de los jardines entrevistadas y las maestras de la sala. Sin embargo, entre algunas de las autoridades de la escuela secundaria, la idea de la sala maternal como un espacio de cuidado se conserva como noción central.



“Eso fue algo que nos propusimos este año, que las chicas también vayan entendiendo que esto es una institución que tiene una prioridad educativa y que no es una guardería, que no es: ‘cuando me levanté, abrí un ojo y bueno, ahí llevo a la guardería’ (...) Esto de que si, por ejemplo, tienen las dos primeras horas libres porque falta el profesor, que vengan, que traigan al bebé a horario, ellas pueden hacer uso de la biblioteca si tienen que hacer un trabajo práctico”

(Director/a Nivel Inicial, Escuela 1).

Paralelamente, la importancia de la sala maternal en relación con las trayectorias escolares de las madres y los padres y la importancia de la presencia de los estudiantes en los salones de clase son resguardadas por el nivel medio. Desde la escuela secundaria, la tensión con la organización temporal radica en la necesidad de que las estudiantes puedan cumplimentar

con los tiempos estudiantiles, más allá de las demandas que tienen como madres. En la cotidianidad de la dinámica de la sala maternal estas diferencias se traducen en algunas tensiones entre la vida estudiantil y la maternidad o paternidad que se expresan en el debate sobre cuándo y cuántas veces pueden los estudiantes acudir a la sala maternal, especialmente en los casos en que se encuentra en el mismo edificio que la escuela secundaria.

En las experiencias donde los niveles logran una mejor articulación, se producen acuerdos entre estudiantes, docentes y autoridades que satisfacen las demandas y las necesidades de los estudiantes en tanto madres y padres, la planificación de las actividades de la sala maternal y el desempeño escolar en la escuela secundaria. En estos casos, es posible percibir representaciones compartidas sobre el rol de la sala maternal con fines educativos, la importancia de la manutención del lazo con los bebés (sobre todo en tiempos de lactancia) y la necesidad de reconstruir a esas madres y padres como estudiantes sin que ello ocasione tensiones entre las partes. Por ejemplo, las actividades de la sala maternal que requieren la presencia de padres y madres (talleres, charlas o alguna otra actividad) se programan entre ambos niveles considerando los horarios para no afectar a ninguna materia en especial.

Generalmente, son los recreos el momento en que se posibilita la presencia de los padres y madres en las salas maternas, especialmente en aquellas que se encuentran dentro del propio edificio de la escuela secundaria. Desde el discurso de las docentes del nivel inicial y las directoras de los jardines, se prioriza el lazo entre las madres y los padres y el niño o la niña, especialmente entre los menores de un año. En una de las escuelas, sin embargo, las “visitas” solo son posibles ante la demanda de la sala y no al revés, priorizando la planificación de las actividades pedagógicas. En el resto, las docentes mencionan que en el contexto de una sala multiedad, la presencia de padres y madres que favorecen a los lactantes dificultan las actividades diseñadas para los grupos de mayor edad. En la mayor parte de los casos, las docentes del nivel inicial trabajan con las estudiantes el respeto hacia el espacio de aprendizaje de la sala maternal, algo que es reconocido, aceptado y valorado entre los estudiantes.



“Hay un acuerdo. La mayoría de las mamás que ya los nenes no toman pecho no van todos los recreos. Porque además cortan la actividad pedagógica que tienen las señoritas preparadas. (...) Se les explicó que no es una guardería, es una sala maternal y el objetivo pedagógico que tiene la sala, que las señoritas traen su actividad planeada” (Orientador/a Educacional Nivel Secundario, Escuela 7).

Como sucede en general, estas tensiones se producen sobre todo cuando las escuelas secundarias e iniciales son activas en la generación de actividades y dedicadas en las propuestas educativas. En este sentido, las tensiones que pueden ocasionarse con los docentes de las materias tienen una doble lectura. En algunas situaciones se justifican con concepciones tradicionales sobre la educación, el rol de la escuela como formador de disciplina y el rol de los estudiantes en ella. Pero en otras, expresan una preocupación por parte de los docentes en torno al proyecto educativo y su calidad que se expresa en una intención de no separar lo que puede definirse como una antinomia: estrategias inclusivas y una educación de calidad. Según palabras de la dirección de una escuela:



“Ese problema de la casa hoy está adentro, como también otros problemas, o violencia o lo que fuera, se van a manifestar. Y el profe permanentemente trata de poner un escudo porque es natural, porque es celoso de su materia y quiere llevarla adelante. Si hay una cursada que es una vez por semana y justo ese día, como hoy que tocó un paro o una lluvia torrencial o lo que fuera: ‘Por dos clases no la veo, si la clase que toca se va a la sala porque hay una actividad planeada o lo que sea’, entonces ahí puede molestar. (...) Y por otro lado está el docente que quiere que también la chica esté, porque también dirán: ‘Pero si está la sala, si está esto, ¿por qué no la tengo en el aula?’ (...) Y bienvenido, bienvenido este conflicto, esto porque si no sería: ‘Andá, no me importa, o ¿vos quién sos? Ah, todos los jueves estás en la sala, ah bueno, andá’. Bienvenido que venga enojado el profe diciendo: ¿dónde está fulano?”

(Director/a Nivel Secundario, Escuela 1).

Desafíos pendientes en la gestión y administración de las salas maternas

FINANCIAMIENTO Y MANTENIMIENTO

Como se señaló, la Resolución N°5170/08 que regula las salas maternas es muy amplia y no especifica cuestiones mínimas pero esenciales. Por ejemplo, las formas de financiar los elementos cotidianos necesarios para su mantenimiento. Algunas salas cuentan con el apoyo de la cooperadora del jardín de infantes, otras con la cooperadora de la secundaria, pero en todos los casos se señala la necesidad de generar mayores ingresos. De esta manera, un problema que emerge en las entrevistas radica en el esfuerzo por desarrollar estrategias para lograr el financiamiento de los materiales y otras necesidades de la sala (climatización, arreglos, equipamiento, artículos de limpieza, etc.) cuya forma de resolución varía de caso en caso.

Según la información recogida a partir de la implementación de la prueba piloto del Instrumento de monitoreo, la totalidad de las escuelas desarrollaron algún tipo de estrategia para ampliar la cantidad y el tipo de materiales y/o equipamiento de la sala. Algunas de las estrategias desarrolladas fueron el armado de materiales didácticos y lúdicos por parte de los docentes de la sala y los alumnos de la escuela secundaria, la organización de rifas, colectas y bonos contribución por parte de directivos, docentes y/o estudiantes para la compra de materiales (estufas, anafes, etc.), y la gestión de donaciones y subsidios con actores de la comunidad en general y con las municipalidades en particular, por nombrar algunas de las respuestas más destacadas. La necesidad de desarrollar acciones extraordinarias para conseguir o ampliar el material revela las necesidades no cubiertas de las salas maternas a lo largo del tiempo.

COMEDOR ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Las formas y procesos para garantizar la alimentación de los niños y las niñas que asisten a la sala maternal aparece en las entrevistas realizadas como un tema problemático. Se observan situaciones muy diferentes. Si bien, el servicio de comedor escolar forma parte de los servicios que ofrecen los jardines de infantes, en aquellos casos en los que la sala maternal de la experiencia funciona en un horario diferente al jardín de infantes no se ha logrado dar continuidad a este servicio. Por otro lado, en las salas que si mantienen correspondencia horaria con el jardín, en algunos casos al momento de las entrevistas los jardines no habían recibido una partida específica para la sala maternal. En otros casos, los jardines solo recibieron alimentos que no resultaban acordes para las edades de los más pequeños (especialmente para los lactantes). En estas salas, se les ha solicitado a las familias que lleven la comida y la leche, mientras que en los casos en que hay cocina, se preparan alimentos acordes. En uno de los casos, el jardín solicitó el dinero correspondiente a las vacantes de la sala y realizan por su cuenta las compras para garantizar una alimentación adecuada a las edades.



“Nosotros, lo que no tiene la escuela, es un servicio de comedor, de preparar la comida. Acá no hay una cocinera y una ayudante de cocina que les hacen el almuerzo a los bebés. Lo que sí hay, lo que provee el Consejo Escolar, es más que nada como una vianda”

(Inspector/a Nivel Inicial, Escuela 2).

“Claro, en realidad yo lo que arreglé es que ellos nos dan el dinero (en referencia al Consejo Escolar), que son 100 pesos, 150 según. Por ejemplo, esta semana son 100 pesos porque hubo un día menos de clases. Con 100 pesos compramos yogures, leche, hacemos postres, gelatinas, frutas, y las mamás traen en un tupper la comida, tenemos microondas, se la calientan y se la dan” (Director/a Nivel Inicial, Escuela 2).

En este y otros aspectos, el rol de las docentes de la sala es fundamental dado que se convierten en las principales impulsoras y gestoras de las diferentes formas de financiamiento, ya sean donaciones, rifas o sus propios aportes de tiempo y dinero.



“Nosotras pusimos, trajimos... Nosotras, maestras, trajimos la agujereadora, agujereamos, pusimos madera, las conseguimos... El jardín, bueno, siempre nos accedió un montón de cosas. Los materiales los fuimos, bueno, trayendo del jardín. Somos maestras, entonces trabajamos en otro jardín, las cosas que allá hay quizás no las podíamos usar y las podíamos reciclar para acá, las trajimos”

(Docente Nivel Inicial, Escuela 3).

“(Pgta.) ¿Y lo de los materiales cómo es?, ¿compran entre ustedes los materiales?, ¿de su bolsillo?

Claro, sí, sí, tenemos colaboración del jardín, pero yo te soy sincera, yo hablo por mí ¿no? Eh, no, no digo que el jardín si voy me lo niegue, pero yo sé que sale de la cooperadora del jardín, que esa plata no nos corresponde a nosotros, entonces sinceramente yo, estoy agradecida porque estoy trabajando, y no nos cuesta nada, sinceramente, poner de nuestro bolsillo... No, no tenemos problema, por suerte mi compañera también piensa igual que yo, así que no, no nos hacemos problema por eso, pero sí, estaría bueno tener nuestra propia cooperadora porque también los padres verían esa plata que ellos dan” (Docente Nivel Inicial, Escuela 5).

De los testimonios de las maestras entrevistadas surge que en algunos casos, ante la ausencia de auxiliares, las maestras se encargan de la limpieza de la sala. En todas, se llevan a su domicilio sábanas y elementos que se ensucian, como peluches y otros juguetes, para lavarlos durante los fines de semana.

