

2007

El embarazo adolescente en la escuela secundaria básica y la intervención del trabajador social desde el equipo de orientación escolar

Lacaze, Silvia Alicia

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/561>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVICIO SOCIAL

TRABAJO FINAL DE TESIS

**“EL EMBARAZO ADOLESCENTE
EN LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA
Y LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL
DESDE EL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR”**

DIRECTORA: MG. MIRIAM SICOLI

CO-DIRECTORA: LIC. MARIELA FEDUCI

TESISTAS:

SILVIA ALICIA LACAZE

ANA MARÍA ROVELLI



Para nacer hay que romper un mundo

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.

Inventario

3344

signatura top

*Agradecemos a nuestros padres, hermanos y amigos,
que nos alentaron para que llegáramos a concluir esta etapa.*

*A Miriam y a Mariela, quienes con respeto y comprensión,
nos asistieron desde su conocimiento.*

*A todos los profesionales que nos recibieron en las escuelas visitadas,
por compartirnos su tiempo y experiencias con actitud profesional,
animándonos a terminar el trabajo.*

*A todos quienes participaron en nuestra formación,
enfrentándonos al desafío de crecer como personas.*

A Silvia, que me acompañó en este esfuerzo.

Ana María

A Cristian y a Joaquín, por el amor que me brindan.

Silvia

ÍNDICE DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS	7
FUNDAMENTOS	8
<u>CAPITULO I:</u>	MARCO TEORICO	14
<u>CAPITULO II:</u>	ASPECTOS METODOLOGICOS	92
	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	97
	 <u>PARTE 1:</u>	
	 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA (ANÁLISIS CUANTITATIVO)	99
	 <u>PARTE 2:</u>	
	 ANÁLISIS CUALITATIVO Y REFLEXIÓN SOBRE LOS EJES DE INTERÉS:	
	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACIÓN A LA REALIDAD DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA • ACTITUD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA ANTE LA PRESENCIA DE LA ALUMNA EMBARAZADA • RECURSOS/SATISFACTORES QUE ATRAVIESAN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA PROBLEMÁTICA DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA 	108 121 127

• ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL COMO MIEMBRO DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR	138
REFLEXIONES FINALES	150
PROPUESTAS	159
BIBLIOGRAFÍA	161
ANEXOS	164

*Ana tiene quince,
 Niña, se te vino un problemón.
 Algo esta creciendo,
 En su vientre hay algo en expansión.
 El culpable ya huyó,
 Pobre Ana sola se quedó,
 No le duele tanto eso,
 Si no que lo niegue el maricón.
 Maná*

INTRODUCCIÓN

La llegada a las escuelas de la normativa que contempla un Régimen Especial de Inasistencias justificadas por razones de gravidez, (Ley Nacional N° 25.273/2000) significó el puntapié inicial para esta investigación, al poner en evidencia los huecos que en materia de Educación en Sexualidad todavía existen, y también los múltiples factores causantes del abandono escolar de estas chicas.

Se tratará entonces de conocer y describir la realidad de las adolescentes embarazadas que concurren a la Escuela Secundaria Básica y la intervención que realiza el Trabajador Social del Equipo de Orientación Escolar, frente a esta problemática. Muchas veces esta acción profesional se realiza tratando de dar una respuesta innovadora; otras, de manera aislada, o con dudas e incertidumbres.

Genera preocupación en las escuelas el aumento significativo de las alumnas embarazadas en los últimos años. Abordar esta cuestión lleva a los docentes y autoridades escolares a interpelar e interpelarse sobre la variedad de prejuicios, tabúes, ideologías, miedos, prácticas y discursos con que la institución y sus agentes en particular viven cotidianamente en este escenario.

Una educación en sexualidad adecuada a los tiempos actuales necesita ser pensada desde una actitud respetuosa de las ideas y opiniones de las alumnas y los alumnos; que promueva tanto el conocimiento intelectual y transmisión de información científica y confiable acerca de la prevención de riesgos y embarazos tempranos, como la construcción paulatina de actitudes, sentimientos, valores, y habilidades para el ejercicio de una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos.

La escuela está empujada por esta realidad a repensar conceptos básicos con respecto a qué significa ser adolescente hoy, y desde la diferencia de códigos que utilizan adultos y chicos, cuál es el papel de ella como espacio de formación para la vida.

En esta línea, el presente trabajo quiere contribuir a abrir espacios de discusión, donde revisar los contenidos básicos partiendo de la base que los alumnos y alumnas son sujetos de derecho, ofreciendo conocimientos, habilidades y valores para promover la salud y el desarrollo personal, incluyendo el conocimiento y cuidado del cuerpo, la sexualidad como una construcción social, planificación familiar, violencia sexual, etc.

Así la escuela contribuirá a la construcción de ciudadanía respetando las necesidades de las niñas, niños y adolescentes que acompaña en su crecimiento.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

Objetivo general:

Conocer y analizar el abordaje que realizan los agentes educativos sobre el embarazo adolescente en la Escuela Secundaria Básica.

Objetivos específicos:

- Comprender la realidad de la adolescente embarazada que concurre a la Escuela Secundaria Básica desde la percepción de los agentes involucrados.
- Analizar críticamente los enfoques con que la institución escolar y sus agentes responden a la necesidad educativa de la adolescente embarazada.
- Enumerar y analizar las disposiciones y normas legales en vigencia referentes a la situación de la adolescente embarazada durante su tránsito por el sistema educativo (derechos y obligaciones)
- Reconocer el modelo de intervención del Equipo de Orientación Escolar y del Orientador Social en particular en la institución educativa.
- Detectar y analizar las diferentes formas de participación que se adoptan entre la escuela, la comunidad y la sociedad en general ante la situación del embarazo adolescente.
- Identificar posturas facilitadoras y obstaculizadoras de la permanencia de la joven en la escuela, por parte de ella misma, la familia, la institución escolar, los docentes, el grupo de amigos, etc.
- Indagar sobre el nivel de capacitación de los docentes para abordar la temática del embarazo adolescente y qué estrategias didácticas instrumentan en consecuencia.
- Arribar a un diagnóstico general desde el Trabajo Social en pos de elaborar futuras estrategias de acción para la problemática.

FUNDAMENTACIÓN

La adolescencia siempre fue una etapa problemática desde la mirada de los adultos. Desde su nacimiento como ciclo vital en la era de la industrialización hasta nuestros días, incluyendo su origen etimológico, “adolescere” decían los latinos, ir creciendo. Un verbo cuyo participio es *adultum*, es decir que el adolescente era un ser humano en tránsito hacia la adultez.

En los albores del siglo XXI se advierte que una gran cantidad de chicas jóvenes, algunas desde los 12 años, se convierten en madres. La sociedad en general mira con gran preocupación esta situación, por los riesgos y las carencias a que se ven expuestas estas madres y sus hijos. Esta realidad se instala cada vez en mayor número en todas las sociedades, aún las económicamente más desarrolladas.

Pero una de las peores consecuencias del embarazo, es que en una sociedad excluyente como la de este país, expulsa a las jóvenes del sistema educativo, convirtiéndose en la puerta de entrada a la pobreza. Además, los púberes se inician en las relaciones sexuales a edades cada vez más precoces, entre los 14 y los 16 años, y este despertar sexual ocurre con conocimiento y responsabilidad, o con descuido y riesgos.

Ello mueve a la necesidad de conocer qué tipo de respuestas ofrecen las instituciones encargadas del cuidado y protección de los jóvenes, qué acciones implementan en el ámbito de la formación, y atención de las adolescentes embarazadas que asisten a las instituciones educativas.

En Argentina, el avance inclemente del neo-liberalismo ha sido devastador: condujo a una fuerte crisis de valores, la mitad de la población quedó sumida en la pobreza, asistiendo alelada a niveles de desocupación nunca antes experimentados.

El Estado abandonó muchas de las funciones que cumplía en décadas anteriores para dar paso a la iniciativa privada, y para atender con mínimos recursos aspectos básicos como la educación, la salud, etc. En una economía pauperizada, han sido los jóvenes quienes se vieron más perjudicados por la falta de trabajo, la falta de posibilidades económicas que faciliten su acceso al estudio, el debilitamiento de los vínculos familiares, el surgimiento de variadas formas de agresión, la

exacerbada cultura del consumo y el facilismo en desmedro de la cultura del esfuerzo y de los proyectos a mediano y largo plazo, la dificultad de acceder a los bienes de la cultura. Los medios de comunicación inyectan modelos de vida que son fácilmente incorporados ante la ausencia de otros valores y objetivos propios de muchas familias. La droga, el alcohol, la violencia, el sexo ocasional, la corrupción, el hedonismo, aparecen como instrumento de resolución de conflictos evadiendo deberes y responsabilidades, destruyendo el tejido social.

En las sociedades industrializadas de los países desarrollados se considera a la adolescencia como una etapa del ciclo vital donde ocurren complejos cambios biológicos, psicológicos y sociales que provocan que sea cada vez más necesario dedicarle atención.

La evolución de la madurez biológica, psicológica y social se ha ido separando progresivamente con el paso de los años. Según publicaciones actuales, es importante destacar que en lo biológico se observa claramente un descenso en la edad de la menarquía, lo que permite a la adolescente ser madura sexualmente a edades tan tempranas como a los 11 años. La madurez psicosocial tiende a desplazarse a edades más avanzadas debido al largo proceso de preparación que requiere un adolescente para llegar a ser autovalente en ambos sentidos, en el psicológico y social.

Así, el embarazo en la adolescencia se define como *"aquella gestación que ocurre durante los dos primeros años ginecológicos de la mujer, y/o cuando la adolescente mantiene total dependencia social y económica de la familia parental"*¹

Es una cuestión ampliamente reconocida en el campo de la salud el hecho de que la fecundidad presente mayores riesgos asociados tanto para la madre como para el hijo cuando se ejerce en las edades extremas de la vida reproductiva de la mujer.

Los riesgos médicos en las adolescentes, sin embargo, no parecen deberse tanto a las especiales condiciones fisiológicas, comparativamente hablando, sino

¹ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA. Cartilla "La problemática de la Adolescente Embarazada" Ley Nacional 25.273. Régimen de Inasistencias Justificadas por razones de gravidez.

más bien a *"las variables socioculturales y a las condiciones de cuidado y atención médica que se les proporcione"*²

Pero también hay que considerar que no todas las adolescentes que se embarazan se hallan en situación de riesgo. Para algunas de ellas concebir un hijo forma parte de un proyecto de vida, legitimado por su entorno familiar y social, que, según se verá más adelante, tampoco les ofrece mayores posibilidades de superación.

Circulan en la sociedad diversos estereotipos tradicionales asignados a los distintos géneros: el varón se inicia pronto en las relaciones sexuales, es activo e independiente. De las mujeres, por el contrario, se espera que sean pasivas y disponibles. A estos condicionamientos se suman los provenientes del contexto sociocultural en que se desenvuelven y la influencia de los modelos globalizados que se difunden por los medios de comunicación masivos. Durante la adolescencia, es clave la definición de la identidad sexual.

Como se advierte hasta aquí, la educación no es tarea exclusiva de alguna institución, familia, escuela, etc., sino de toda la sociedad, ya que consiste en un proceso personal, de autosuperación permanente, donde son importantes las experiencias de todos los ámbitos que atraviesan la vida cotidiana: el mundo de la cultura, la naturaleza, las instituciones, la política, etc.

Sin embargo, cabe preguntarse cuál es la función que le ha quedado a la escuela en este siglo de crisis de valores y desmantelamiento de todos los servicios públicos destinados a las capas más empobrecidas de la población. ¿A quién le toca socializar a los niños, le compete a la escuela, a la familia, o a ambas? ¿Cuál es el rol del Estado y qué se le puede pedir a la sociedad civil?