PLANIFICACIÓN Y ASIGNACIÓN DE VACANTES

En cuanto a la planificación de las vacantes, la prioridad explícita o implícita desde la escuela es que las vacantes de las salas maternas de la experiencia son para los hijos/as de las alumnas/os madres o padres. Únicamente cuando quedan vacantes disponibles se evalúa la posibilidad de sumar otros niños/as. Tal como ha sido desarrollado en el apartado correspondiente, la propuesta de las salas maternas tenía entre sus objetivos también evitar el abandono escolar de hermanos y hermanas mayores a partir de la presencia de un hermano menor y la ausencia de adultos a cargo de su cuidado, de ofertas educativas de nivel inicial

y/o de cuidado estatales y la imposibilidad de solventar el servicio educativo o de cuidado privado. Sin embargo, la presencia de hermanos y hermanas que utilizan la sala maternal es escasa en la muestra de casos analizada. Un análisis más profundo en estas escuelas develó que la presencia de hermanos de adolescentes, surgió cuando había vacantes en las salas maternales. Si bien, en algunos casos, los niños/as más pequeños efectivamente estaban al cuidado de sus hermanos mayores, su escolaridad no estaba particularmente en riesgo. En todo caso, lo que este caso refleja es la construcción de respuestas por parte de la comunidad educativa que promueve la posibilidad de inserción temprana a la educación inicial en la misma institución que sus hermanos/as en los casos que se genera la posibilidad de una vacante.

En términos operativos, desde los equipos de orientación se acompaña a las alumnas embarazadas ofreciendo una vacante en la sala maternal como parte de los instrumentos con los que cuentan las escuelas para sostener trayectorias no lineales y asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de las alumnas. En cuanto a las políticas educativas desarrolladas por las escuelas, resulta muy significativo el trabajo realizado desde algunos equipos para “recuperar” alumnas madres que habían interrumpido sus trayectorias escolares. También existe una “demanda espontánea” de jóvenes que abandonaron la escuela y que quieren reiniciar los estudios ante la posibilidad generada por la presencia de las salas maternales.

Un cuarto grupo de vacantes son aquellas solicitadas por directivos o equipos de otras escuelas secundarias de la zona que no cuentan con sala maternal. La planificación de vacantes, sin embargo, resulta difícil de ser fijada por las características de los potenciales estudiantes que hacen variar el número a lo largo del año. Muchas madres terminan abandonando durante el embarazo o después del parto, otras inician en la sala, pero no pueden sostener su presencia. Según los datos relevados para el año 2014, de los 66 estudiantes vinculados a la sala en el inicio del año escolar, dejaron de participar en la propuesta 25 a lo largo del año y se incorporaron 16. Las deserciones se dan con mayor frecuencia en el segundo y el tercer trimestre. El principal motivo (15 casos) por el que dejan de participar en la sala es que no van más a la escuela secundaria.

De todas maneras, en los casos de escuelas numerosas con experiencias de salas maternales difundidas, existe una constante demanda que debe organizarse sobre la base de ciertas prioridades. Como lo hemos mencionado, la principal prioridad son las madres estudiantes, aunque no sea un criterio explícito. La escuela y sus actores interpelan como potenciales usuarios de la sala a las embarazadas, pero no a quienes serán padres, intentan recuperar a las exestudiantes madres, pero no a los exestudiantes padres. Los potenciales

padres no son buscados, no son nombrados, en muchos casos se visibilizan a partir del abandono de la escuela. El presupuesto compartido que legitima estas acciones es la asociación entre maternidad y cuidados, y la seguridad de que, ante un embarazo, el riesgo de abandono recae en la madre.

Si bien es innegable que las construcciones hegemónicas de la maternidad y la paternidad sitúan en la primera el rol de los cuidados, la experiencia de las salas maternas en términos formales supone un intento de revertir estas tendencias y de visibilizar a los padres en las escuelas. Este objetivo presente en la formalidad de la experiencia no se traduce en el nivel práctico. En las escuelas recorridas, solo pudimos entrevistar a dos padres estudiantes que explican su relación con la sala maternal por el hecho de que las madres de sus hijos son también estudiantes. En los hechos, son ellas las que gestionan la relación con la sala maternal. Sin que hayamos podido entrevistarlo, solo se menciona un caso de un padre que utiliza la sala sin que la madre sea estudiante. Sin embargo, se lo menciona rápidamente como una excepción porque *“la mama está bajo una situación judicial y vino a acá a pedir, vino a retomar los estudios y ya estaba grande para retomar en segundo año porque tiene 17, entonces va a ir al Plan Fines”* (Director/a Nivel Inicial, Escuela 4). De esta manera, desde las escuelas se sigue reproduciendo el esquema tradicional de cuidados.

No queremos desconocer que, condicionados por las construcciones hegemónicas sobre lo masculino, los varones suelen interrumpir sus trayectorias escolares para cumplimentar con su rol de proveedores, problemática que la sala maternal no viene a saldar pero que podría acompañar junto con otros recursos disponibles como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el plan Progresar. Sin embargo, queda como incógnita la posibilidad de generar otros recorridos posibles de paternidades ante la ausencia de la interpelación por parte de la escuela a los estudiantes como potenciales padres.

Independientemente de este primer y claro enfoque hacia las madres, las escuelas con demandas y listas de espera generan sus propios mecanismos de prioridades ante la ausencia de algún criterio formal compartido. De esta manera, en algunas es por orden de llegada y en otras se evalúa la edad de la madre (ante muchas solicitudes de estudiantes de los bachilleres de adultos), la distancia a la escuela y/o las “necesidades” de la estudiante.

DISCONTINUIDAD EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS QUE ASISTEN A LA SALA MATERNAL ANTE LA SITUACIÓN DE EGRESO DE LAS MADRES/PADRES

Sin duda, uno de los desafíos más grandes para la experiencia que surgen de las entrevistas realizadas en relación con la implementación de las salas maternas es la interrupción que se produce en las trayectorias escolares de los niños y las niñas menores de 3 años cuando sus

madres egresan de la escuela secundaria. En estos casos, las salas cumplen con creces su objetivo de mantener y garantizar el derecho a la educación de las madres y los padres logrando que ellos completen el nivel secundario, pero la realidad de la oferta educativa pública dificulta la continuidad educativa de sus niños³⁵.

En las zonas en las que viven los estudiantes, existe una escasa oferta estatal de servicios educativos para el primer ciclo del nivel inicial (de 45 días a 3 años). Si bien la mayor parte de los jardines cercanos (inclusive los que supervisan las salas maternas) cuentan con salas de 3 años, los niños y las niñas deben esperar a cumplir esa edad para reingresar al sistema. A modo de ejemplo, según un relevamiento anual del año 2007, realizado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), el ciclo del jardín maternal contaba en toda la provincia con 1296 establecimientos, de los cuales 640 eran de gestión estatal. En el conurbano, había 467 establecimientos del ciclo maternal de los cuales solo 38 eran de gestión estatal (DGCyE, 2007³⁶). En el 2010, se registraron 545 establecimientos en total para todo el conurbano y 1061 para el resto de la provincia (DINIECE, 2012³⁷).

Por otra parte, las madres deben adecuar sus proyectos educativos y laborales de acuerdo a la posibilidad de contar con el cuidado no remunerado por parte de un familiar o el ingreso a algún jardín de infantes. En el caso de las egresadas, encontramos casos que estaban esperando para poder continuar con sus estudios terciarios o universitarios. En palabras de una de ellas:



*“Yo tengo 19 años, me llamo G. y tengo dos nenas. P. que tiene un año y medio y que vino desde los 31 días, y M. que tiene cuatro y vino desde los seis meses también y está yendo, pero a otro jardín. (Pgta.) ¿Y cómo te organizás?
Y ahora es todo un tema, a la más chica me la cuida mi mamá o mi suegra, pero... no hay otra sala maternal por acá” (Grupo focal Escuela 4).*

Algunas de las escuelas resuelven de manera excepcional estos casos para asegurar la continuidad escolar de los niños y las niñas y los proyectos postescolares de las madres. Así, por ejemplo, luego del egreso de sus madres se incluye a una niña de dos años y medio en la sala de 3 años del jardín o se sostiene a otro niño en la sala maternal por tener un tío es-

35. Según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2014), a nivel nacional la tasa de asistencia a sala de 3 años es del 54% mientras que el nivel de cobertura de las salas de 2 y salas maternas es inferior al 10%.

36. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/reportes.cfm>

37. Disponible en

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109897/2012%20Educacion%20Argentina%20en%20Cifras.pdf>

tudiando en la escuela secundaria. Sin embargo, esto depende de las vacantes y de la aceptación por parte de las autoridades. En las entrevistas realizadas a las egresadas, gran parte de sus hijos e hijas de hasta 3 años de edad quedaron fuera del sistema educativo y vuelven a depender de las redes familiares de cuidado, o bien quedan al cuidado de sus madres que ven discontinuados sus propios deseos, ya sea de continuar estudiando o de tener un empleo remunerado.

Otra forma que ocasiona la salida de los niños y las niñas del sistema educativo es cuando “egresan” de la sala, pero sus madres siguen siendo estudiantes. En la mayor parte de los casos, ingresan a las salas del jardín de infantes del que depende la sala con prioridad por sobre otras demandas de vacantes por parte de la comunidad. Sin embargo, cuando el jardín tiene un horario distinto al de la cursada de la madre, surgen los conflictos, cuando por diferentes motivos el pase a otra jornada escolar no es posible o no es deseado (para no perder a los grupos de referencia). En las palabras de uno de los directivos entrevistados:



“El jardín que articula es a la tarde. Por eso, no tenemos sala como para darle una continuidad pedagógica a la mañana, que es lo que estamos luchando ahora. Desde jefatura también las inspectoras están haciendo su labor para ver si se puede abrir una sala, aunque sea multiedad, para que estos niños que, si bien terminan y sus mamás no, puedan continuar con su actividad pedagógica y no cortarla. Y si no, como te decía, el jardín más cercano es aproximadamente a diez minutos, y entran a las ocho. Por lo cual, las madres estarían reingresando tarde a la escuela. No es un impedimento porque uno lo va a permitir, pero estaríamos de alguna manera cortando su trayectoria escolar”

(Director/a Nivel Secundario, Escuela 7).

Por último, quisiéramos mencionar que la existencia de la sala maternal en la escuela secundaria supone algunas fricciones con la comunidad en la que se asienta. Como en el punto anterior, la causa principal de las tensiones se relaciona con la escasa oferta de instituciones de gestión estatal para niños menores de 3 años. En este escenario, la sala maternal exclusiva para estudiantes es percibida como un “privilegio” distribuido de manera desigual. En todas las entrevistas realizadas se relatan anécdotas en las que personas de la comunidad demandan vacantes en la sala que son rechazadas por tratarse de un recurso orientado a que los estudiantes finalicen la escuela secundaria, algo no siempre aceptado y reconocido como legítimo por parte de las familias cuyos miembros, en muchos casos, han visto también interrumpidas sus trayectorias escolares.

En síntesis, en este último apartado se presentan diversos aspectos observados que representan desafíos específicos para la implementación de las salas maternas y de la experiencia. En muchos casos estos desafíos encuentran respuestas o resoluciones informales o no encuentran aún respuestas sostenibles. Sin duda la implementación de estas iniciativas en contextos donde se registran aún grandes déficits en materia de políticas de cuidado y educativas para la primera infancia, la experiencia en territorio aparece también como respuesta concreta a esa problemática y genera tensiones. Por otro lado, se observa que hay situaciones puntuales a seguir trabajando por parte de las autoridades educativas en pos de poder garantizar un acompañamiento y sostenimiento oportuno y adecuado a las salas maternas para garantizar el funcionamiento de los servicios alimentarios específicos. El relevamiento oportuno de información por parte de los inspectores abrirá la posibilidad de poder tramitar y responder a las necesidades particulares de esta oferta educativa.

En términos generales, el análisis de la dimensión institucional de la experiencia *Madres, padres y hermanos/as mayores: todos en secundaria*, muestra que se observa un buen nivel de articulación y grado de apropiación de la sala maternal entre los actores involucrados: escuela secundaria, jardín de infantes y equipos de orientación escolar. La sala maternal es considerada por los actores institucionales entrevistados como un espacio educativo valioso, en lugar de ser un espacio de cuidado. Se observan escenarios diversos pero en casi todos se ha logrado avanzar en la articulación necesaria. No obstante, es importante señalar que en los casos analizados se han podido identificar también una serie de cuestiones sensibles que hacen a la gestión y administración de las salas maternas sobre los que será necesario intervenir.



Conclusiones



Hasta aquí, hemos recorrido diferentes aspectos vinculados a la implementación de la experiencia de las salas maternas en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Los relatos recogidos permiten evidenciar que la problemática del embarazo adolescente en las escuelas secundarias es una presencia ineludible y ha sido percibida y trabajada desde las instituciones escolares relevadas en épocas anteriores a la instalación de esta experiencia educativa. La puesta en marcha de esta iniciativa supuso institucionalizar las respuestas que la escuela secundaria podía ofrecer a las jóvenes madres y a los padres estudiantes (hasta ese momento informales y excepcionales) y visibilizar una política estatal retomada en las escuelas tendiente a garantizar la permanencia y la terminalidad del nivel secundario para la totalidad de los jóvenes bonaerenses.

En el primer capítulo, se enfatizó en la importancia del contexto normativo argentino que define a la educación como un derecho. Si bien la presencia de estudiantes embarazadas o estudiantes madres y padres es una constante en la historia de la escuela secundaria, la obligatoriedad del nivel sancionada por la Ley de Educación Nacional 26.206 hace que sea responsabilidad del Estado proveer las condiciones necesarias para garantizar el cumplimiento de trayectorias escolares completas. La finalización del secundario ya no puede ser considerada un problema individual, aún ante diferentes acontecimientos que pueden afectar la trayectoria estudiantil como lo es la maternidad, la paternidad o bien las necesidades familiares de cuidado o de un mayor ingreso. La obligatoriedad refuerza la necesidad de políticas de retención y el análisis de las causas de abandono o fracaso escolar. Las salas maternas desde esta perspectiva son parte de una política integral destinada a garantizar la continuidad y la finalización de la escuela secundaria atendiendo tanto los factores escolares como extraescolares.

En ese mismo capítulo también se ha hecho referencia a la importancia de sumar en la agenda estatal la distribución social de los cuidados si se pretende incluir a jóvenes (especialmente madres) en la escuela secundaria. En este sentido, los resultados del estudio muestran que la experiencia de las salas maternas puede interpretarse como una intervención por parte del Estado en la organización del cuidado de sectores sociales que no pueden acudir a la contratación de servicios privados de cuidado, asumiendo que la maternidad y la paternidad se desarrollan en el marco de desigualdades sociales que orientan sus posibles formas. De esta manera, el Estado pone a disposición de los estudiantes de las escuelas que participan de la experiencia la posibilidad del uso de la sala para garantizar el derecho a la educación de las madres, los padres y sus hijos, al mismo tiempo que resuelve la organización del cuidado de los más pequeños garantizando para ello, espacios de calidad y estimulación temprana. La presencia de madres y padres estudiantes en las escuelas demuestra la importancia de medidas que puedan materializar la obligatoriedad y el derecho a culminar

el nivel secundario, sin suponer que el embarazo adolescente es la antesala necesaria del abandono. Por ello, aun cuando el énfasis esté puesto en la inclusión educativa, la propuesta de las salas puede leerse como un avance significativo al visibilizar el trabajo de cuidados de estas jóvenes madres al proponer una alternativa estatal a los cuidados infantiles.

En cuanto a la relación entre embarazo y maternidad, se mencionaron en el capítulo I algunas perspectivas presenten en estudios recientes que tienden a desnaturalizar el vínculo entre embarazo y abandono o fracaso escolar. En este sentido, para estos estudios no sería el embarazo adolescente la causa determinante de trayectorias escolares incompletas o intermitentes, sino que serían las desigualdades sociales las que estarían condicionando las diferentes formas de transitar la escuela. Los resultados de nuestro estudio abonan estas conclusiones al evidenciar la multiplicidad de trayectorias escolares que las estudiantes madres transitaron antes y después del embarazo.

Los principales rasgos del abordaje metodológico incluidos en este estudio son el contenido principal del capítulo II. Partiendo del objetivo principal de reconstruir y sistematizar la experiencia de las salas maternas destinadas a hijos y hermanos de estudiantes secundarios, desde las percepciones de sus protagonistas, las técnicas seleccionadas fueron las cualitativas. La selección de casos heterogéneos permitió incluir en la muestra una diversidad de situaciones vinculadas con el contexto social y económico de la localidad en la que se asientan las salas cuyos rasgos sobresalientes fueron desarrollados en este apartado.

El tercer capítulo constituye el nodo central del informe al contener los principales resultados de la investigación realizada. A lo largo del mismo se han recorrido diferentes aspectos relacionados con la implementación de la experiencia educativa de las salas maternas organizados en cuatro dimensiones analíticas.

En la dimensión sobre trayectorias escolares, los resultados señalan la importancia de la presencia de trayectorias escolares discontinuas e interrumpidas con anterioridad al embarazo. Incluso algunas de las estudiantes quedaron embarazadas cuando ya habían abandonado la escuela. De esta manera, el análisis de los resultados invita a interpelar los enfoques que establecen una relación directa y de causalidad entre embarazo y fracaso escolar. El embarazo y la maternidad temprana se presentan en el marco de trayectorias escolares diferentes y habilitan una nueva multiplicidad de trayectorias escolares con posterioridad a la maternidad. Aun así, la mayor parte de las estudiantes entrevistadas relata su maternidad en términos de una transformación en su relación con la escuela y el sistema educativo. Se trata de un cambio positivo, donde la escuela es revalorizada en términos simbólicos en relación con un pasado que se describe en términos negativos (“estar en la joda”, “aburrirse en

la escuela”). Esta versión positiva sobre el “cambio” de las estudiantes con la maternidad es compartida por los actores institucionales. Sin embargo, desde la perspectiva desarrollada en el estudio, en muchos casos esta consideración positiva deja entrever concepciones estigmatizantes sobre la “adolescencia normal” que la maternidad vendría a civilizar.

Analizando los testimonios de las estudiantes, es posible establecer que la revalorización de la escuela secundaria se construye desde una concepción “utilitaria” de la misma, donde la obtención del título secundario se interpreta como la posibilidad de una “mejor” inserción en el mundo del trabajo en relación con los empleos presentes en sus horizontes de posibilidades (aquellos realizados por sus familiares). La pretensión de ascender socialmente se explica y justifica por el hecho de ser madres y el deseo de poder asegurarles un bienestar, que se comprende como económico, a sus hijos e hijas.

En la dimensión sobre educación y salud reproductiva, los resultados indican que, desde las escuelas secundarias, la sala maternal es definida como una de las principales políticas de inclusión educativa. Entre las docentes, directivos e inspectores, es compartida una mirada comprensiva sobre la pluralidad de situaciones que pueden redundar en un embarazo. La sala maternal se legitima como un derecho de los y las estudiantes a permanecer y egresar de la escuela secundaria. En cuanto a los embarazos, teniendo en cuenta nuestros encuentros con estudiantes, es posible resaltar una diferencia fundamental entre lo que es definido como un “embarazo deseado” o “el deseo de ser madre” y el hecho de que ese embarazo haya sido planificado. En este sentido, entre las entrevistadas en este relevamiento, se destaca que la mayor parte de los embarazos no han sido planificados y son producto de ciertos “descuidos” en el uso de métodos anticonceptivos. La escasa planificación de los embarazos habilita a preguntarse sobre el real impacto de la Educación Sexual Integral (ESI) y las diferentes instancias donde se brindan información sobre la salud reproductiva y los métodos anticonceptivos. En este punto coinciden estudiantes y actores institucionales: los métodos se conocen, pero no se usan o se usan incorrectamente. Desde estos resultados, la ESI debe seguir siendo trabajada por los actores escolares ya no tanto en sus contenidos sino en sus formas, de manera de lograr que los objetivos formalizados en la Ley sean apropiados subjetivamente por parte de los y las estudiantes.