La Ley Federal de Educación, implementada desde 1995, contempla la obligatoriedad y la permanencia de los alumnos hasta los 14 años, en la Escuela Primaria Básica, hasta 6º año, y la Escuela Secundaria Básica, hasta el 9º año.

² Peláez Mendoza, Jorge *"Adolescente Embarazada"* (Instituto de Educación Sexual) Jornada sobre Educación Sexual, Mar del Plata, Noviembre de 2003

El Trabajador Social se inserta en el Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) como Orientador Social (O.S.), con un vasto campo de intervención.

Asimismo, en el año 2006, se sanciona la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, (Ley 26.150), que implica la incorporación de la educación sexual como parte del currículum, y la atención, orientación y cuidado de esta parte significativa de la experiencia humana. Hay que tener en cuenta que, hasta hace poco, este tema fue tabú, y que genera distintas opiniones en las escuelas y las familias.

Aquí las autoras de este trabajo se proponen analizar algunos aspectos de su ejercicio profesional, enfocando sobre las estrategias que el Trabajador Social elabora y pone en marcha en las escuelas para enfrentar la problemática de la adolescente embarazada; situación que se advierte cada vez con más frecuencia en las instituciones escolares de la ciudad y del país. Se hacen algunas preguntas acerca de cuáles son los fundamentos que orientan su labor, con qué recursos cuentan, qué aliados encuentran, etc.

También será necesario poder detectar cuáles son los factores que facilitan o entorpecen la permanencia de la joven en la escuela; cuáles son las reglamentaciones que existen al respecto, si son conocidas por los responsables del área educativa y cómo se llevan adelante en la práctica, el grado de pertinencia y realismo que poseen. ¿Qué interés manifiesta la adolescente sobre su continuidad en la escuela? ¿Cuáles son sus motivaciones en esta nueva etapa? ¿Qué temores y expectativas despierta esta nueva situación en ella, para ella y sus compañeros, y en la escuela en general?

Desde una mirada más abarcadora, ¿Cuáles son los prejuicios que maneja la sociedad sobre estas situaciones particulares, su grado de compromiso y de participación desde las instituciones vinculadas al tema? ¿Cómo repercute en las escuelas el tratamiento que desde los medios masivos de comunicación, se dan sobre la problemática? ¿Cuáles son los distintos mensajes que se emiten para los chicos y las chicas? ¿Llegan a estereotiparse modelos y pautas de conducta diferenciados según el género y/o sector social? ¿Qué aportes brinda la escuela a la sociedad en este tema?

En cuanto a los agentes educativos, ¿Cómo se preparan los docentes para hacer frente a las nuevas situaciones? ¿Cuentan con espacios de reflexión, desde dónde analizar posturas personales, técnicas didácticas, criterios de educabilidad sobre la sexualidad adolescente? ¿Existen contenidos curriculares específicos a transmitir sobre el tema de la sexualidad responsable, la prevención del embarazo, y las enfermedades de transmisión sexual?

En las instituciones, ¿De qué se habla con los jóvenes cuando se habla de sexualidad? ¿Existe un acuerdo en la sociedad acerca de la necesidad de la Educación Sexual, de los contenidos y metodología a aplicar en las escuelas? ¿Se habla de búsqueda de descarga de tensiones, de hedonismo, o como una búsqueda placentera del encuentro? ¿Se presenta a la sexualidad del hombre y de la mujer como una parte del ser, integrada de forma propia e irreductible a la persona, que se extiende a todas las manifestaciones de lo humano, como la energía básica de la vida humana?

Se procurará abordar el tema elegido con rigor científico. Para esto se deberá iniciar la investigación atendiendo a todos los elementos constitutivos de este problema social, con la finalidad de comprender la intersubjetividad de los hechos, tratar de determinar la manera en que el problema habrá de ser verificado, esclareciendo aspectos no estudiados, y profundizando los ya conocidos. Para esta tarea se requerirá de un marco conceptual de referencia, que resulte de una selección de los aspectos más pertinentes referidos al tema específico, el tratamiento del objeto de intervención mediante la aplicación de la metodología adecuada.

Al finalizar la etapa de las entrevistas, se estará en condiciones de elaborar un marco teórico referencial operativo más completo, que incluya los resultados de obtenidos hasta el momento.

Las características de la situación social actual no son más que las contradicciones que el capital genera como parte de su proceso de desarrollo. La vida cotidiana de los sujetos sufre grandes impactos por la falta de trabajo, la descualificación laboral, las pocas o nulas expectativas de mejorar la situación en corto plazo, bajo la amenaza de formar parte de una vasta población de excluidos.

Este proceso tiene una importante repercusión en las nuevas generaciones, al provocar una gran diferencia entre aquellos que pueden acceder a un nivel de formación para la vida, y aquellos que no tienen posibilidades de hacerlo. Durante la segunda mitad del siglo pasado, el desarrollo alcanzado por el Estado de Bienestar generó un proceso de sincronía entre trabajo y protección social. El desencuentro de este aspecto es parte de la incertidumbre y de los conflictos. Los jóvenes son los que más sufren el impacto de esta nueva situación, sobre todo, los jóvenes pobres.

El Trabajo Social contiene y se inspira en la valoración de la igualdad humana, no se trata de la igualdad estadística propia de la masificación, sino que consiste en el *“reconocimiento a todo ser humano del derecho a darse sus propias orientaciones de valor y vida, dentro de los límites de la convivencia y la realización de su propia dignidad. Esto se asocia al derecho de todo ser humano, de contar con las condiciones de bienestar propias a su ser persona”*³

Para comprender los aspectos significativos de la metamorfosis de lo social, los conceptos de vida cotidiana y saber cotidiano brindan un aporte valioso para el Trabajo Social. Se trata de reconocer un espacio concreto donde los sujetos configuran y construyen lo social y le dan sentido a su vida. A su vez constituyen puntos de partida importantes para la construcción del saber científico, que brinda elementos críticos a la vida cotidiana. El saber cotidiano se resignifica permanentemente, y se transmite de generación en generación. A su vez, las generaciones jóvenes, pueden añadir nuevos conocimientos, nuevas pautas, por la influencia del saber científico, o por los medios de comunicación.

Para la intervención profesional, el análisis del saber cotidiano permite potencializar posibilidades y recursos para solucionar las problemáticas de los individuos. Es importante el análisis del significado que los individuos le dan a sus necesidades, para poder plantear estrategias de intervención válida para los sujetos.

Será necesario también que el Trabajador Social revise sus posturas personales acerca de todo lo analizado, ya que su personalidad y sus valores, sobre todo en esta época de cambios vertiginosos, influye grandemente en el trabajo cotidiano y en su relación con las personas que asiste.

³ Di Carlo Enrique y Equipo. *“La comprensión como fundamento de la Investigación Profesional”* Ed. Humanitas. Mar del Plata, 1995

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO

*Rosario,
leche de madre para los hijos,
uno que viene, otro crecido
jugando a su alrededor.*

*¿Cuántos parirá?,
¿cuántos crecerán?,
¿cuántos al final se lograrán?.
¿Quién resistirá?,
¿quién abrigará?,
¿cuántos al final se lograrán?.*

*Rosario,
Rosario inventa, cargando el agua,
cortando leña,
Rosario aguanta
y espera que salga el sol.*

Pedro guerra , "Hijas de Eva"

1- HACIA UNA DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

Se ha mencionado un hecho trascendental en la adolescencia: la cantidad y profundidad de los cambios que en ella acontecen, sin embargo, la transformación es un fenómeno constante a lo largo de toda la vida humana. ¿Cómo se puede definir la adolescencia frente a otras etapas?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define como *adolescencia* al "período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio – económica" y fija sus límites entre los 10 y 20 años.

Este amplio rango de edades y el hecho de que la adolescencia se prolongue cada vez más al ganar terreno a la infancia y a la madurez, hace necesario establecer sub-etapas que significan momentos con diversa problemática en la vida de los adolescentes.

1. – Adolescencia Temprana (10 a 13 años)

Biológicamente, es el periodo peripuberal, con grandes cambios corporales y funcionales como la menarca.

Psicológicamente el adolescente comienza a perder interés por los padres e inicia amistades básicamente con individuos del mismo sexo.

Intelectualmente aumentan sus habilidades cognitivas y sus fantasías; no controla sus impulsos y se plantea metas vocacionales irreales.

Personalmente se preocupa mucho por sus cambios corporales con grandes incertidumbres por su apariencia física.

2– Adolescencia media (14 a 16 años)

Es la adolescencia propiamente dicha; cuando ha completado prácticamente su crecimiento y desarrollo somático.

Psicológicamente es el período de máxima relación con sus pares, compartiendo valores propios y conflictos con sus padres. El proceso de independencia natural continúa su desarrollo y hace más evidente la separación padres-adolescentes; una de las manifestaciones más generalizadas se refiere al

rechazo hacia las normas y valores paternos, es decir hacia la autoridad familiar o cualquier elemento o fenómeno que la represente.

Para muchos, es la edad promedio de inicio de experiencia y actividad sexual; se sienten invulnerables y asumen conductas omnipotentes casi siempre generadoras de riesgo.

Muy preocupados por apariencia física, pretenden poseer un cuerpo más atractivo y se manifiestan fascinados con la moda.

3. – Adolescencia tardía (17 a 19 años)

Casi no se presentan cambios físicos y aceptan su imagen corporal; se acercan nuevamente a sus padres y sus valores presentan una perspectiva más adulta; adquieren mayor importancia las relaciones íntimas y el grupo de pares va perdiendo jerarquía. Desarrollan su propio sistema de valores con metas vocacionales reales. En esta fase la seguridad en sí mismo se va incrementando, y como parte fundamental del logro de su identidad el adolescente se reconoce y funciona como individuo independiente, con el derecho de ser, cuya existencia no es condicionada por el ser percibido por las personas que lo rodean; es poseedor de una sexualidad propia que puede ser expresada y que en gran medida, responde a los patrones socialmente establecidos para cada sexo.

Por lo tanto, se puede decir que el desarrollo del adolescente se encuentra condicionado por las características sociales, culturales y económicas bajo las cuales se ido formando, y que no implica únicamente cambios fisiológicos y psicológicos, sino que también puede considerarse como un fenómeno social.

Las anteriores precisiones podrían llevarnos a considerar la adolescencia como un proceso más que como una etapa con identidad propia y límites definidos. En este proceso cada persona alcanzaría grados de madurez superiores en relación con cada una de las esferas vitales en momentos diferentes. Sería más justo hablar de la adolescencia como un período dotado de una entidad singular dentro del ciclo vital humano, por dos razones fundamentales: los cambios que se producen en esta etapa, cuantitativamente, se dan en una mayor proporción y, cualitativamente, se

asiste al desarrollo de una nueva organización psicológica y social. En palabras de Kaplan ⁴, *“la adolescencia no es ni una repetición del pasado ni una mera estación intermedia entre la infancia y la edad adulta. Es un espacio pleno de historia y potencialidad”*.

Siguiendo la propuesta de Rubén Efron ⁵ se puede situar la adolescencia como configurando un territorio, que se va delimitando y construyendo en forma irregular, en el curso del tiempo que no es lineal. Un tiempo de avances y retrocesos, de circuitos laterales, progresivos y también regresivos, incluso transgresivos. *“En este territorio de tan variados relieves geográficos se despliega la subjetividad adolescente, considerada como la forma de existir del sujeto”*

Una subjetividad que da la idea de “construcción”, con un elemento común: “el otro”, representado en un comienzo por los padres y que con el tiempo se va diversificando; que a veces queda representado a través de formas (simbolización como representación de personas e instituciones concretas). Un ejemplo de ello pueden ser los distintos artificios que pueden servir para representar la figura de la autoridad.