En el análisis de la dimensión sobre maternidades y paternidades y sus sentidos en el ámbito escolar, un emergente de singular importancia es cierta “invisibilización” de la paternidad que se registra en las escuelas. Tanto en lo vinculado a la cotidianeidad de la sala maternal como en otros aspectos de las prácticas escolares, los padres no son representados como una problemática particular sobre la que debería intervenir la escuela y no son percibidos como potenciales cuidadores. Al respecto, las concepciones sobre la maternidad

y la paternidad tanto en términos de los actores institucionales como de las propias estudiantes retoman definiciones clásicas sobre lo “femenino”, lo “masculino” y su relación con la vida doméstica. Con o sin la presencia de los padres, son las estudiantes las encargadas de las tareas de cuidado y las de limpieza de sus hogares. De esta manera, las madres estudiantes tienen que organizar su tiempo entre el estudio, el cuidado del o los hijos y las tareas domésticas, incluso cuando conviven con otros familiares. La sala maternal, de este modo, se vuelve fundamental al habilitar un tiempo disponible para poder estudiar, aunque el resto del tiempo continúe subsumido a la vida doméstica y de cuidados. Por otra parte, entre quienes abandonaron la escuela, la sala maternal permite una vuelta a la sociabilidad, al encuentro entre pares, a una “salida” de la domesticidad. Cuando los estudiantes padres abandonan la escuela, vuelcan su tiempo en sus empleos condicionados por la presión del rol de “padre-proveedor”. Las estudiantes madres, por el contrario, condicionadas por la asociación naturalizada entre la femineidad y la domesticidad, se quedan en sus casas, cuidando a sus hijos o hijas y realizando tareas domésticas. Las salidas, las reuniones, los encuentros con “amigas” se interrumpen en la mayor parte de los casos y solo retornan, de manera transformada, con la vuelta a la escuela.

En la dimensión institucional, un primer aspecto trabajado fue la reconstrucción de la historia particular de la implementación de cada una de las salas maternas analizadas, lo que permitió situar cada experiencia en un particular contexto social, institucional y educativo que existía previamente a su implementación y con el cual tuvo necesariamente que dialogar. En cuanto a la relación entre las escuelas y las situaciones de embarazos de sus estudiantes, los resultados evidencian que con anterioridad a la implementación de las salas maternas (Resolución N°5179/08) existían en las escuelas secundarias comprendidas en el relevamiento distintos tipos de estrategias orientadas a tratar la problemática del embarazo adolescente, incluso proyectos de guarderías y en uno de los casos, una guardería que funcionó unos años con apoyo del municipio y la universidad local. Frente a la imposibilidad de implementar o sostener en el tiempo dichos proyectos, las escuelas intentaban sostener la presencia de los y las estudiantes con medidas informales, relacionadas con la flexibilización de la asistencia a clase, con el reemplazo de asistencia por trabajos prácticos e incluso, en casos excepcionales, autorizando la asistencia de las alumnas, con sus hijos e hijas, a las clases. Por tanto, las salas maternas vinieron a atender una verdadera necesidad y a encauzar institucionalmente estrategias individuales y voluntaristas que no siempre brindaban soluciones sustentables y que, generalmente, desembocaban en la deserción escolar de los estudiantes que transitaban la experiencia de la maternidad y paternidad. Por otra parte, en esta dimensión se resalta la importancia de la articulación entre diferentes actores institucionales como elemento necesario para asegurar el funcionamiento de las salas, desde maestros, preceptores, directivos y equipos de orientación escolar, hasta inspectores





de nivel inicial, secundario y de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Entre los casos analizados existen situaciones diferenciales en relación con el grado de articulación alcanzado entre los diferentes actores, y el grado de apropiación de la experiencia por parte del nivel secundario e inicial. En términos “ideales”, la articulación óptima supone una apropiación por parte de ambos niveles en el desarrollo de la experiencia y en la comprensión de sus objetivos como una herramienta para sostener las trayectorias escolares de los estudiantes del secundario. Sin embargo, el análisis de resultados refleja que aún existen diferentes interpretaciones sobre el sentido de las salas, sus principales objetivos y el rol de cada una de las instituciones involucradas en el sostenimiento de la propuesta entre quienes impulsan cotidianamente la experiencia, hecho que muchas veces dificulta la coordinación exitosa del desarrollo de la propuesta educativa. Por otra parte, emergen algunos actores institucionales con un rol protagónico, como las maestras de la sala maternal, los preceptores y los equipos de orientación social de las escuelas, en la difusión de la existencia de la sala para garantizar la aceptación de la propuesta por parte de las estudiantes que ya han sido madres o que están en los últimos meses del embarazo.

A modo de síntesis, los resultados muestran que las principales fortalezas que se desprenden de la implementación de la experiencia de las salas maternas para padres, madres y hermanos/as mayores de la secundaria es su impacto en la transformación de las políticas escolares hacia las situaciones de embarazos en las escuelas secundarias. Los relatos de los y las estudiantes dan cuenta de la importancia de la experiencia de las salas maternas, en el marco de proyectos educativos más amplios, como sostén principal para que aquellos estudiantes que se convierten en padres y madres y no desean abandonar la escuela puedan hacerlo, pero también como fuente de atracción entre aquellos que habiendo abandonado renuevan el deseo de estar en la escuela y de obtener el título secundario. Sin embargo, si bien es condición necesaria, la valoración de la escuela secundaria por parte de los y las estudiantes no es suficiente para garantizar trayectorias continuas de escolaridad o el retorno al sistema: instrumentos como las salas maternas son la condición de posibilidad para que ese “deseo” pueda concretarse.

En el nivel de las escuelas secundarias, el hecho de la presencia de la sala maternal supone en sí mismo que la institución está dispuesta a albergar a madres y padres adolescentes. Las salas son un anclaje más a múltiples intervenciones, que incluyen abordajes pedagógicos renovados. Debe destacarse que en su gran mayoría se trata de escuelas secundarias que hacen de la política inclusiva expresada en la Ley de Educación Nacional 26.206 el motivo de sus proyectos y propuestas educativas. En este marco, las salas maternas permiten institucionalizar voluntades, individuales o colectivas, de sostener la permanencia de los y las estudiantes con independencia de las múltiples situaciones que pueden atravesar. En este

sentido, la experiencia educativa es una herramienta que permite avanzar en las políticas inclusivas sancionadas desde el Estado nacional y provincial ofreciendo condiciones simbólicas y materiales para acercarse al objetivo de la universalización de la escuela secundaria.

Más allá de estas fortalezas, los resultados también dan cuenta de algunas recomendaciones y desafíos pendientes que merecen ser señaladas con el fin de mejorar el funcionamiento de las salas maternas para estudiantes secundarios. En primer lugar, mencionaremos aspectos institucionales, muchos de los cuales podrían encontrar un principio de solución en una mayor institucionalización de la experiencia, su regulación administrativa y financiera y una mayor articulación entre la escuela secundaria y el jardín de infantes. Vale la pena recordar, que dentro de la muestra base del estudio encontramos situaciones óptimas que permiten detectar el origen de algunas situaciones problemáticas en el resto de las salas. En este sentido, un aspecto fundamental radica en la articulación entre los niveles educativos involucrados en las salas maternas y su compromiso de asumirlas como parte de sus proyectos institucionales. Como ha sido mencionado, existen diferentes grados de articulación en los casos analizados que afectan el funcionamiento de las salas maternas. En esta articulación deberían poder fijarse algunos de los aspectos relevantes de las salas tales como la asignación de recursos necesarios para su mantenimiento y garantizar una buena alimentación de los más pequeños, la dinámica cotidiana de las salas (visitas de estudiantes, reuniones y proyectos de la sala, ausentismos, horarios, etc.) que, en la mayor parte de los casos, se van resolviendo “sobre la marcha” y que dependen de las personalidades y buenas voluntades de los actores involucrados. La escasa institucionalización y reglamentación de algunas de estas temáticas hace que las “buenas voluntades” sea una herramienta esencial de las experiencias positivas de la sala maternal, cuyo funcionamiento óptimo podría depender de la continuidad de las personas “voluntariosas” en el proyecto, situación que cerceña la posibilidad de escalabilidad de la experiencia y ser definida como una política pública.

De modo similar a lo que ocurrió en algunos casos relevados, la excesiva personalización de las dinámicas virtuosas de las salas maternas podría tener como consecuencia que, ante un cambio en las autoridades encargadas de la gestión de la sala maternal, no sea retomada como proyecto central de la institución por parte de los reemplazantes. Por otro lado, los temas del mantenimiento de la sala y de la alimentación son áreas estructurales que ameritan ser revisadas y trabajadas desde las distintas áreas del nivel central involucradas en la experiencia educativa. En este sentido, la elaboración de una Guía Operativa o Manual de procedimientos colaboraría a establecer objetivos, acciones y responsabilidades de manera uniforme en todas las salas maternas. En este mismo sentido, estas y otras cuestiones pueden ser abordados a partir de la implementación de un sistema de información que permita obtener un diagnóstico y monitoreo oportuno de las escuelas y de las salas maternas.

La implementación de instrumento de monitoreo permitirá identificar, ajustar y mejorar los aspectos observados a fin de garantizar el sostenimiento de una experiencia valorada por los actores de la comunidad educativa y por los adolescentes, que requiere de articulaciones novedosas para el sistema educativo.

En cuanto a los objetivos esenciales de la experiencia de las salas maternas, hemos destacado su importante función entre las madres estudiantes. Sin embargo, la paternidad de los jóvenes estudiantes y los hermanos/as mayores a cargo del cuidado de niños pequeños es un tema que debe seguir siendo trabajado. A pesar de que la experiencia de las salas maternas contenga entre sus objetivos la visibilización de los padres estudiantes, y hermanos/as mayores las acciones realizadas desde las escuelas (de detección, difusión, acompañamiento y estrategias de retención y recuperación) se destinan mayoritariamente a las mujeres. Los padres que, según las entrevistas, en su gran mayoría han dejado la escuela, son invisibilizados sin lograr que sus trayectorias escolares sean integradas y trabajadas desde las instituciones.

Otros emergentes resultan del contexto más amplio en donde funcionan las salas maternas. Si bien la experiencia evaluada forma parte de una política pública de inclusión educativa que tiene como horizonte la universalización de la educación, la presencia de las salas maternas en contextos que presentan una escasa oferta de establecimientos de nivel inicial maternal de gestión estatal, visibiliza la necesidad de nuevas salas o jardines, tanto en el nivel de la comunidad, de estudiantes de otras escuelas o de otros turnos como entre las propias estudiantes que usan las salas maternas cuando egresan de la escuela. Este contexto habilita que las salas maternas puedan ser percibidas como un privilegio al que pueden acceder algunas alumnas más que como un derecho.