Es importante conocer las características de estas etapas de la adolescencia, por las que todos pasan con sus variaciones individuales y culturales, para interpretar actitudes y comprender a los adolescentes especialmente durante un embarazo, sabiendo que una adolescente que se embaraza se comportará como corresponde al momento de la vida que está transitando, sin madurar a etapas posteriores por el simple hecho de estar embarazada; son adolescentes embarazadas y no embarazadas muy jóvenes. El embarazo de la adolescente es una crisis que se sobrepone a la crisis de la adolescencia, con sus distintas fases, que modifican la vivencia que el adolescente tiene del embarazo, según se encuentre en la fase temprana, media o tardía. Su conocimiento ayuda a comprenderlo en su contexto evolutivo. Las actitudes se manifiestan de distintas manera, según influencias culturales, de temperamento, de clase social, de estado de salud, etc.

⁴ En *“La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo”* Amparo Moreno y Cristina del Barrio. Aique. 2000

⁵ Consultor de UNICEF en Argentina, citado en el libro *“Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo” - El desafío es hoy. UNICEF ARG. Ed. Losada SA. Bs.As. -1997-*

2- LA ADOLESCENCIA COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL

Cuando se habla de cualquier período de la vida se habla de categorías sociales, dotadas de significado por una cultura y sociedad en particular. La adolescencia es una etapa generada socialmente, que en ningún lugar o período histórico puede definirse en base a criterios puramente biológico, psicológicos, o jurídicos.

Por esto, se ofrecen a continuación, brevemente, las definiciones de adolescencia a través de la historia y las culturas.

2.1. La adolescencia a través de la historia

Continuando con lo citado por Amparo Moreno y Cristina del Barrio, puede verse una de las primeras instituciones destinadas a la educación de los adolescentes en Atenas, en el siglo V a.C. Se denominaba efebía y se trataba de una institución cívica-militar en la que los jóvenes varones realizaban una especie de servicio militar. Consistía en un período de aprendizaje y preparación para la vida colectiva, con disciplina severa. Con el tiempo perdió su carácter militar, para enfatizar sus fines educativos. Surge así la noción de paideia vinculada a la idea de eros, de amistad, y reforma. En relación con las muchachas, la cultura griega también contaba con ritos de iniciación femenina e instituciones en las que las jóvenes practicaban actividades adaptadas a su condición, tales como la danza, la poesía y la gimnasia. Este conjunto de instituciones es interesante porque nos han legado una serie de representaciones de este período de la vida que todavía permanece: la juventud y el amor erótico, las ansias de saber, y los deseos de reforma y belleza.

También el mundo romano antiguo se ocupó de los marcos sociales que marcaran la transición entre la infancia y la edad adulta. Existía una ceremonia en la que los jóvenes varones, entre los quince y dieciséis años, se despojaban de los "signos de la infancia" –la bulla o amuleto que llevaban en el cuello de nacimiento contra el mal, y la toga praetexta o toga adornada de púrpura- y vestían la toga viril una toga blanca que era la vestimenta cotidiana de los ciudadanos. A continuación el joven acudía al Foro, costumbre con la que se señalaba su incorporación a los

asuntos públicos. Sin embargo, años más tarde, la misma sociedad romana retrasó la entrada de los jóvenes a la vida adulta. Esta se conseguía solo después de los 25 años, con lo cual la adolescencia adquirió el carácter más cercano al actual de limitación de derechos, de recursos, y por lo tanto de subordinación y dependencia. Para las jóvenes, el rito de iniciación era el matrimonio, correspondiente con sus funciones sociales de esposas y madres,

En la Edad Media y la Moderna, no se encuentra identificada claramente la categoría de edad que llamamos adolescencia y juventud.

Parece entonces según varios autores que la adolescencia tal como se la conoce hoy, está emparentada con la llegada de la *industrialización* y los cambios sociales que ella acarrió. Esto podría analizarse en tres esferas fundamentales: la jurídica, la familiar y la educativa.

En cuanto a las reformas legales, se señalan tres acontecimientos fundamentales. En primer lugar, la introducción de la enseñanza obligatoria en Estados Unidos, hacia finales del siglo XIX, hasta los 16 años. Esto tuvo como consecuencia la disminución del poder de los padres sobre los hijos adolescentes y el retraso de su incorporación en el mercado laboral. En segundo lugar, las leyes sobre el trabajo infantil fijaron edades mínimas que contribuyeron a separar la infancia de la juventud, y también, dilatar la dependencia económica de los adolescentes. En tercer lugar, la promulgación de leyes especiales sobre la delincuencia juvenil es la base para un tratamiento de tipo preventivo.

En relación con la familia, debió concluir con la situación de semi-independencia de los padres en que vivía la juventud anterior, como consecuencia de la extensión de la educación obligatoria y el retraso de la salida al mercado laboral. Así, a partir de este siglo, los jóvenes viven la situación contradictoria de ganar en libertad para decidir, al mismo tiempo de que se ven confinados a depender estrechamente de sus padres desde lo económico.

Por último, en la educación formal, los jóvenes aprendían las tareas específicas para incorporarse al mercado laboral, en la ocupación que sus padres les habían asignado, a diferencia de la educación que los adolescentes reciben en la actualidad, de tipo general y abstracto.

Este conjunto de transformaciones sociales presenta una doble cara: aunque pueda entenderse como un progreso la formación que se les provee, los ha sumido en una dependencia económica de los adultos, restándoles autonomía social y política. También la psicología ha realizado su contribución al divulgar una visión de la adolescencia ligada a la incapacidad, vulnerabilidad y peligrosidad.

Alrededor de los años 50 se comenzó a pensar en la adolescencia como una etapa vital “de transición”, entre la niñez que está finalizando, y la adultez a la que no se ha arribado: en la adultez se resolverían varias transiciones, de la dependencia infantil a la autonomía adulta, de las dudas sobre el futuro a las certezas de las elecciones, del mundo familiar infantil al mundo público y del trabajo adulto, de los inicios de una elección vocacional a la finalización de dicho proyecto.

Los conceptos de transición como el de moratoria, aplicados a la adolescencia, harían referencia a condiciones de estabilidad económica y social, y sobre todo a una pertenencia de clase, donde todas las fases de las transiciones en todos sus aspectos tienen la posibilidad de ser desplegadas. Esto es muy poco probable para los adolescentes de sectores populares como para casi todos en condiciones de crisis política, social, económica y de valores como la que transita el capitalismo en la Argentina en estos tiempos.

Por el contrario, en una postura denominada “postmoderna”, la adolescencia sería sinónimo de elaboración y madurez en diferentes terrenos, por ejemplo, en el comportamiento sexual. Desde el punto de vista familiar y social, ese cambio implicaría pasar de concebir al adolescente como necesitado de especial atención y guía a pensar que estos cuidados no son necesarios y que el adolescente debe encontrar por sí mismo su camino.

En realidad, ambas concepciones –incapacidad y madurez-, resultan poco beneficiosas para los adolescentes. Basarse en su inmadurez cercena sus posibilidades reales de crecer y ser autónomos, mientras que la idea de su madurez, los deja desamparados a la hora de afrontar los importantes cambios que están experimentando.

En la Argentina, se promulgó en 2006 la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, adecuando la normativa de

nuestro país a los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, texto incorporado a nuestra Constitución Nacional en la Asamblea Constituyente de 1994. Este nuevo marco normativo viene a sustituir al antiguo modelo tutelar o de “patronato”, representado por la Ley 10.903, lo cual constituye un importante salto cualitativo.

Esta inclusión tardía de los jóvenes y los adolescentes como sujetos portadores de derechos no es casual, sino parte de la construcción moderna de ciudadanía, la que tenía como único destinatario el varón adulto. Las mujeres, los niños y los adolescentes, (en realidad, ésta última aparece más tardíamente como concepción intelectual) no formaban parte del orden social. El contrato fundacional de la ciudadanía con que se constituyeron los Estados Nacionales a cargo de la sociedad burguesa capitalista excluyó a las mujeres considerando que su espacio natural era el ámbito privado de las familias, y que el espacio público era solo para los hombres.

Así como las mujeres, en los movimientos de los años 60 plantearon un cuestionamiento radical al orden establecido, también los jóvenes, a partir del Mayo del 68 francés y la matanza de Tlatelolco, hicieron su aparición en la escena mundial como sujetos que existían pero con ciudadanía delegada. Se instituyó un proyecto de transformación profunda en lo social y en lo político, que en nuestros países costó muchas vidas de jóvenes de todas las clases sociales. Las luchas de los años 70 fueron lideradas por jóvenes, y se enfrentaron con el mundo que siguiendo la lógica propuesta desde los países centrales, los confinaba al lugar del consumo. Este rasgo se acentúa en los años 80, cuando ser joven pasó a ser un pasaporte para estar en el mundo: del silencio a la obscenidad pública, del campo de lo privado (la familia) al espacio de lo público (el mercado). Entre tanto, un número importante de jóvenes, en distintos lugares del mundo, luchando por distintas causas, muriendo y desapareciendo, instalaban una presencia que los iba a definir, solo por su condición etárea, como sujetos “peligrosos”.

2.2. La adolescencia en las culturas tradicionales

Como ya se ha dicho, la adolescencia que hoy se conoce se ha entendido como un producto de las condiciones sociales de un determinado período histórico, en las sociedades occidentales económicamente avanzadas.

En determinados pueblos cazadores-recolectores se han encontrado los llamados ritos de paso. Estos ritos de iniciación en una clase de edad suponen el paso de la infancia a la edad adulta, la separación del mundo infantil asexual y sin responsabilidades claramente definidas.

Si comparamos estos ritos de transición en las culturas tradicionales con nuestra sociedad actual, se comprenderá porqué se restringe el concepto de adolescencia a las sociedades modernas occidentales. En primer lugar, el período de transición entre la infancia y la adultez en estas culturas tradicionales no es tan extendido como en las nuestras, lo que implica el acortamiento del estado de indefinición que supone la transición al estado de adulto. En segundo lugar, los ritos de iniciación suponen pautas concretas que el joven o la joven deben seguir para integrarse a la clase adulta, mientras que nuestros adolescentes encuentran más dificultades a la hora de averiguar cuáles son sus deberes y derechos durante ese período... Podría decirse que nuestros adolescentes cuentan con mayor libertad a la hora de elegir sus metas, pero que a la vez en esa libertad se ven limitados por las condiciones socioeconómicas y, al mismo tiempo, suelen sentir algunas inseguridades.

En conclusión, la adolescencia y la juventud son construcciones culturales dependientes de la historia y de la geografía. Para que exista, estos conceptos debe existir una serie de imágenes culturales: valores, ritos, atributos, y una serie de condiciones sociales: normas, comportamientos, instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad.

2.3. INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL

El peso del modelo económico del liberalismo, de la globalización, de los cambios en la pareja y la familia, de las representaciones de la sexualidad, del

impacto de la música, la televisión, del cine y de Internet influyen y unifican considerablemente la mentalidad juvenil de casi todos los países.

Ellos y en especial los adolescentes manifiestan una variada fragilidad aunque permanezcan abiertos, disponibles y generosos. Aspiran a relaciones auténticas, pero al no encontrarlas en la realidad esperan encontrarlas en su propio interior. Esta actitud los predispone a replegarse dentro de sus propias sensaciones y del individualismo.