Para terminar, la Educación Sexual Integral (ESI) debe seguir siendo trabajada por los actores escolares ya no tanto en sus contenidos sino en sus formas, de manera de lograr que los contenidos y los objetivos formalizados en la Ley sean apropiados subjetivamente por parte de los y las estudiantes. Los entrevistados recuerdan haber tenido algunos talleres vinculados a la ESI; las autoridades y los equipos de orientación social y educativa la mencionan como marco fundamental desde el cual trabajar temáticas vinculadas con la sexualidad. Sin embargo, cuando los y las estudiantes mencionan personas o espacios que les han acercado la información que han utilizado efectivamente en sus prácticas, la escuela deja de ser un referente siendo reemplazada, en algunos casos, por la familia. Esta distancia podría relacionarse con algunos descuidos que los y las estudiantes entrevistados mencionan como causa de los embarazos no planificados. Sin poder definir en el marco de este estudio la posibilidad real de la ESI de incidir en las prácticas de los y las estudiantes, es posible concluir

que, al menos entre los estudiantes entrevistados, los contenidos brindados por la implantación de la ESI en las escuelas no son recordados ni internalizados como saberes propios.

Por último, el trabajo realizado permite esbozar algunas recomendaciones para mejorar la experiencia educativa *Madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria*. En esa clave, es posible dimensionar dos grandes aspectos: aquellos vinculados a las dinámicas cotidianas de las salas maternas (dinámicas institucionales) y los aspectos externos a las salas pero que se vinculan con sus objetivos y, por tanto, con el ámbito de la inclusión y la ampliación de derechos.

Entre los primeros, tal como mencionamos anteriormente, sugerimos la construcción colectiva de una reglamentación detallada sobre las funciones y las dinámicas de las salas maternas que pueda ser reconocida por todos los actores involucrados. En el mismo sentido, sería recomendable el trabajo con las autoridades de las escuelas y sus equipos de orientación sobre los objetivos de la experiencia de la sala maternal para disminuir la posibilidad de interpretaciones divergentes sobre el sentido de la experiencia y la función de cada una de las instituciones. En esta misma línea, resulta fundamental visibilizar la presencia de las salas maternas y sus necesidades a la totalidad de actores del sistema educativo (como los Consejos Escolares). Como se ha señalado, una problemática central se vincula con el financiamiento de los elementos cotidianos y el mantenimiento de la sala, para ello se sugiere diseñar estrategias y programas que permitan que las salas maternas cuenten con los recursos necesarios para el mantenimiento del mobiliario, equipamiento y materiales necesarios para su funcionamiento. Por último, y tal como lo señalamos más arriba, independientemente de que uno de los objetivos de la experiencia de las salas maternas haya sido la visibilización de la paternidad en la escuela, en los hechos los estudiantes padres no son mencionados y pensados como potenciales usuarios. Ante ello, sugerimos enfocar las acciones de las escuelas para que sean incluidos los padres estudiantes como parte de los diversos programas de retención, visibilizando su presencia y su potencial definición como cuidadores.

En cuanto a los aspectos externos a las salas maternas, pero vinculados a la política de inclusión y la extensión de derechos, sugerimos replicar algunas estrategias desarrolladas en algunas escuelas destinadas a vincular diferentes programas y recursos que permitan colaborar en el sostén de las trayectorias escolares de los y las estudiantes padres y madres, y garantizar su derecho a una educación secundaria completa. Por otra parte, y desde una perspectiva estructural relacionada con la oferta educativa estatal, creemos que extender la presencia de las salas maternas garantizando que en cada distrito exista la posibilidad de contar con salas maternas en diferentes turnos y modalidades de la escuela secundaria y continuar con la extensión de la oferta educativa de establecimientos públicos de nivel inicial

colaboraría en el reconocimiento de la experiencia de las salas maternales para padres, madres y hermanos como parte de una política que define la educación como un derecho que el Estado debe garantizar.

La experiencia de las salas maternales que se inició en 2011 significó en las escuelas donde se implementó un importante avance en la apertura de las estructuras institucionales a trayectorias de vida y escolares que expresan recorridos no tradicionales. Las estudiantes madres de las escuelas visitadas, provenientes de sectores populares, en su mayor parte con trayectorias interrumpidas e intermitentes, tenían una relación lejana y de apatía con la escuela secundaria con anterioridad al embarazo. Algunas quedaron embarazadas mientras asistían a la escuela, otras ya la habían dejado, pero en algún momento, que se expresa como consecuencia de la maternidad, desean retornar, revalorizan su título y lo perciben como el medio de evitar un destino que se les anuncia como negativo.

La división sexual del trabajo que atraviesa sus vidas domésticas las destina, sin embargo, al cuidado de sus hijos o a depender del trabajo no remunerado de alguna otra mujer que la reemplace en la esencial tarea del cuidado infantil. Desean estudiar, desean tener a sus hijos cerca de ellas, desean modificar el destino del abandono escolar. Las escuelas las incentivan a quedarse, a volver, les ofrecen estrategias informales para continuar los estudios, sin embargo, será recién con el ofrecimiento de una vacante en las salas maternales cuando el deseo se convierte en posibilidad.

El cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes madres y padres se potencia con el derecho de los niños y las niñas a una educación con sentido pedagógico. Este es el nodo central de la propuesta de las salas maternales para estudiantes de la escuela secundaria y lo que intenta expresar este informe: las salas maternales permiten la continuidad de las trayectorias escolares de las jóvenes que se convirtieron en madres y padres. Resta trabajar en el mejoramiento institucional de la experiencia y su ampliación a un mayor número de estudiantes y pensar propuestas novedosas para quienes, aún con la sala maternal, siguen fuera del sistema educativo argentino.

Bibliografía

- Aceves, J. (2000): “Introducción. La historia oral contemporánea: una mirada plural”, en: J. Aceves: *Historia Oral. Ensayos y aportes de la investigación*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología social (CIESAS).
- Anuario Estadístico 2014 del Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/indicadores_2014.pdf
- Bertaux, D. (1997): *Les récits de vie. Perspective ethnologique*. París: Nathan.
- Binstock, G. y Gogna, M. (2013): “Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia”. Ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Bahía Blanca, 18-20 de septiembre de 2013.
- Binstock, G. y Pantelides E. A. (2005): “La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico socio-demográfico”, en: M. Gogna (coord.): *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES-Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación-UNICEF Argentina.
- Díaz Langou, G., Acevedo, A. Cicciaro, J. y Jiménez, M. (2014): *Inclusión de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires*. Documento de Trabajo N° 123. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- DiNIECE / Ministerio de Educación (2012): *La Educación Argentina en Cifras 2012*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109897/2012%20Educacion%20Argentina%20en%20Cifras.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Documentos internos.
- Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo Dirección de Información y Estadística DGCyE, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007): *Relevamiento anual 2007*. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/pdfestadisticas2007/cuadro-anual2007.pdf>
- Duro, E. y Perazza, R. (2012): *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Argentina: UNICEF.
- Duro, E., M. Volpi y D. Contreras (2010): “La enseñanza secundaria en la región: logros y desafíos”, en E. Duro (comp.): *Educación secundaria: derecho, inclusión y desarrollo*. Argentina: UNICEF.
- Duro, E. y Weinschelbaum, S. (2011): *Servicios de atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses*. Buenos Aires: UNICEF-UNSAM. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Serv_Atten_Ninos_web.pdf
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (eds.) (2012): *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES 2012.
- Fainsod, P. (2007): *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila editores.
- Fainsod, P. (2013): “Maternidad, paternidad y embarazo en la escuela”, publicado en suplemento especial “La educación en debate” del mensuario *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur. N° 169.

- Faur, E. (2009): *Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires. El rol de las instituciones públicas y privadas. 2005-2008*. Tesis de Doctorado, FLACSO-Argentina.
- Filmus, D. (1997): *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana (nov. 3-5: San José). CLAD, 13-26.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNPFA) (2013): *Datos sobre embarazo adolescente en la Argentina*. Disponible en: http://www.unfpa.org.ar/sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=202
- Gogna, M., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E., Portnoy, F., y Zamberlin, N. (2005): *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- Guber, R. (2004): *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010): *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006): "Historias de vida y métodos biográficos", en: Vasilachis de Gialdino, I. (coord): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 175-212.
- Ministerio de Salud de la Nación (2014): *Indicadores básicos. Argentina 2014*. Anuario estadístico. Disponible en: <http://www.bvs.org.ar/pdf/indicadores2014.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012): Publicaciones de revista *El Monitor*. Dirección de Prensa y Difusión Institucional. Disponible en: <http://elmonitor.educ.ar/secciones/institucionales/los-pmi-financiados-por-el-ministerio-de-educacion/>
- Observatorio Social Legislativo de la Provincia de Buenos Aires (2014): informes *La Adolescencia MIDDE en la Provincia de Buenos Aires-2014*.
- Schutz, A. (1995): "Sobre las realidades múltiples" en *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Tiramonti, G. (2005): "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90", *Revista Pro-posições*, 16 (3), 48.
- Toscano, A. y Diez, M. (coord.) (2012): *Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ)*. Conurbano Bonaerense (Argentina). UNGS/UNICEF-Argentina.
- Toscano, A. y Diez, M. (coord.) (2012): *Estudios de Políticas Inclusivas: Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano (Argentina)*. UNGS/UNICEF-Argentina.
- UNICEF (2013): *Situación del embarazo adolescente en Argentina, en el día mundial de la población*. Publicado en: <http://www.unicef.org.ar/>.
- UNICEF / Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2013): "Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez Encuesta sobre y Adolescencia. Principales resultados 2011-2012". Buenos Aires. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/MICS_CierreJulio2013_BAJAWEB.pdf
- UNICEF (2011): *La educación en cifras: Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*. Informe Provincia de Buenos Aires.
- UNICEF (2010): *Las Oportunidades Educativas. Informe provincia de Buenos Aires (1998 - 2010)*.