En una sociedad que por diversas razones cultiva la duda y el cinismo, el miedo y la impotencia, la inmadurez y el infantilismo, los chicos tienden a asirse a modalidades de gratificaciones primarias y tienen dificultad en madurar, entendiendo por madurez la personalidad que ha completado la organización de las funciones basales de la vida psíquica, y por lo tanto son capaces de diferenciar la propia vida interior del mundo externo (Anatrella Tony 2005)⁶. Suelen tener menos referencias sociales y sentido de pertenencia que sus predecesores, son individualistas, quieren hacer su propia elección sin tener en cuenta el conjunto de los valores, de las ideas o de las leyes comunes. Tienden con facilidad al igualitarismo y a la tolerancias, embebidos de la moda o mensajes impuestos por los modos mediáticos, que de hecho les sirve de norma en la cual se basan. Corren el peligro de caer en el conformismo de las modas, en vez de construir su libertad partiendo de las razones para vivir y amar, hecho que explica su fragilidad afectiva y la duda sobre ellos mismos en la que se debaten. A veces experimentan una gran confusión respecto de los sentimientos y no saben distinguir entre una atracción a nivel de amistad y una tendencia homosexual.

La cultura de finales del siglo XX nos muestra un tipo humano frágil, entregado a la moda, precario, ajeno a los valores, a lo que verdaderamente tiene valor, inconsistente, endeble en sus coordenadas, capaz de cambiar el rumbo si puede aumentar aquellas cosas que más lo mueven: consumismo- permisividad- relativismo – hedonismo. Lo mueve una curiosidad incesante, pero sin brújula, mal dirigida;

3 Anatrella Tony. *Artículos y Ensayos sobre Antropología, sobre "El mundo de los jóvenes"*. Agosto 2005. En línea: www.interrogantes.net (Especialista en psiquiatría social)

quiere saberlo todo y estar bien informado; esto parece ser más interesante que conocer la verdad.

Prisionero del lenguaje, juega con las palabras, las acomoda a su conveniencia y lleva su significado como mejor le parece. En todo caso, este subjetivismo reinante (sentimiento nihilista) hace que los valores (como la verdad, la libertad, la razón, la humanidad) se diluyan, desaparezcan, pierdan consistencia y sean sustituidos por otros de similar significación. Por ejemplo, vivir en la verdad, lo conduciría a una vida plena, lograda, una vida verdadera; pero como se ha perdido el espíritu de lucha consigo mismo y el amor por la libertad, se denomina como tal, lo que se tiene o el lugar donde se está. Con esto *"todo vale y es adecuado si a uno le gusta"*.⁷

Hoy en día, el único valor teórico que se ha impuesto, la única verdad referencial, es la democracia. Pero el obstáculo para la verdad, no es ya la censura, sino los prejuicios, la parcialidad en la manera de presentar una noticia, los sesgos, aversiones entre las personas que integran los distintos partidos políticos o los grupos intelectuales o de poder, desprecian o ignoran a quienes no piensan como ellos. Así adulteran los juicios de valor y los análisis de los hechos. La información que se recibe no es ni formativa ni constructiva, ni busca el bien del hombre ni lo conduce a comprenderse mejor así mismo y estar más cerca de los demás.

Los medios de comunicación hacen de problemas locales asuntos universales. Hay un consumo de sucesos y acontecimientos que apuntan hacia el sensacionalismo, porque lo que importa es saber captar la atención. Hay un fluir de datos y noticias, donde uno se pierde en lo anecdótico dejando de lado lo sustancial. En general, todo esto no educa, sino que forma una especie de globo que asciende y después se rompe, hasta que asciendo otro suceso, incidente o circunstancia que lo desbanca.

El ser humano de hoy suele tener menos referencias sociales y sentido de pertenencia que sus predecesores, es más individualista, quiere hacer su propia elección sin tener en cuenta el conjunto de los valores, de las ideas o de las leyes comunes. Tienden con facilidad al igualitarismo y a la tolerancia, embebido de la

⁴ Enrique Rojas – *El hombre Light* – Ed. Planeta -1998-

moda o mensajes impuestos por los modos mediáticos, que de hecho le sirven de norma en la cual se basa. Corre el peligro de caer en el conformismo de las modas, en vez de construir su libertad partiendo de las razones para vivir y amar, hecho que explica su fragilidad afectiva y la duda sobre sí mismo en la que se debate.

En el pasado, el período de la juventud se vivía en función de la asunción de compromisos para llegar a la etapa adulta con un modo de vida autónoma. En nuestros días, la adolescencia y juventud prolongada provocan cierta indeterminación en la elección del tipo de vida.

Una de las mayores paradojas de nuestra sociedad consiste en hacer crecer a los niños demasiado rápido, animándolos al mismo tiempo a permanecer adolescentes el mayor tiempo posible. De este modo desarrollan una precocidad que no es fuente de madurez, saltándose las tareas psicológicas propias de la infancia, lo que puede perjudicar su futura autonomía.

Estas personalidades son el resultado de una educación y de una escolarización que no forman suficientemente la inteligencia. Son hijos de aquellos que fueron adolescentes entre 1960 y 1980 y que en su tiempo habían hecho la elección de no transmitir siempre aquello que ellos mismos habían recibido en su educación. Por lo tanto han dejado que sus hijos se las arreglaran por sí mismos en el ámbito moral, sin tener otra preocupación mayor en la educación que cuidar de su realización afectiva.

Estos adolescentes han sido acostumbrados a vivir constantemente a nivel afectivo y sensorial, en detrimento de la razón en cuanto a conocimiento, memoria y reflexión. En vez de decir "pienso, luego existo", con su comportamiento afirma: "pruebo las sensaciones, luego, estoy calmado"

En la era posmoderna, asistimos a la institucionalización de la adolescencia, este modelo surge no sólo de los adolescentes, sino también de los medios de comunicación que difunden un tipo adolescente en sus propagandas.

La educación contemporánea produce sujetos demasiado apegados a las personas y a las cosas, por lo tanto, produce seres dependientes. Durante la infancia sus deseos y expectativas han sido estimulados a costa de la realidad

externa y de las exigencias objetivas, que pueden terminar creyendo que todo es maleable en función de sus intereses subjetivos.

La educación en las familias se ha centrado demasiado en el bienestar afectivo, a veces en perjuicio del saber, de los códigos culturales, y de los valores morales, sin ayudarse a edificarse interiormente. Por eso, corre el riesgo de crear personalidades moldeables y simpáticas, pero también superficiales, que no viven el sentido del límite y de la realidad, confundiéndose el código personal con el social, olvidándose del sentido de la jerarquía, de la autoridad, de las formas.

Como expresa Silvia Duschatzky:⁸ *“Históricamente ir a la escuela era encontrarse con un espacio reglado, donde había pautas claras sobre lo que se podía hacer y no se podía hacer. Esto funcionaba en la familia, en la escuela, en el trabajo y en todos los espacios que organizaban la vida social”* Era el joven el que decidía si seguir o transgredir esas reglas. Estas condiciones han cambiado, *“transitamos una sociedad que podríamos llamar de cielo abierto, donde es uno mismo el que se gestiona el riesgo de vivir frente al temor de quedarse desenganchado y fuera del mundo”*. Esto genera indudablemente *“profunda incertidumbre y una gran angustia”*, frente a las cuales los jóvenes dejaron de ser disciplinados o transgresores, sino que simplemente viven el *“estar ahí”*, con sus múltiples consecuencias: aumento del consumo, disfrutar el aquí y ahora, ya no se vive alrededor de un proyecto o de una idea, porque afuera de esta postura realmente no hay gran cosa.

Por todo lo analizado, no puede definirse a la juventud como una categoría única y universal, sino que se trataría de múltiples juventudes, tomando en consideración las dimensiones culturales, políticas, históricas y sociales. Ser joven tomará una dimensión diferente si se trata de alguien que habita un país en crisis o no, que pertenece a la clase media, baja o alta, que es mujer o varón, indígena o no, negro o blanco, cuya opción sexual está socialmente aceptada o no, etc. El caso del embarazo adolescente es paradigmático en la explicación de las “diferentes juventudes” que conviven en una misma época.

⁸ Duschatzky Silvia. Coautora de “Chicos en Banda”, en “La esquina de los sueños rotos”, Revista Acción Cooperativa, primera quincena de abril de 2005.

Estas transformaciones se han desarrollado alrededor de cierta flexibilización de los roles al interior de la pareja, lo que a su vez ocasiona un proceso de redefinición de la identidad femenina y masculina en la sociedad; también, al separarse sexualidad y reproducción, la sexualidad adquirió valor en sí misma y debió comenzar a considerársela dentro del tratamiento general de los jóvenes.

Los jóvenes de sectores populares son los más vulnerables: remitentes y desertores del sistema escolar institucionalizado refieren que, por conseguir un trabajo, volverían a la escuela. Este concepto nos remite al imaginario aún presente, de que la capacitación es necesaria para estar incluidos en el sistema. Aún así, las diferencias en la educación son determinantes para el acceso al trabajo, pero no solucionan el problema del empleo, que requiere de soluciones a nivel macroeconómico.

La violencia sexual, doméstica y social, la droga, el alcoholismo, y otras adicciones son temas recurrentes entre los jóvenes que son parte de la normalidad en algunos grupos o adquieren una dimensión problemática en otros. Se advierte que muchas veces se considera "peligroso" al adolescente.

3. DESARROLLO COGNITIVO y PSICOSOCIAL

Junto a los cambios visibles que se producen en el aspecto físico de los adolescentes, nos encontramos con las transformaciones en el campo intelectual. El pensamiento sufre profundos cambios cualitativos en su estructura, como estudiaran Inhelder y Piaget (1955)⁹: lo llamaron período de las operaciones formales, y surge entre los 11-12 años y se consolida hacia los 14-15. Últimamente, otros estudios se han interesado por el aumento en la capacidad de procesar información, el desarrollo de teorías sobre el mundo y las concepciones sobre la ciencia y el conocimiento. Por otro lado, se viene prestando mayor atención a la comprensión del mundo social, ya que éste modifica conocimientos, procesos de razonamiento y conducta, lo que lleva a los adolescentes a tener otra visión de sí mismos, las otras personas, las relaciones interpersonales, institucionales y reglas morales.

⁹ Citado en *op. Cit.*

3.1. El razonamiento lógico – científico

Según los estudios de Inhelder y Piaget el adolescente se puede distinguir por la presencia de una reflexión que va más allá del presente, por la capacidad de crear teorías y sistemas. Citan como ejemplo que lo que distingue a un niño enamorado de un adolescente enamorado, es que éste último construye una novela cerca de sus sentimientos: no importa si estas reflexiones son originales o profundas, lo que importa es que suponen una teorización de la realidad más allá de la vivencia particular y actual.

Éstas son las características generales del razonamiento formal:

- *El mundo real frente al mundo posible:* el adolescente examina cuidadosamente el problema para determinar soluciones posibles y solo después tratará de descubrir cuál es real. Lo que cuenta es lo que “puede ser” y no solamente lo que “es”. La realidad es una parte del mundo más amplio de la posibilidad.
- *El método inductivo frente al método hipotético-deductivo:* los adolescentes parten de la inspección de los datos del problema, y a continuación razonan acerca de una teoría o elaboración conceptual. A partir de esta se *deduce previamente* qué fenómenos empíricos deben darse o no en la realidad, y luego se comprueba.
- *El razonamiento intraposicional frente al razonamiento interposicional:* el adolescente razona sobre proposiciones lingüísticas que contienen datos de la realidad antes que sobre la propia realidad. En la preadolescencia cada enunciado se verifica en forma aislada, mientras que el adolescente comprueba las relaciones lógicas entre las distintas proposiciones.

Las características anteriores describen métodos de descubrimiento y prueba experimental propia del adolescente en contraste con los que son propios de los niños. En la teoría piagetiana estas estrategias reciben el nombre de *características funcionales*. El razonamiento formal se define también por sus características estructurales y por la utilización de un conjunto de *esquemas operacionales formales*. Estos últimos se refieren a nociones u operaciones especiales cuya necesidad puede experimentar el sujeto para la solución de problemas que comparten la misma estructura aunque su contenido sea diferente: son las operaciones combinatorias, las

proporciones, la coordinación de dos sistemas de referencia, la relatividad de movimientos o velocidades, la probabilidad, etc.

El pensamiento piagetiano consideraba que este pensamiento formal es universal; que se encuentra en el repertorio de todos los adolescentes entre 14-15 años, con escolarización normal, y sin que se vea afectado por los contenidos particulares de cada problema. Estas suposiciones resultan difíciles de mantener, dado que muchos adolescentes y gran parte de los adultos, las tareas formales tienen distintos grados de dificultad y los contenidos de los problemas influyen en su resolución. Así Piaget suavizó estos supuestos, reconociendo que *“es indispensable un cierto medio social para la actualización de estas posibilidades. Esta actuación puede acelerarse o retardarse en función de las condiciones naturales o educativas.”*

10

De modo que hoy sabemos que el cambio en el modo de pensar que se produce con la adolescencia es más paulatino, menos generalizado en la población y más dependiente de los problemas concretos de lo que se creía.

Además de estas novedades en el pensamiento lógico y la utilización del modo de indagación científico, en la mente de los adolescentes se producen otros cambios cognitivos, tales como el procesamiento general de la información, la elaboración de teorías sobre la realidad y en la reflexión sobre el conocimiento; se desarrolla la memoria, la atención, subrayando el papel de las *diferencias individuales* y de la *cultura* en el desarrollo.

Otro rasgo fundamental que marca la distancia entre el pensamiento adolescente y las etapas anteriores es la capacidad de *reflexionar sobre sí mismo*. El adolescente se interroga sobre sí mismo, sobre sus actuaciones, sentimientos y pensamientos propios y de los demás hacia él. Suele surgir, sin embargo, una tendencia hacia una perspectiva egocéntrica, definida como la incapacidad de diferenciar este nuevo yo que reflexiona del universo sobre el que se reflexiona. Elkind ¹¹ ha descrito dos manifestaciones concretas de este egocentrismo: la audiencia imaginaria y la fábula personal. En la audiencia imaginaria el adolescente imagina que su conducta o apariencia es el centro de atención de todas las personas

¹⁰ Inhelder y Piaget, 1955, p. 284 trad. Cast. En Op. Cit.

¹¹ Citado en Moreno y del Barrio, Op. Cit

que lo rodean; actúa o sobreactúa para un público visible o invisible. Por su parte, la fábula persona hace creer al adolescente que sus vivencias son únicas, el diario personal se constituye en el único interlocutor válido, el único que lo entiende. Esta vivencia está relacionada con un sentimiento de omnipotencia y vulnerabilidad, que lo llevan a adoptar conductas de riesgo – conducir después de tomar mucho alcohol, tener relaciones sexuales sin protección- no solo buscando sensaciones fuertes sino creyendo que a ellos no les pasará nada (aunque esta creencia no es exclusiva de los adolescentes)

Este egocentrismo es a la vez síntoma de nuevas capacidades y de cierta inmadurez, y se irá superando conforme aumente la experiencia de vida, pueda pensar más en los demás, y descubrir que se comparte con otros más de lo que piensan, ajustando cada vez más realidad con fantasía.

3.2 Desarrollo intelectual y contexto

Con los trabajos realizados en la línea de Vigotsky se ha demostrado que el desarrollo intelectual se ve influido, si no determinado, por las experiencias sociales y culturales de las personas. Se encontraron distintas maneras de enfrentarse con los problemas, y de razonar sobre ellos, según se trate de personas escolarizadas o analfabetas. El pensamiento formal es un producto de un tipo de cultura y de educación. No se trata de superioridad o inferioridad intelectual, sino de utilizar diferentes aproximaciones para solucionar distintos problemas.

El desarrollo intelectual también se ve afectado por el ambiente de la familia. Esta ayuda a formar el pensamiento en un nivel formal si anima a actuar de manera autónoma y responsable, con una mirada crítica, de comprensión personal e interpersonal y de razonamiento moral, con disposición al diálogo.

La evolución intelectual ocurre también en la vida personal, familiar y comunitaria, dado los múltiples intereses y necesidades de los adolescentes. *“Algunas de las situaciones conflictivas que se producen en las aulas, y fuera de ellas, están ligadas a la poca atención que recibe el desarrollo de las habilidades*

*socio cognitivas de comprensión de uno mismo y los otros, así como aquellas relacionadas con el planteamiento y resolución de conflictos*¹²

4. LOS CAMBIOS EN LA IDENTIDAD

El adolescente elabora teorías sobre sí mismo, reflexiona y se pregunta sobre sus propios deseos, opiniones, sentimientos; no solo acerca de su presente sino también acerca de su historia y su futuro.

4.1. El autoconcepto y la autoestima

El autoconcepto se conforma con las percepciones y las evaluaciones que tenemos sobre nosotros mismos, en general o sobre algún área en especial, (lo académico, deportivo, etc.). En él se mezclan las propias experiencias y las valoraciones que realizan los demás sobre nosotros. La familia, la escuela, la sociedad nos devuelven un retrato de nosotros mismos que va conformando nuestra propia imagen. Este es un punto importante para quienes trabajan con adolescentes.

El autoconcepto incluye una valoración -positiva o negativa, racional o irracional, frustrante o alentadora - sobre los propios rasgos físicos, capacidades intelectuales y sobre la forma de relacionarnos afectiva y socialmente. Esta evaluación de uno mismo recibe el nombre de autoestima.

La autoestima positiva señala la seguridad y confianza en uno mismo, y la capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás. Un adolescente seguro no teme manifestar sus opiniones, hablar con los otros, no esconde la mirada, entabla amistades o integra grupos sin problemas. Un adolescente con autoestima negativa puede mostrarse sumiso, autocriticándose continuamente, evitando el contacto con los otros, o bien, por lo contrario, intenta mostrarse dominante.

¹² *Idem anterior*

4.2. El desarrollo de la identidad

En este paso de la niñez a la adolescencia que se describe, se suceden cambios profundos en el aspecto externo, la manera de razonar, las relaciones familiares, de amistad, la comprensión del mundo social, y se acepta una determinada escala de valores. Así, la identidad sufre también cambios profundos. El desafío fundamental es reorganizarla y darle coherencia. Puede decirse que el desarrollo de la identidad supondría la adhesión a un conjunto de valores y creencias, (aspecto ideológico), un conjunto de metas educativas y ocupacionales (aspecto ocupacional), una orientación sexual (aspecto interpersonal). Estos cambios toman como base la personalidad infantil.

Erikson es uno de los autores que ha estudiado con mayor profundidad el desarrollo de la personalidad en la adolescencia. Integra componente afectivos, cognitivos, sociales, culturales y supone el desarrollo como la superación de conflictos externos e internos. Los individuos se enfrentan en los distintos estadios de su vida distintas “crisis psicosociales”, que representan oposiciones entre las exigencias de la sociedad y sus necesidades biológicas y psicológicas.

Erikson (1968) se refiere a la identidad como un término omnipresente, ubicuo, pero inescrutable que se relaciona con una sensación *subjetiva de mismidad y continuidad*, en la que se integran el pasado, el presente y el futuro. El adolescente, para lograr este sentimiento de identidad interior, debe integrar lo que fue durante la infancia y lo que promete que será en el futuro, entre lo que piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él. Por esta naturaleza psicosocial de la formación de la identidad, la identidad individual toma cuerpo en el marco de la identidad grupal. Por otro lado, la adquisición de la identidad en la adolescencia es parte de un proceso desde el nacimiento y dura toda la vida. Si los adolescentes no logran formar un concepto de sí mismos entre las demandas del medio y sus características personales, pueden atravesar una “crisis de identidad”, que puede tener como consecuencia el aislamiento, la pérdida de la perspectiva temporal, escasa concentración para estudiar y también la adopción de una identidad negativa, rechazando valores de su familia o entorno. Es importante señalar que en la teoría de Erikson “crisis” no significa catástrofe, sino punto crítico necesario en que el

desarrollo debe tomar alguna vía para acumular recursos de crecimiento, recuperación y diferenciación interior.

Algunos autores consideran que en la era posmoderna la identidad se construye por imitación directa, "ser como si fuera otro", sin estilo personal. Así Obiols¹³, que lo toma de Jameson lo llama "pastiche", el como si, el plagio, que sería el resultado de la pérdida de individualidad.

4.3. La adolescencia como tiempo de conflictos psicosociales

Distintas perspectivas teóricas niegan el carácter casi patológico que se le había otorgado a la adolescencia. La mayoría de los estudios realizados llegan a la conclusión de solo 24 al 35 % de la población adolescente experimenta alguna crisis de identidad grave. Sin embargo habría que realizar algunas distinciones: distinguir entre dificultades transitorias y problemas psicológicos serios. Así, una gran parte de los adolescentes se deprime, y puede beber alcohol o fumar, pero solo algunos sufren depresión o adicciones.

En otro orden de cosas, la presencia de ansiedad y depresión en esta edad son característicos. Cuando estos síntomas son graves, pueden significar además un factor de riesgo en relación con el suicidio.

A través de esta breve descripción, la naturaleza adolescente no parece ser de graves trastornos sino un proceso largo de adaptación a través de una serie de etapas. Esta conclusión optimista no debe olvidar que, con respecto a la niñez, aumenta la probabilidad de que los adolescentes adopten conductas de riesgo - drogadependencia, sexo no seguro, abandono escolar, delincuencia- que puede acarrear consecuencias indeseables para su futuro. Y además, esta posibilidad no disminuirá si la sociedad no pone los medios para proteger a los jóvenes (erradicar la pobreza, mejorar la educación, realizar programas de prevención, etc.).

El contexto en que una persona se desarrolla puede alentar, retrasar o impedir el logro de una autoestima positiva y una identidad integrada. Al mismo tiempo que la reorganización de la personalidad les exige a los adolescentes un

¹³ Obiols, Guillermo; Di Segui, Silvia. "Adolescencia, posmodernidad y escuela" Noveduc. 2006

notable esfuerzo afectivo e intelectual, el entorno del joven debe realizar importantes adaptaciones.

El clima familiar tiene gran relación con el logro de la identidad. Los adolescentes en busca de una definición personal necesitan autonomía sin dejar de sentirse apoyados. La familia colabora con sus normas claras, coherentes, negociadas en la medida de lo posible, y susceptibles de modificarse con las edades de los hijos. Esto significa prestar apoyo incondicional a la persona del adolescente sin que esto signifique ausencia de críticas.

En las nuevas familias, el conflicto generacional ha cambiado: los jóvenes huyen de los adultos y se enfrentan con ellos por cuestiones cotidianas, sin discusiones ideológicas, si bien entre ellos pueden organizarse por cuestiones colectivas, por ejemplo, en la defensa del medio ambiente.

Françoise Doltó señala que la rebeldía clásica del adolescente ha sido reemplazada en las familias por la indiferencia y la incomunicación. *“Lo que se hace es cohabitar. Se habla, sí, pero no se comprende o se piensa que no se puede comprender...ya no hay deseos de comunicarse”*

Esta actitud neutral y pasiva, quizá es más grave que los conflictos violentos entre generaciones. *“Lo contrario del amor no es el odio...sino la indiferencia, el silencio contra lo que no se reacciona, considerando que está en el orden de las cosas de este mundo en declinación”¹⁴*

La posmodernidad ofrece una vida soft, emociones light, todo debe desplazarse suavemente, sin emoción, sin drama, sobrevolando la realidad.