Fuentes normativas

- Convención sobre los Derechos del Niño (Ley N° 23.849)
- Decreto N° 1602/09: Asignación Universal por Hijo para Protección Social
- Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206)
- Ley de Educación Provincial (Ley N° 13.688)
- Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06)
- Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05)
- Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05)
- Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.061/05)
- Resolución N° 5170/08: Proyecto de Experiencia Educativa “Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria”. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).
- Resolución N° 188/12 del Consejo Federal de Educación

Recursos web

- Centros de Actividades Juveniles (CAJ)
www.caj.educ.ar
- Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios (FINES)
www.fines.educ.ar
- Portal Web de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
<http://servicios2.abc.gov.ar/servicios/>
- Portal Web del Ministerio de Educación Nacional
<http://www.educ.ar/>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)
www.siteal.iipeoei.org

Anexo

Instrumento de monitoreo
de las salas maternas y de
las trayectorias escolares
de adolescentes y niños/as

Notas metodológicas

La elaboración y validación de un Instrumento de monitoreo estandarizado, orientado a relevar información periódica sobre la implementación de la Propuesta Educativa *Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores: todos en secundaria* fue uno de los objetivos del Acuerdo de Cooperación entre UNICEF Argentina y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). El proceso de realización se compuso de tres etapas:

1. Diseño y elaboración del Instrumento de monitoreo.
2. Realización de la prueba piloto y validación del Instrumento.
3. Ajustes para consolidar la versión final del Instrumento y de su Instructivo.

Este proceso supuso un estrecho trabajo de articulación con los distintos equipos técnicos de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) involucrados en la Propuesta Educativa³⁸ para consensuar los aspectos claves del Instrumento a lo largo de sus tres etapas principales:

CUADRO N° 1. ETAPAS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

ETAPA	OBJETIVO	PERÍODO
Primera Etapa: Preparatoria	Diseño y elaboración del Cuestionario e Instructivo, versión para Prueba Piloto.	Nov. 2014 / abr. 2015
Segunda etapa: Prueba Piloto	Desarrollo de la Prueba Piloto.	May. / jun. 2015
Tercera etapa: Versión final del Cuestionario	Evaluación de la Prueba Piloto y realización de ajustes para consolidar la versión final del Cuestionario e Instructivo.	Jun. / jul. 2015

38. Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección Provincial de Educación Inicial y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social-

CASOS DE LA PRUEBA PILOTO

REGIÓN	DISTRITO	ES/JI	TURNO
2	Lanús	EES N°5/JI N°943	Tarde
2	Avellaneda	EES n°5/ JI N° 917	Mañana y tarde
4	Quilmes	EES N°3/JI N°910	Vespertino
5	San Vicente	EES N° 6/JI 903	Tarde
7	Tres de Febrero	EES N°7/JI N°913	Tarde
9	Moreno	EES N° 11/anexo JI 906	Mañana
20	Tandil	EES N°2/JI N°903	Tarde
20	Balcarce	EES N°7/JI 903	Mañana
22	Carmen de Patagones	EES N°2/JI N°907/CEC N°801	Vespertino

El Cuestionario quedó definido con un total de 20 preguntas en la versión más breve del primer relevamiento, organizadas en los tres primeros módulos que se detallan a continuación, y 49 preguntas en el segundo relevamiento, organizadas en seis módulos. En el siguiente cuadro se sintetizan los principales temas que se buscan relevar en cada uno de los módulos del Instrumento.

CUADRO N° 2. MÓDULOS Y TEMAS DEL CUESTIONARIO

MODULO	TEMAS
1. Datos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Región Educativa • Distrito • Turno • N° y/o Nombre del Jardín de Infantes y de la Escuela Secundaria de referencia.
2. La sala maternal	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha de apertura • Matrícula • Bienes y servicios básicos • Asistencia • Acciones de articulación institucional • Estrategias de comunicación y vinculación con los adultos significativos
3. Trayectorias educativas de los/as estudiantes que participan en la Propuesta Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula • Permanencia • Egreso • Desempeño
4. Acciones de acompañamiento y fortalecimiento de la propuesta en la/s Escuelas/s Secundarias vinculada/s a la sala	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de acciones desarrolladas • Actores e instituciones que las implementaron • Objetivos de las acciones
5. Seguimiento y evaluación de la Propuesta Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de seguimiento y evaluación desarrolladas • Responsables de llevarlas adelante
6. Observaciones y datos de los respondientes	<ul style="list-style-type: none"> • Características distritales y/o del barrio • Observaciones adicionales • Datos de los respondientes

El instrumento utilizado en la Prueba Piloto resultó en términos generales accesible, claro y pertinente. Sin embargo, algunos aspectos requirieron ciertas redefiniciones.

Como una primera cuestión general, se decidió concentrar el monitoreo de la Experiencia Educativa en un solo relevamiento anual, en vez de hacerlo en los dos relevamientos anuales propuestos en la Prueba Piloto. En concreto, se plantea suprimir la versión reducida del Cuestionario referida al primer trimestre del ciclo lectivo y mantener el segundo relevamiento más extenso concerniente a la totalidad del ciclo lectivo. Teniendo en cuenta las múltiples dinámicas y actividades llevadas a cabo en el seno de las instituciones involucradas en

la Experiencia Educativa, se considera que este cambio simplificará de manera significativa el operatorio general del proceso, como así también las tareas de aplicación y procesamiento de la información, sin tener que resignar información sustantiva.

Luego, se realizaron ajustes y modificaciones más específicas, concernientes a las preguntas del Cuestionario de la Prueba Piloto (ocho en total, se añadieron dos preguntas, se reformularon tres preguntas y tres opciones de respuestas). La versión final del Cuestionario quedó así más ajustada para cumplir con los objetivos para los que fue realizado, con un total de 50 preguntas para ser aplicadas en un solo relevamiento anual.

A continuación, se presenta el Instrumento final de monitoreo de la Experiencia Educativa *Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria*.

Instrumento de Monitoreo de la Experiencia Educativa “Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria”

MEDICIÓN: DICIEMBRE (PARA TODO EL CICLO LECTIVO VIGENTE)

El presente Cuestionario busca registrar de manera sistemática información clave relativa a la Experiencia Educativa “Salas maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en secundaria”, iniciativa conjunta de la Dirección Provincial de Educación Inicial y de la Dirección Provincial de Educación Secundaria con la participación de la Dirección Provincial de Política Socio Educativa y de la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

La expectativa es que la información relevada constituya un insumo valioso para fortalecer el acompañamiento de esta importante política de inclusión, promoción y permanencia de los/las estudiantes en la escuela secundaria y situación de las salas maternas.

Por tal motivo, resulta muy importante que TODAS las preguntas del Cuestionario sean respondidas en forma CLARA y PRECISA.

N° DE CUESTIONARIO

--	--	--	--

FECHA	DÍA	MES	AÑO

I. DATOS GENERALES

1. Región Educativa	
2. Distrito	
3. Turno de la Sala (Sección)	
3.1 Horario de apertura de la sala	
3.2 Horario de cierre de la sala	
4. Jardín de Infantes (N° y/o Nombre)	
5. Escuela Secundaria de referencia	

II. LA SALA MATERNAL

II. A. CARACTERÍSTICAS NORMATIVAS Y ADMINISTRATIVAS GENERALES

6. ¿Cuál fue el mes y año de apertura de la sala?

Mes / Año de apertura de la sala (indicar con números ej: 03/14)	
--	--

7. ¿En qué lugar se ubica la sala? Marcar con una X la opción correspondiente.

UBICACIÓN DE LA SALA	
En el edificio de la escuela secundaria de referencia	
En el edificio del jardín del que la sala es anexo	
En el edificio de un Centro Educativo Complementario (CEC)	
En otro lugar.	¿Cuál? (Detalle)

8. ¿Cuántas escuelas comparten la sala? Indicar 1 cuando la sala refiere a una sola escuela, es decir, cuando la sala nos es compartida por escuelas.

Cantidad de escuelas que comparten la sala	
--	--

9. En relación con la cantidad de cuadras de distancia que hay entre la/s Escuela/s y la Sala indique las siguientes medidas estadísticas:

Si la sala no es compartida por distintas escuelas, consignar el mismo valor en los tres campos, indicando 0 si la sala se encuentra en la misma institución y/o cuadra

MEDIDAS ESTADÍSTICAS PARA TOTALIDAD DE ESCUELAS	
9.1 Escuela 1: cantidad de cuadras de distancia con la sala	
9.2 Escuela 2: cantidad de cuadras de distancia con la sala	
9.3 Escuela 3: cantidad de cuadras de distancia con la sala	
9.4 Otros:	

II. B. MATRÍCULA

10. A. Detalle la matrícula de la sala al inicio y al finalizar el ciclo lectivo (C. L.) de acuerdo a los tramos etarios de los/as niños/as indicados en la tabla siguiente. Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

MATRÍCULA	INICIO C. L.	FINAL C. L.
10.A.1 Cantidad de niños/as entre 45 días y 1 año		
10.A.2 Cantidad de niños/as de más de 1 año y hasta 2 años inclusive		
10.A.3 Total		

11. En relación con la demanda de vacantes, ¿Cuántos niños/as con posibilidad de concurrir a la sala se encuentran registrados a la espera de vacantes para el próximo ciclo lectivo? Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

Cantidad de niños registrados a la espera de vacantes para el próximo ciclo lectivo	
---	--

12. A. En relación con la matrícula potencial, ¿Cuál es la estimación de la cantidad de niños/as que se incorporarán en el primer trimestre del próximo ciclo lectivo? Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

Estimación de la cantidad de niños/as que se incorporarán en el primer trimestre del próximo ciclo lectivo	Marzo / Abril / Mayo

12. B. En relación con la matrícula potencial, ¿Cuál es la estimación de la cantidad de niños/as que se incorporarán en la totalidad del próximo ciclo lectivo? Indicar 0 (cero) si no se registran casos

Estimación de la cantidad de niños/as que se incorporarán en la totalidad del próximo ciclo lectivo (considerando todos los trimestres)	
---	--

II. C. LOS/LAS DOCENTES

13. En el ciclo lectivo vigente, ¿hubo cambios del personal docente (maestro/a y preceptor/a) de la sala? Marcar con una X la opción correspondiente

PERSONAL	1.SI	2. NO
13.1 Maestro		
13.2 Preceptor		

II. D. BIENES Y SERVICIOS BÁSICOS

14. ¿La Sala Maternal presenta condiciones de infraestructura apropiadas? Marcar con una X la opción que corresponda. En caso de que la respuesta sea No, especificar los aspectos que se presentan inapropiados (espacio físico, sanitarios, cocina, etc.) y las razones.

Sí	
No (especificar)	

15. A. ¿Se realizaron modificaciones de acondicionamiento de la infraestructura de la sala? Marcar con una X la opción correspondiente.

1.Si		2. No	<input type="checkbox"/>	→ Pasa a P16
------	--	-------	--------------------------	--------------

15. B. ¿En qué aspectos se realizaron dichas modificaciones en la sala? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple).