La escuela no debe olvidar el objetivo de la formación integral de las personas, incluyendo actividades que permitan conocerse a sí mismos, desarrollando su autonomía y responsabilidad permitiendo la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, y trabajando una autoestima positiva individual y grupal al proponer tareas adaptadas a sus capacidades.

¹⁴ Doltó Françoise *“La causa de los adolescentes”* Paidós. 1ª edición argentina 2004

5. DESARROLLO FÍSICO

Cuando se pregunta a cualquier persona acerca de su experiencia como adolescente, por lo general todos recuerdan los cambios en el cuerpo que ocurren en esos años. Desde luego, estos cambios en lo físico tienen consecuencias en lo psicológico. La pubertad desempeña un papel crucial, en la adolescencia temprana se suceden los cambios más importantes en este sentido.

La importancia psicológica del conjunto de los cambios físicos puberales reside en la manera en que el adolescente vive esos cambios, cómo los interpreta e integra en su visión de sí mismo.

5.1. La pubertad

La pubertad es el largo proceso de cambios biológicos que desembocan en la maduración completa de los órganos sexuales. Puede comenzar entre los 9 y los 16 años. Se producen cambios en las características sexuales primarias y secundarias, en las distintas estructuras y fisiología general del individuo: en el tamaño del cuerpo, en su forma (huesos, músculos y grasa) y en diversas funciones vitales. La pubertad es así un acontecimiento que sucede en el plano físico de la persona, con implicaciones más o menos profunda en su vida psíquica.

Estos cambios obedecen aun mecanismo que parece depender del hipotálamo, que regula la acción encadenada de diversa glándulas endocrinas. Éstas liberan gonadotropina, que provocan que las glándulas suprarrenales y las glándulas sexuales (ovarios y testículos) aumenten su producción de estrógenos y andrógenos.

Por otro lado, la hipófisis también secreta la hormona del crecimiento, que afecta al esqueleto. Se utilizan distintos marcadores para indicar el paso de la infancia a la edad biológica: el “estirón” en la altura, el desarrollo de las características secundarias, y la edad de la aparición de la primera menstruación (menarquia). También pueden mencionarse otras características del desarrollo físico, tales como la forma del cuerpo, la piel, el vello facial, el vello axilar, las proporciones entre tronco y extremidades, el modo de caminar, que es más discordinado, el cambio de la voz ligado al aumento de la laringe, más pronunciado en los chicos. Dadas las enormes diferencias individuales en una misma edad cronológica en la

aparición de estos síntomas de maduración, la edad por sí sola no puede utilizarse como índice de desarrollo puberal.

En general las niñas comienzan a experimentar estos cambios alrededor de los 11 años como promedio, (entre 9 y 13 como rango normal), dos años antes que los chicos, quienes alrededor de los 13 experimentan los primeros cambios.

Las diferencias individuales tienen que ver con un hecho endocrinológico, y también con la influencia de factores ambientales, en altitudes superiores, sucede antes, una historia infantil de privación afectiva o de pobreza, lo retrasa. Esto no significa que el ritmo lento de algunos tenga que ver con alguno de estos factores externos. También puede encontrarse asincronías intraindividuales: un chico puede tener ritmo lento de crecimiento en estatura en comparación con sus órganos genitales. Sin embargo, sí se considera regular la sucesión de los cambios que suceden en cada sexo.

5.2 Desarrollo sexual

Aparato reproductor y características sexuales secundarias: los indicadores de la madurez sexual en la pubertad más salientes son el desarrollo de los órganos genitales en el chico (testículos y pene), los senos en la chica, y el vello pubiano en ambos sexos. Junto con el índice de menarquia en la chica y el pico de aumento de estatura en los dos sexos, son las medidas elegidas para valorar el estado puberal de la persona, habiendo correlaciones entre estos datos y la concentración de hormonas en la sangre.

Casi al mismo tiempo en que se produce el desarrollo mamario, se producen cambios en el útero y la vagina de las niñas: se alarga, se engrosa el epitelio vaginal y las membranas mucosas se hacen más ácidas. Todas las características sexuales secundarias se desarrollan lentamente y así el vello púbico tarda años en adquirir su aspecto adulto, al igual que el pecho.

En los chicos, un año después del crecimiento de los testículos y escroto, y poco después del comienzo del estirón (alrededor de los 13 años), se produce un alargamiento del pene, acompañado por lo general de vello púbico. Dos años después de la aparición del primer vello púbico, en los chicos aparece vello facial.

Dependiendo de factores hereditarios, puede aparecer más tarde mayor o menor cantidad de pelo en otras partes del cuerpo masculino.

La menarquia y la espermaquia: la menstruación comienza unos dos años después del comienzo del desarrollo mamario, uterino y vaginal. La primera menstruación se denomina menarquia, y a pesar de las grandes diferencias individuales, puede ocurrir alrededor de los 12 años y medio. Parece tener lugar una vez que la mujer ha alcanzado suficiente peso para acometer los cambios hormonales que requiere la menstruación.

Las primeras eyaculaciones en los chicos, o espermaquia, se corresponden con la menarquia femenina en cuanto señalan la maduración de su aparato reproductor. Es más difícil determinar el momento en que tiene lugar porque suelen pasar desapercibidas si se producen involuntariamente en el sueño, y si son producto de ensoñaciones diurnas o estimuladas por la masturbación, quedan ignoradas por quienes rodean al adolescente.

La aparición de la primera menstruación no suele dejar indiferente a la chica que la experimenta. En las últimas generaciones ha dejado de ser la experiencia negativa que era antiguamente.

Los datos sobre la maduración puberal registrados comparativamente desde el siglo pasado apuntan a la maduración física más temprana: se llega antes a la altura máxima de la persona, se comienza antes el desarrollo acelerado y la altura máxima supera como promedio la estatura de generaciones pasadas. La aceleración más notoria es la observada en la edad de la menarquia. Desde 1830 las chicas comienzan su menstruación tres o cuatro meses antes por década, sobre todo en países desarrollados. Así, en la actualidad, la edad promedio se encuentra entre los 12 años y medio y 13, mientras que en 1850, la edad media era de alrededor de 16. Con todo, esta tendencia parece disminuir en los últimos años.

Se han señalado que son las condiciones ambientales en que se desarrolla una persona los factores que intervienen en la aparición más temprana de la primera menstruación, ya sea en distintos momentos históricos, ya sea en distintas poblaciones en el mismo momento histórico. No hay ningún efecto de la raza o el clima sobre la menarquia cuando las condiciones de vida son comparables. Las

condiciones de vida favorables, en cuanto a salud, higiene, cantidad y calidad de alimentación, así como influyen en la estatura, son responsables de una edad más temprana de la menarquía.

1. LA SEXUALIDAD ADOLESCENTE :

PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y CIUDADANÍA

6.1 La sexualidad adolescente

Los cambios puberales proporcionan las funciones necesarias pero no determinan la manera en que el adolescente se interesa y participa de actividades sexuales. El contexto sociocultural determina la forma biológica y social que la sexualidad adopta en cada edad. En la inmensa mayoría de los casos, mucho antes de que los cambios tengan lugar se habrá tenido noticia de los mismos, y se ha comprobado el aumento del interés en estos temas durante la infancia.

Sin embargo, la sexualidad toma un significado social diferente tras la pubertad. Los adolescentes se enfrentan a la tarea de aprender los códigos cambiantes de la sexualidad: lo que se considera normal en una cultura y una época, será evitado en otro tiempo y lugar. En los últimos cincuenta años son muchas las personas que admiten haber tenido una relación sexual antes de los 16 años: el solo hecho de admitir esto muestra cómo han cambiado los códigos dominantes de la sexualidad.

Generalmente, cuando se habla de sexualidad adolescente, se relaciona la conducta sexual con el riesgo, ya sea de contraer enfermedades de transmisión sexual, como de embarazo. Sin embargo, la sexualidad no es un conjunto de conocimientos biológicos, o conocimiento de identidad de la persona, o de actitudes y prácticas sexuales. Nos interesa ver qué forma adoptan cada uno de estos aspectos en estas edades.

La sexualidad es un lenguaje por el que se transmite la afectividad, por eso se dice que comienza con la vida. Los bebés experimentan emociones sexuales y toda la infancia está marcada por las etapas del desarrollo de la sexualidad.

La sexualidad humana está presente siempre de un modo u otro, en cada instante de la vida, en los vínculos que construimos, en los momentos de mayor goce y a veces también en los de mayor sufrimiento. Tiene que ver con los espacios sociales más importantes que se crean en el devenir de la existencia de todo ser humano: la pareja, los hijos, la familia. Porque el hombre es un ser sexuado, necesita un intercambio físico, y esto implica rebasar el mero contacto sexual.

Al iniciarse la etapa de escolaridad primaria, la sexualidad entra en un período de latencia. El impulso sexual no ha desaparecido, sino que la energía es desplazada y usada para permitir aprendizajes que no tienen que ver con lo sexual en sentido estricto. Los niños y niñas tienden a separarse por juegos. Ambos se diferencian y reconocen en el ejercicio del rol sexual socialmente esperado.

Los cambios puberales significarán el fin de la latencia, y con ella, el de la sexualidad pre-genital que se subordinará a la sexualidad genital de la cual formará parte. Este cambio es gradual y se organizará a lo largo de la adolescencia.

Durante esta etapa se reactiva el Complejo de Edipo (que se iniciara alrededor de los 3 años), produciéndose un intento de separación de las figuras parentales. Se buscan figuras significativas hacia quienes dirigir los afectos. Surge “el amigo” o “la amiga”. Se lo idealiza, admirando características que se quisieran poseer como propias.

En esta etapa aumenta la pulsión sexual. El avance hacia la genitalidad saca a la luz sus relaciones objetales predominantes. Gradualmente va definiendo su identidad sexual, logrando una síntesis de las etapas previas. Aparece el amor heterosexual.

En el adolescente, este desarrollo depende de diversos factores que interactúan entre sí. Están los factores individuales, que incluyen las características innatas del niño. Por otro lado inciden factores histórico-familiares, como lo son las cualidades de interacción entre el niño y su familia a lo largo del tiempo; los modelos de relación parental, los mitos, costumbres y tabúes familiares. Los cambios puberales proporcionan las funciones necesarias pero no determinan la manera en que serán utilizadas. El contexto sociocultural determina la forma que la sexualidad adopta en cada edad.

Un tercer grupo de factores histórico-culturales, son las pautas sociales que regulan la crianza, las expectativas frente a los roles sociales, el tipo de organización familiar que la sociedad establece, la valorización en función del sexo, el lugar que las mujeres, niños y jóvenes ocupen en la organización social, etc.

El medio social más amplio así como las reacciones específicas de los compañeros y la familia, determinan en buena medida la representación que ellos elaboran de la pubertad. Hoy los jóvenes reciben un bombardeo de información, al alcance de la mano y presentada rápidamente, y una educación afectiva los puede ayudar a ordenarla y a formar criterios personales.

La curiosidad acerca de la sexualidad caracteriza el comienzo de la adolescencia, pero no dura mucho. En la adolescencia media, los jóvenes se consideran suficientemente informados, lo que no quiere decir que su conocimiento sea correcto. En adelante, las preocupaciones están más relacionadas con el deseo de experiencias sexuales que el conocimiento. A los chicos les interesa más la mecánica de las relaciones, por la sexualidad en sí misma, mientras que a las chicas les interesa la sexualidad como parte de las relaciones de pareja. Un componente de sus preocupaciones es el atractivo sexual de su imagen, y no toleran ninguna desviación de la norma cultural en cuanto a la imagen; esto puede ser fuente de ansiedad. La mayoría va encontrando estrategias para superar estas limitaciones. Las preocupaciones disminuyen cuando acumulan experiencias sexuales y van satisfaciendo el deseo y la curiosidad de sentirse atractivos.