MODIFICACIONES DE LA SALA	
1. Ampliaciones	
2. Refacciones	

16. ¿La Sala cuenta con los bienes y recursos materiales básicos para un correcto funcionamiento?
 Marcar con una X la opción que corresponda. En caso de que la respuesta sea No, especificar los motivos (cantidades y/o condiciones).

1. Sí	
2. No (especificar)	

17. A. ¿Se desarrollaron estrategias para ampliar cantidad de bienes y recursos materiales de la Sala?
 Marcar con una X la opción correspondiente.

1.Si	<input type="checkbox"/>	2. No	<input type="checkbox"/>	→ Pasa a P18
------	--------------------------	-------	--------------------------	--------------

17. B. Detalle en qué consistieron dichas estrategias y con qué actores/instituciones las implementaron.

17.1 TIPO DE ESTRATEGIAS	17.2 ACTORES/INSTITUCIONES
1.	1.
2.	2.
3.	3.

18. ¿Con qué servicio de salud articula la sala?

SERVICIO DE SALUD

II. E. DINÁMICA Y FUNCIONAMIENTO DE LA SALA MATERNAL

19. ¿Cuál fue la asistencia trimestral de la sala? Detallar en cada trimestre de referencia.

ASISTENCIA TRIMESTRAL	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
19.1. Asistencia media trimestral			
19.2. Porcentaje de asistencia			

20. ¿Cuáles fueron los motivos de inasistencia más significativos? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple) para cada trimestre de referencia.

MOTIVO/S DE INASISTENCIA MÁS FRECUENTES	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
1. Enfermedades de los/as niños/as			
2. Enfermedades de madres/padres / hermanos/as			
3. Falta de docentes en la escuela secundaria			
4. Suspensión de clases en la escuela secundaria			
5. El/la niño/a queda al cuidado de otro adulto/familiar			
6. Adversidades climáticas			
7. Otros. Especificar:			

21. ¿Cuántos niños/as dejaron de asistir a la sala? Detallar en cada trimestre de referencia Indicar 0 cuando no se presentan casos de niños/as que dejaron de asistir a la sala.

CANTIDAD DE NIÑOS/AS QUE DEJARON DE ASISTIR A LA SALA	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.

22. ¿Cuáles fueron los motivos principales por los cuales los/as niños/as dejaron de asistir a la sala? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple) para cada trimestre de referencia.

MOTIVOS PRINCIPALES	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
1. Traslado / Mudanza			
2. Las madres/padres/hermanos/as mayores dejan de participar en el Proyecto			
3. El/la niño/a queda al cuidado de otro adulto/familiar			
7. Otros. Especificar:			

II. F. ACCIONES DE ARTICULACIÓN INTRAINSTITUCIONAL, INTERINSTITUCIONAL E INTERSECTORIAL

23. ¿Se desarrollaron acciones de articulación intrainstitucional, interinstitucional y/o intersectorial en el durante el último ciclo lectivo, destinadas a acompañar y/o fortalecer la Propuesta Educativa? Marcar con una X la opción correspondiente.

1.Si	<input type="checkbox"/>	2. No	<input type="checkbox"/>	→ Pasa a P26
------	--------------------------	-------	--------------------------	--------------

24. ¿Con qué actores y/o instituciones se desarrollaron las acciones de articulación? Marcar con X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple) para cada trimestre de referencia.

INSTITUCIONES	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
1. Jardín de Infantes			
2. Escuela Secundaria			
3. Equipo de Orientación Escolar			
4. Centro Educativo Complementario			
5. Centro de Estimulación y Aprendizajes Tempranos			
6. Jardines Maternales			
7. Otros sectores/ámbitos municipales			
8. Organizaciones vecinales y barriales			
7. Otra. Especificar:			

25. Describa sintéticamente el objetivo general de las tres acciones de articulación más significativas del período, consignando en cada caso el tipo de acción en cuestión (Proyecto/ Taller-Encuentro/ Capacitación/ Chala/Conferencia, etc.) y el título, si lo tuviera. (Ej. Proyecto “...”, objetivo: ...)

	25.1. TIPO DE ACCIÓN	25.2. TITULO
1.		
2.		
3.		

II. G. COMUNICACIÓN Y VINCULACIÓN CON LOS ADULTOS SIGNIFICATIVOS (PADRES, MADRES, HERMANO/AS ADOLESCENTES Y OTROS FAMILIARES REFERENTES)

26. ¿Se desarrollaron estrategias de comunicación y/o vinculación con familiares y otros adultos significativos? Marcar con una X la opción correspondiente.

1. Si		2. No	<input type="checkbox"/> → Pasa a P30 A
-------	--	-------	---

27. ¿Qué tipo de estrategias de comunicación y/o vinculación se llevaron adelante? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple).

TIPO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y/O VINCULACIÓN	
1. Comunicación por carteleras	
2. Cuaderno de comunicaciones	
3. Entrevistas individuales	
4. Actividades compartidas	
5. Reuniones	
6. Otra. Especificar:	

28. ¿A qué adultos significativos estuvieron dirigidas las estrategias de comunicación y/o vinculación desarrolladas? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n (respuesta múltiple) para cada trimestre de referencia.

ADULTOS SIGNIFICATIVOS	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
1. Madres involucradas en la Propuesta Educativa			
2. Padres involucrados en la Propuesta Educativa			
3. Hermano/as mayores involucrados en la Propuesta Educativa			
4. Otros familiares o adultos referentes (abuelos/as, tíos/as, vecinos, etc.)			
5. Docentes y/o preceptores de la sala			
6. Jardines Maternales			
6. Otra. Especificar:			

29. Describa sintéticamente el objetivo general de las tres estrategias de comunicación y/o vinculación más significativas desarrolladas en el período, consignando en cada caso el tipo de estrategia en cuestión - referidos en 27. (Ej. 1. Comunicación por cartelera, Objetivo: ...)

1.
2.
3.

III. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LO/AS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO QUE PARTICIPAN EN LA PROPUESTA EDUCATIVA

30. ¿Cuántos estudiantes participan en la Propuesta Educativa al inicio del ciclo lectivo? Cuantifica cantidad por genero Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

	VARONES	MUJERES	TOTAL
Cantidad de estudiantes que participan en la Propuesta Educativa al inicio del ciclo lectivo			

30.1. Cantidad de estudiantes de nivel secundario participantes en la propuesta por grupo de edad. Consignar cantidad de estudiantes por género.

	VARONES	MUJERES	TOTAL
12 / 14			
15 / 16			
17 / 18			
Otros. Especificar:			

31. ¿Cuántos estudiantes se incorporaron a la Propuesta Educativa en el transcurso del ciclo lectivo por género (V: varón y M: mujeres? Indicar 0 (cero) si no se registran casos. Detallar en cada trimestre de referencia.

Cantidad de estudiantes que se incorporaron a la Propuesta Educativa	MAR. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.

32. ¿Cuántos estudiantes dejaron de participar en la Propuesta Educativa en el transcurso del ciclo lectivo? Indicar 0 (cero) si no se registran casos. Detallar en cada trimestre de referencia.

Cantidad de estudiantes que dejaron de participar en la Propuesta Educativa	MAR. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.

↓
Si cantidad = 0 pasa a P. 37

33. ¿Por qué motivo/s los estudiantes dejaron de participar en la Propuesta Educativa? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n para el trimestre de referencia (admite respuesta múltiple).

MOTIVOS DE RENUNCIA A LA PROPUESTA EDUCATIVA	MZO. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.
1. Deja de asistir a la escuela secundaria			
2. Traslado / Mudanza			
3. El/la niño/a queda al cuidado de otro adulto/familiar			

34. De la cantidad de estudiantes que dejaron de participar en la Propuesta Educativa, ¿Cuántos dejaron de asistir a la Escuela Secundaria? Indicar 0 (cero) si no se registran casos. Detallar en cada trimestre de referencia.

Cantidad de estudiantes que dejaron de asistir a la Escuela	MAR. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.	TOTAL VARONES	TOTAL MUJERES

35. Cuáles son el/los motivos más significativos por los cuales los/as estudiantes que participan en la Propuesta Educativa dejaron de asistir a la Escuela Secundaria? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n para cada trimestre de referencia (admite respuesta múltiple) y según género para el total de casos en el año.

MOTIVOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ABANDONO ESCOLAR	MAR. ABR. MAY.	JUN. JUL. AGO.	SEP. OCT. NOV.	TOTAL VARONES	TOTAL MUJERES
RESPONSABILIDADES EXTRA ESCOLARES					
1. Prioriza cuidado de hijos/as y/o hermanos/a hasta 2 años inclusive					
2. Prioriza cuidado de hijos/as y/o hermanos/a mayores a 3 tres años					
3. Embarazo					
4. Trabajo					
TRAYECTORIA ESCOLAR					
5. Ausentismo					
6. Repitencia					
7. Desempeño en las materias					
8. Otras. Especificar:					
.....					
9. No sabe					

36. ¿Cuántos estudiantes participan en la Propuesta Educativa actualmente, al finalizar el ciclo lectivo? Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

Cantidad de estudiantes que participan en la Propuesta Educativa al finalizar el Ciclo lectivo	<input style="width: 100%;" type="text"/>	→ Si cantidad = 0 pasa a P. 41
--	---	--------------------------------

37. Del total de estudiantes que participan/participaron de la Propuesta Educativa el ciclo lectivo de referencia, mencione cuántos son madres, padres, hermanos/as mayores de los niños que asisten a la Sala Maternal.

TIPO DE FAMILIAR A CARGO DE NIÑOS/AS MENORES	CANTIDAD
1. Madres	
2. Padres	
3. Hermanas mujeres	
4. Hermanos varones	

37. B. Consigne la siguiente información sobre los/las estudiantes que participan en la Propuesta Educativa

NOMBRE Y APELLIDO	N° ESCUELA	EDAD	NOMBRE Y APELLIDO HIJOS/ AS Y/ O HERMANA/OS QUE ASISTEN A LA SALA	FECHA INCORPORACIÓN PROPUESTA EDUCATIVA (DD/MM/AA)	FECHA EN QUE DEJAN DE PARTICIPAR DE LA PROPUESTA EDUCATIVA (DD/MM/AA)	DEJÓ DE ASISTIR A LA ESCUELA (SI/NO)

41. B. Por favor, consigne el nombre y apellido de los estudiantes, y para cada uno de ellos marque con una X donde corresponda en cuanto a los aspectos de la trayectoria escolar que se indican para el ciclo lectivo actual.