Numerosos estudios han constatado una tendencia a la mayor liberalización, en cuanto a conductas y actitudes, y el mantenimiento de diferencias entre los patrones de comportamiento sexual en chicos y de chicas, que se parecen más que hace unas décadas. Así, se encuentran tres cambios importantes de actitudes hacia el sexo en la adolescencia: a) la mayoría piensa que lo aceptable es el sexo con alguna implicación emocional; aunque rechacen que las relaciones prematrimoniales son inmorales, piensan que el sexo ocasional no está bien, aunque algunos reconozcan que sus primeras experiencias hayan sido de este tipo; b) se advierte la caída del doble patrón para chicos (más liberal) y para chicas, (más tradicional): aunque este patrón no haya desaparecido del todo, y sea la norma en muchos

lugares, se puede decir que se tiende hacia una pauta única para hombres y mujeres; c) una confusión creciente sobre normas sexuales, ya que reciben mensajes opuestos de distintas fuentes: la necesidad de evitar el embarazo y las enfermedades sexuales por un lado, y la importancia de la actividad sexual para ser populares y atractivos a los demás.

La conducta sexual: hay numerosos estudios que prueban el cambio de comportamiento sexual en los últimos treinta años. En este período, si comparamos el porcentaje de personas que declaran haber tenido relaciones sexuales completas antes de los 16 años, se pasa de un 14% de hombres y un 5% en mujeres de ambos sexos a 50% de ambos sexos que declaran haber tenido experiencias a los 16 y un 85% a los 19-20 años. El estudio realizado en 1997 con 1000 adolescentes en Andalucía entre 15 y 21 años, un 42% de la muestra declara haber mantenido relaciones sexuales completas. Otros indicadores de la muestra son la frecuencia desde la última relación: 45% de los chicos, y 55% de las chicas en el estudio de Fife-Schaw y Breakwell (1992) declaran haber tenido una la semana anterior. La mayor frecuencia en las chicas se explica porque pueden tener relaciones con chicos de mayor edad.¹⁵ En general, los números son similares en otros estudios encontrándose alguna disminución en relación con el miedo al SIDA. También se ha estudiado el uso del preservativo. En este estudio, un 65% de los chicos, y un 50% de las chicas de su muestra entre 16 y 21 años declaran haberlo utilizado en la última relación. El porcentaje desciende en la muestra de 19-20 años: 42% y 28% en chicos y chicas respectivamente, disminución paralela a la estabilización de las parejas sexuales entre los mayores, lo que las hace más seguras. En cualquier caso, los autores de estos estudios encuentran diferencias de género significativas, apareciendo las chicas más propicias hacia el uso del preservativo.

6.2 El impacto psicológico de los cambios puberales: En general, estos cambios mencionados producen un efecto profundo en la persona. El cuerpo se modifica su tamaño, forma y funcionamiento, de modo que el joven debe adaptarse a estas nuevas experiencias corporales, se advierte, por ejemplo, cierta torpeza en

¹⁵ Citado en Amparo Moreno y Cristina del Barrio: "La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo" Aique, 2000

esta adaptación. En algún momento de este proceso el adolescente se pregunta quién es y qué hacer con el cuerpo. Estos cambios pueden influir en la inserción en el grupo de pares y en las relaciones con el otro sexo. Suele compararse con los otros, y por lo general se sienten incómodos con los cambios vertiginosos del cuerpo, tratando a veces de ocultarlos.

La identidad no solo se refiere a la noción de ser diferente de los demás, sino también al sentimiento de continuidad de sí mismo y al conocimiento de cómo aparecemos frente a los demás. El impacto de la maduración implica un conjunto de factores biológicos, cognitivos, conativos, interpersonales y culturales.

La simple observación de la vida cotidiana de los jóvenes nos lleva a dos conclusiones:

- El adolescente medio es por lo menos sensible a estos cambios: pasa mucho tiempo frente al espejo, cuida más su aspecto personal para dar una imagen buscada a conciencia.
- Su sentido crítico lo lleva a seguir algunas normas ideales en cuanto a la atracción física. Juzgan con rigidez su aspecto personal sintiéndose feos, torpes, inseguros, y así también juzgan el aspecto de los demás.
- Hay grandes diferencias entre chicos y chicas: los chicos suelen estar más satisfechos de sus cambios que las chicas, con el consiguiente impacto positivo. En las chicas se advierten diferencias en la satisfacción según las edades; a los 12 el mayor desarrollo las satisface menos; a los 13 y medio, no se aprecia relación; a los 15 el mayor desarrollo las hace sentirse mejor.

Hay que considerar, además de las diferencias individuales en el desarrollo, aparecen las diferencias interculturales. Por ejemplo, las publicidades de las grandes marcas de ropa para adolescentes y jóvenes utilizan modelos, casi niñas, con aspecto magro, excesivamente delgadas. Desde la medicina se ha señalado el terrible efecto que esa representación de la mujer tiene en el comportamiento de las adolescentes anoréxicas.

Quizá el impacto principal en cuanto a los cambios en la sexualidad de los adolescentes tenga que ver con el modo en que los jóvenes viven estos cambios biológicos. Hoy son comunes las publicidades sobre tampones y toallas higiénicas,

aludiendo a un fenómeno que ha dejado de ser oculto, para ser privado también de incomodidades. El medio social se encuentra más amplio para recibir a los jóvenes, las reacciones de familia y amigos son diferentes a hace unas décadas, de modo que también son diferentes las representaciones que los adolescentes elaboran de la pubertad.

Igualmente, los medios de comunicación ocupan un papel muy importante en la transmisión de patrones y valores relacionados con la apariencia física y la sexualidad. El modelo de atractivo físico que se muestra es muy restrictivo, con mujeres muy delgadas, casi niñas, o con estilo andrógino, o reducidas a la categoría de objetos.

Estos parámetros interiorizados generan contradicciones que pueden llevarlas muchas veces a la frustración, la baja autoestima, la depresión, o trastornos alimentarios como la bulimia o la anorexia.

El grupo de pares se constituye en fundamental a la hora de crear y reforzar comportamientos, y estéticas, propias de cada grupo. Pero también la familia, la escuela y demás instituciones públicas, pueden influir positivamente. Los adultos aportarían mucho al otorgarle a estos cambios la importancia que le dan los adolescentes. Sin minimizarlos, ni ensalzarlos, el currículum escolar, los centros de salud, pueden ser un espacio donde tratar estos temas con seriedad, y de modo confidencial, consultar sus dudas, para conocerse y encontrar apoyo en esta etapa.

1.3. Una mirada desde el género

Lo primero que nos distingue como hombres o mujeres es nuestra diferencia sexual. Más allá de lo físico se crean definiciones corporales y emocionales y prácticas sociales relativas a la sexualidad, a la división del trabajo y la distribución de recursos materiales y simbólicos entre varones y mujeres. Tales distinciones revelan una dimensión cultural: el género. La manera en que construimos el género está relacionada con el ejercicio de los derechos humanos, ya que su cumplimiento debe negociarse con el Estado y la sociedad; no se cumplen a priori, este incumplimiento genera desigualdades entre los adolescentes.

Llamamos **género** a la construcción social y cultural que se organiza a través de la diferenciación sexual. Tiene una esfera individual y otra esfera social, y permite comprender la lógica de la construcción de la identidad: las relaciones de género son parte de una determinada organización de la vida social. Supone al mismo tiempo la construcción de identidades en el orden simbólico y el ordenamiento social e institucional, que se plasma en jerarquías.

Desde los estudios de Margaret Mead (aproximadamente 1920-30) se sabe que no hay bases biológicas para relacionar comportamientos y actitudes “masculinas” o “femeninas”. Simone de Beauvoir publica en 1949 “El Segundo Sexo), y afirma que “las mujeres no nacen, se hacen”: la historia de occidente está basada en la polaridad de hombres y mujeres, los hombres controlan los sistemas de poder y las mujeres son “lo otro”, en ese lugar de la “otredad” les toca parirse, hacerse a sí mismas. Esta afirmación fue considerada la primera declaración célebre sobre género, por construir la feminidad como un complejo proceso cultural.

En los años 50 se extiende el estudio sobre la familia del sociólogo Talcott Parsons, que en la familia existen “roles” definidos y complementarios. Los hombres actúan e internalizan un papel “instrumental” –ligado a lo público, y la provisión económica – y las mujeres, un papel “expresivo” –ligado al trabajo en el interior del hogar y la crianza de los hijos. De este modo, se suponía la existencia de expectativas recíprocas: cada sujeto desempeña un papel determinado y espera de los demás cierto desempeño. La socialización de niñas y niños para cumplir con estos papeles formaba parte del funcionamiento racional de la sociedad.

Hacia los años 70 la nueva ola de feminismo académico argumentó que esta definición de roles, lejos de demarcar complementariedad, lo que mostraba era una desigual distribución del poder entre hombres y mujeres. Las mujeres no desempeñan un rol neutral, sino una determinada *posición*, lo que supone desventajas en cuanto la autonomía, la apropiación de sus cuerpos, la participación en la generación de recursos y en la toma de decisiones. Fue en estos años que se comenzó a utilizar el término “género” para describir la dimensión cultural que se construye a partir de la diferencia biológica –el sexo. En inglés el término “gender” es más preciso que en otras lenguas porque siempre se refiere a cuestiones

relativas a lo masculino o femenino, mientras, que en el español, por ejemplo, tiene múltiples acepciones.

El género como categoría analítica profundizó la discusión acerca de la existencia de jerarquías entre hombres y mujeres, desplazando el enfoque centrado en los problemas de mujeres, hacia otro que encontraba que el origen de la desigualdad correspondía a una determinada construcción de posiciones sociales diferentes para hombres y mujeres. El problema son las relaciones de poder desigual entre varones y mujeres.

En las décadas de 1980 y 1990 se repensaron las cuestiones referidas al cuerpo, y se cuestionó la distinción entre sexo y género, ya que utilizar el término sexo refiere a datos biológicos revestidos de una naturalización ficticia. Los aportes de Michael Foucault fueron fundamentales: desencarnar la sexualidad, mostrando que el sexo también está sujeto a una construcción social. Lo que se percibe como invariable no es el sexo, sino lo material de la diferencia sexual, que tiene significativas variaciones de acuerdo a cómo se simboliza e interpreta.

Entendemos que la diferencia sexual entre varones y mujeres es una evidencia irreductible, que constituye una experiencia significativa en la vida de unos y otras, y que a partir de ella se ha construido una serie de mandatos acerca de gustos, capacidades, actitudes y comportamientos que supera el territorio de lo físico, pero que también se inscribe en el cuerpo.

La cultura inscribe en el cuerpo sus huellas. Ya desde la gestación, las “patadas” de una niña hacen pensar en una futura bailarina, pero si es varón, seguramente será futbolista. La ropa, el modo de caminar o sentarse, la forma de exponer el cuerpo en los afectos o las peleas son construidas por normas simbólicas de género, y construyen masculinidad y feminidad acorde con el contexto social y la época en que se inscriben.

La diferencia en los órganos reproductivos no genera de por sí aspectos emocionales y productivos tan distintos para unos y para otras. Según Bourdieu, el éxito de la “dominación masculina” se ha logrado a través de la influencia conjunta de la familia, la iglesia, el estado, los medios de comunicación, la práctica de

deportes, otorgando “naturalidad” a la desigualdad social y cultural entre los géneros.

Otros autores (Lourdes Benería y Gita Sen, 1982) entrecruzaron las dimensiones de clase y género. Suele escucharse decir: “El problema no son las desigualdades de género sino la pobreza”. Pero cabe preguntarse: ¿es lo mismo para quienes viven en situación de pobreza ser varón o mujer, o para las mujeres hay mayor sobrecarga de trabajo en el hogar, y fuera del hogar, con menos autonomía, menor capacidad de tomar decisiones, incluso sobre sus propios cuerpos? De modo que sí existen diferencias, teniendo en cuenta no solo diferencias de género y clase social, sino también la etnia, el contexto cultural y el ciclo vital.