NOMBRE Y APELLIDO	N° ESCUELA	PROMUEVE	EGRESA	100% MATERIAS APROBADAS

IV. ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA/S ESCUELA/S SECUNDARIAS VINCULADA/S A LA SALA

42. ¿Cuántas acciones destinadas a acompañar y/o fortalecer la Propuesta Educativa en la/s Escuela/s Secundaria/s vinculada/s a la Sala se han desarrollado durante el Ciclo lectivo en curso?

Cantidad de acciones destinadas a acompañar y/o fortalecer la Propuesta Educativa en la/s Escuela/s	<input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>	→ Si cantidad = 0 pase a la P45.
---	---	----------------------------------

43. Del total de acciones arriba referidas, ¿Cuántas se relacionaron con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral? Indicar 0 (cero) si no se registran casos.

Cantidad de acciones relacionadas con el Programa de Educación Sexual Integral	<input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>
--	---

44. Describa sintéticamente el objetivo general de las tres acciones de acompañamiento y fortalecimiento más significativas desarrolladas durante el ciclo lectivo en curso, consignando en cada caso el tipo de acción en cuestión (ej. Proyecto, taller, encuentro, capacitación, conferencia, etc.) y el título, si lo tuviera. (Ej. 1. Capacitación "...", Objetivo: ...).

1.

2.

3.

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

45. ¿Se desarrollaron acciones de seguimiento y/o evaluación de la Propuesta Educativa? Marcar con una X la opción correspondiente para cada nivel/modalidad considerada.

NIVEL/MODALIDAD	1. SI	2. NO	
Inicial			Pasa a P. 48
Secundaria			
Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PC y PS)			
Mecanismos de carácter conjunto			

***Atención:** Si en los cuatro niveles/modalidades consideradas la respuesta es No pasar a la P. 46. Caso contrario, se debe completar las preguntas siguientes (P46 y P47) para el/los niveles/modalidades correspondiente/s

46. ¿Qué modalidades adquirieron las acciones de seguimiento y/o monitoreo desarrolladas? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n para cada nivel/modalidad considerada (admite respuesta múltiple).

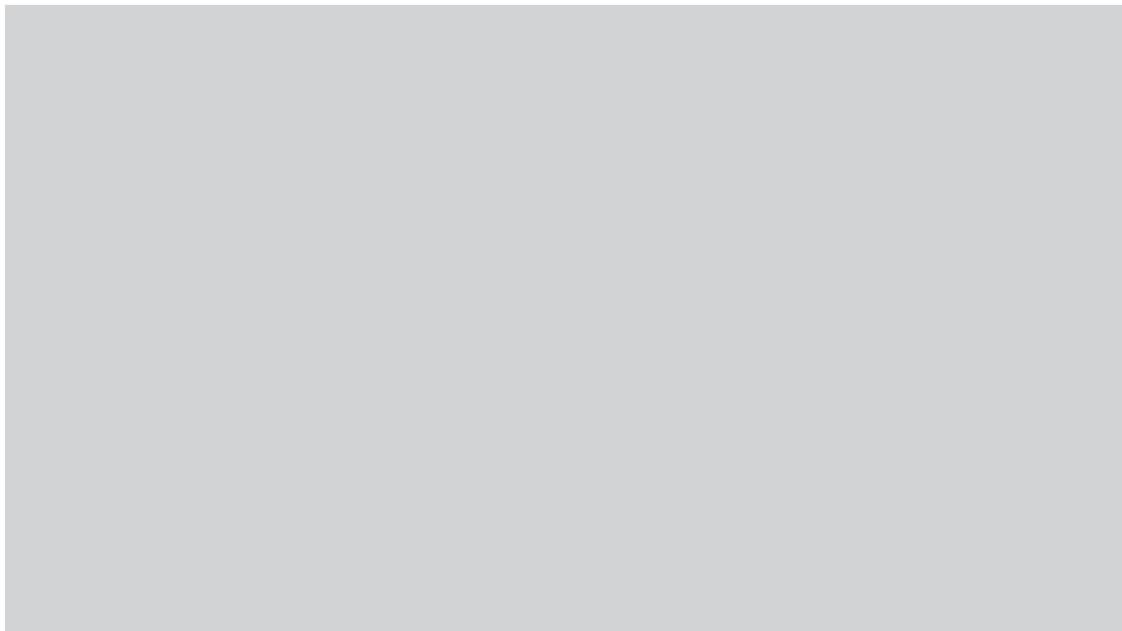
MODALIDADES DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO	NIVEL / MODALIDAD			
	INICIAL	SECUNDARIA	PC Y PS	CONJUNTO
1. Reuniones de trabajo				
2. Aplicación de instrumentos de relevamiento				
3. Otras: Especificar				

47. ¿Quien/es fueron los responsables de llevar adelante las acciones de seguimiento y/o evaluación? Marcar con una X la/s opción/es que corresponda/n para cada nivel/modalidad considerada (admite respuesta múltiple).

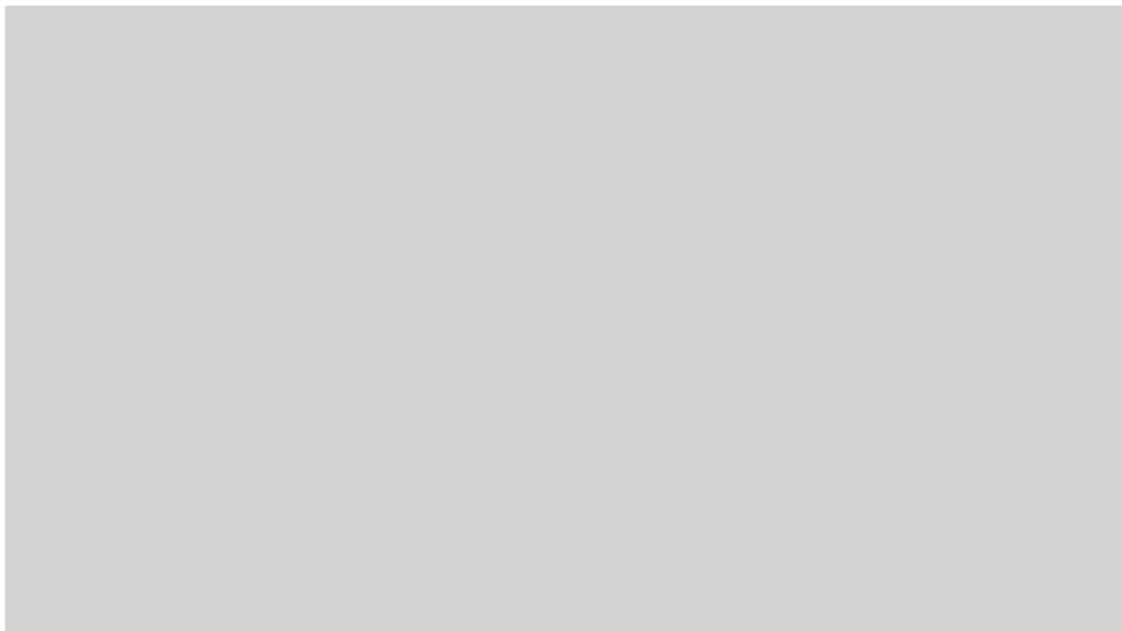
RESPONSABLES DE ACCIONES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	NIVEL / MODALIDAD			
	INICIAL	SECUNDARIA	PC Y PS	CONJUNTO
1. Nivel Central				
2. Inspector de nivel/modalidad				
3. Director de nivel/ modalidad				
4. Director del establecimiento				
5. Equipo de Orientación Escolar				
6. Otros: Especificar				

VI. OBSERVACIONES Y DATOS DE LOS RESPONDIENTES

48. Comente brevemente la/s principal/es características distritales y/o características generales del barrio que considere apropiadas para contextualizar los resultados del relevamiento.



49. Otras Observaciones/comentarios adicionales que consideren pertinente realizar (OPCIONAL).



50. Datos de quien/es hayan respondido el cuestionario. Consigne primero los datos de los/las respondientes válidos (inspector regional, inspectores/as de Nivel Inicial, Secundaria y de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social), éstos son de carácter obligatorio. Luego, señale los datos de otras personas que hayan colaborado en completar el cuestionario.

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

Nombre y Apellido	
Cargo	
Teléfono/s	
E-mail	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y LAS RESPUESTAS BRINDADAS!

Sobre las autoras

ANDREA DEL BONO. Doctora en Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Investigadora Adjunta del CONICET con sede en ICSyA-UNAJ. Profesora Adjunta Regular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora Titular Regular de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). A nivel de posgrado, se desempeña como Profesora de la Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha sido consultora del Ministerio de Trabajo (MTEySS) y de UNICEF (Argentina). Actualmente coordina el “Programa de Estudios del Trabajo. Análisis Críticos de la Flexibilización Laboral” (PET- ICSyA-UNAJ).

ANA INÉS MALLIMACI BARRAL. Doctora en Ciencias Sociales por la EHESS de París en cotutela con la UBA, Magister en Metodología de las Ciencias Sociales por la Universidad de Bologna / Untref y Licenciada en Sociología de la UBA. Investigadora del CONICET con sede en el Instituto Interdisciplinario de Género de la UBA y docente asociada regular de la Universidad Arturo Jauretche. Ha dictado seminarios de maestría y doctorado y publicado artículos en revistas nacionales e internacionales sobre sus temas de investigación: género, migraciones, trayectorias y desigualdades.

NOELIA CABRERA. Licenciada en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata y Maestranda en Sociología Económica del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES-UNSAM). Ha participado en proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas al mundo del trabajo, ha sido docente del nivel medio y terciario, y actualmente es asistente de investigación en el Área Salud, Economía y Sociedad del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).

MARÍA NOEL BULLONI YAQUINTA. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Licenciada en Sociología de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (ICSyA-UNAJ). Profesora Adjunta Regular del ICSyA-UNAJ.

.....

LAURA SAAVEDRA. Magister en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO Argentina y Licenciada en Sociología de la UBA. Profesora adjunta regular de la UNAJ y Profesora adjunta de Metodología de la investigación de la UNPAZ. Ha dictado y dicta talleres /seminarios en especializaciones de posgrado y maestrías. Ha publicado artículos en revistas nacionales y desarrollado capítulos de libros sobre sus temas de investigación: cambio estructural, desigualdades y procesos de diferenciación socio-económica en trabajadores y organizaciones asociativas.

.....

Maternidad y paternidad adolescente.

El derecho
a la educación
secundaria