En nuestra sociedad conviven distintos modelos de género, según lo aprendido y vivenciado en distintas generaciones y clases sociales, y sus posibilidades concretas de poner en práctica esquemas de mayor o menor flexibilidad frente a los patrones tradicionales del entorno. Se pueden encontrar distintas definiciones de lo femenino y masculino en distintos sectores de una comunidad, que a su vez varían a lo largo del tiempo, con un ritmo de cambio que no es parejo ni uniforme en todos los grupos. También puede suceder que ocurren mayores avances en el discurso que en las prácticas: por ejemplo, las mujeres alcanzan altos niveles educativos, pero sigue percibiendo menores ingresos que los hombres por el mismo trabajo; o también, vemos que las mujeres de las clases medias postergar la maternidad en función de continuar sus estudios o proyectos personales o laborales, mientras que el embarazo adolescente crece entre las jóvenes más pobres.

6.4 Habitar el cuerpo. Construir el género en la adolescencia

La adolescencia es en nuestra cultura la etapa de la vida en que las identidades y las relaciones de género transforman profundamente su significado para el joven o la joven y su entorno.

En la infancia los niños reciben una cantidad de ideas sobre lo que hacen varones y mujeres, y sobre las metáforas que indican como son los hombres y

mujeres, y se crean estereotipos acerca de que los hombres y mujeres son efectivamente así. Las niñas ya habrán recibido muñecas para sus cumpleaños, y los niños, habrán jugado con autos, y usado ropas con “*colores de hombre*”.

Cada sexo habita y construye su cuerpo de un modo diferente: ellos disponen del patio para jugar al fútbol, por ejemplo. También acceden a metáforas acerca de que los varones son “*racionales, fuertes, activos o, débiles valientes*”. Las chicas escucharon que las mujeres son más “*emotivas, dulces, asustadizas, dependientes*”. Aunque estos mandatos no son siempre asumidos literalmente por todas las personas, de algún modo filtran su experiencia, su modo de procesarlas y su forma de estar en el mundo. “*Nos ofrecen una lente desde el cual mirar el mundo, nos imponen una restricción para habitarlo*”¹⁶

El cuerpo es un agente de cultura: lo que comemos, como nos vestimos, los rituales diarios con que nos cuidamos, dejan ver lo que la cultura ha impreso en nosotros. Al decir de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, el cuerpo es un lugar práctico y directo de control social. A través de los ritos cotidianos, el cuerpo se hace cuerpo, y sobre él se aplican las normas de la vida social.

La dimensión del cuerpo es crucial en la adolescencia, debido a las transformaciones que se producen, tanto en varones como en mujeres, y al mismo tiempo se producen cambios en el ejercicio de la sexualidad. La existencia o no de derechos sexuales y reproductivos marca el cuerpo de las personas, y más profundamente el cuerpo de los jóvenes, ya que la carencia de los mismos repercute directamente en su subjetividad y en la de sus pares.

Desde una perspectiva médica, los jóvenes no tienen problemas de salud: los temas de salud sexual y reproductiva siguen sin tener la consideración que merecen, sobre todo en las prácticas cotidianas.

Estas ideas se encontraban durante la infancia en un plano simbólico; durante la adolescencia se inscriben en el cuerpo, y crean una cadena nueva de simbolizaciones acerca de la diferencia de género. El cuerpo atraviesa un proceso acelerado de cambios que dejan huellas importantes en la vida de las personas.

¹⁶ Checa, Susana (comp.) “Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente” en “Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia” Paidós, 2003

Las mujeres se “hacen señoritas” cuando tienen la primera menstruación, y los hombres, se “hacen hombres” cuando tienen su primera relación heterosexual. Para ellas, el paso a una nueva etapa estará relacionada con el mundo de lo privado e individual. Para ellos, una de las primeras afirmaciones sobre su hombría refiere ya a la salida al mundo exterior.

Los varones se ven obligados a la conquista de lo público. Se valora el componente físico como componente de la virilidad; las peleas, un recurso de poder. Las chicas tienen igualmente atravesados sus cuerpos por pautas culturales: su imagen no se asocia con la potencia física, sino con la “fragilidad” y la “disponibilidad”, características aparentemente contrarias entre sí, pero coherentes por su referencia a lo masculino.

Así, los espacios que transitan los cuerpos son igualmente diferentes: más expansivos para los hombres, más acotados para las mujeres.

Los adolescentes ya integran un universo donde hay expectativas diferentes para mujeres y varones, que distribuye de manera diferente recursos materiales – dinero, accesos a créditos, empleos, la calle, el patio del colegio - y simbólicos – la capacidad de formar juicios propios, la autonomía, la valoración de la palabra - . En la familia, en la escuela, en la calle, en los medios de comunicación: hay profesiones mayormente transitadas por mujeres, como la docencia; un docente varón por lo general es profesor de educación física. Estos recursos influyen enormemente en el modo en que se demandan y ejercen los derechos.

Sin embargo, en el terreno de lo humano, nada es tan rígido o inamovible como para no aceptar cambios, tanto como para aquellas situaciones que debieran permanecer inamovibles como para aquellas que deseáramos transformar.

6.5 Los adolescentes como titulares de derechos humanos:

El marco jurídico internacional de protección universal de los derechos humanos comenzó con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, aprobado por las Naciones Unidas luego de la tragedia vivida en la Segunda Guerra Mundial. Aunque el principio de universalidad se hallaba presente, ni las mujeres ni los adolescentes parecían formar parte de las ideas rectoras de

esta Declaración, porque decir que todas las personas son iguales no significa que las personas fueran idénticas entre sí, ni que tuvieran las mismas condiciones de desarrollo personal y social, ni que todas tuvieran las mismas posibilidades de ejercer estos derechos.

Puede sostenerse que la noción de igualdad es un horizonte imposible de ser alcanzado, pero entendemos que la tarea política consiste en su búsqueda, en la promoción de su cumplimiento, aceptando la proliferación de las diferencias bajo el común denominador del cumplimiento de sus derechos.

En la Declaración Universal no se especificaron derechos particulares en función de diferencias de género, etnia o ciclo de vida, aunque su concepción igualitaria sentaba la responsabilidad de los Estados de proteger todos los derechos enunciados sin distinción alguna. Sin duda, se trata de un punto de partida hacia metas más amplias.

Más adelante, cuando se hizo patente la continua violación a los derechos humanos en distintos grupos y en distintos contextos sociopolíticos, y a la vez, se amplió la conciencia social sobre cuáles son los requerimientos mínimos para la dignidad humana, se realizaron formulaciones más precisas acerca de los derechos que se consideran humanos. La definición de los derechos que debe proteger el Estado varía por múltiples motivos, históricos, económicos, políticos, sociales, culturales o tecnológicos.

En 1979 las Naciones Unidas aprobaron la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación sobre la Mujer (conocida como CEDAW por sus siglas en inglés). Esta convención puede leerse como una efectiva ampliación de la Declaración de 1948, en tanto buscó orientar disposiciones para alcanzar la igualdad entre los hombres y mujeres en distintas esferas sociales. Sus postulados acerca de salud, educación, justicia, trabajo, participación política, especifican las medidas necesarias para eliminar la discriminación basada en el género. Producto del importante avance académico y político que cuestionó las diferencias de género en la sociedad, esta convención reconoció tanto la especificidad del cuerpo (en tanto le otorgó estatus vinculante a la necesidad de las mujeres de recibir información y atención relativa a su función reproductiva), como las desigualdades

producidas por pautas culturales que imprimen a las instituciones sociales con imágenes estereotipadas y jerárquicas, que filtran los sistemas escolar, sanitario, laboral, judicial, familiar y político. Al firmar esta declaración, los Estados asumen como injusticia la existencia de las disparidades de género, y se comprometen a otorgar trato igualitario para hombres y mujeres, orientando las transformaciones de las relaciones sociales y familiares de hombres y mujeres a través de un enfoque amplio. Esta declaración ha indicado, también, que cuando se refiere a mujeres, incluye también a niñas y adolescentes.

En 1989 con la Convención de los Derechos del Niño (CDN) los adolescentes y niños de ambos sexos son reconocidos explícitamente como titulares de derechos humanos, y con ello, incluidos en parámetros de dignidad universales. Los niños fueron históricamente reconocidos con necesidades particulares, pero la visión actual de derechos exigibles es novedosa, por cuanto no se habla de caridad y protección, sino de mecanismos jurídicos e institucionales que garanticen su cumplimiento, y por lo tanto, se empondera a la población para sus exigibilidad.

Estas convenciones son el piso normativo internacional con el que contamos para identificar los derechos de los adolescentes de ambos sexos y de las mujeres. Pero cabe preguntarse si el derecho logra brindar herramientas para responder a la situación de mujer o varón, mientras son adolescentes, además de poseer distintas características culturales, étnicas, sexuales, económicas, etc.

En Argentina, estas normativas internacionales han adquirido jerarquía constitucional a partir de la Reforma de la Constitución de 1994. Sin embargo, todavía se percibe una tendencia a pensar en los derechos de las mujeres en términos de personas adultas, y en los derechos de los niños, como de los varones. Cuando se promueven leyes y programas orientados a la capacidad reproductiva de las mujeres, en escasas oportunidades se menciona a las adolescentes como beneficiarias, y cuando se diseñan programas para dinamizar la participación juvenil, movilizan recursos tales como canchas, torneos de fútbol, u otras actividades para varones; cuando se piensa en el tiempo libre, raramente se piensa en actividades para mujeres.

Mientras tanto, los cuerpos de los adolescentes se encuentran expuestos a riesgos y limitaciones. Las estadísticas muestran, por ejemplo, que son muchos los jóvenes que mueren en situaciones vinculadas a múltiples formas de violencia; los modelos que tienen los varones también se tornan problemáticos: la expectativa de crianza del género masculino, supone fuertes dosis de valentía, fuerza, coraje, exposición al riesgo, y el modelo femenino, se define por todo lo contrario: el temor, la suavidad, la ternura, son percibidos como debilidad, por lo tanto son "femeninos".

También puede hablarse de que la violencia en el ámbito privado es uno de los dispositivos silenciosos en que se evidencian modelos jerárquicos entre géneros: lo evidencian las cifras de abuso sexual de niñas entre 10 y 14 años, los casos de violencia familiar en mujeres por parte de sus parejas. También se advierte violencia en el espacio público que ejercen los varones entre sí, y de algún modo, contra sí mismos.

El derecho de los adolescentes a poseer la atención adecuada básica respetando el ejercicio de su sexualidad es considerado un derecho humano básico. En el orden nacional, fue promulgada en octubre de 2006 la Ley 26.150, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La implementación de la educación sexual en las escuelas, al igual que las leyes de salud reproductiva ha tenido importantes obstáculos para su sanción e implementación por el intento de no integrar a los adolescentes como sujetos de derechos. El argumento del derecho de los padres al ejercicio de la patria potestad, lo que implica la necesidad de la autorización paterna para el acceso al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, es un punto crítico del debate con los sectores conservadores. Esta situación pone en evidencia la limitada ciudadanía que están autorizados a ejercer los jóvenes: a partir de los 18 años pueden elegir sus representantes e ir a la guerra, pero deben esperar hasta los 21 para ser responsables y autónomos en el ejercicio de la sexualidad, desconociendo la realidad de que efectivamente mantienen relaciones sexuales sin ninguna orientación. Esto evidencia de qué manera este sector de la población está siendo puesto en riesgo por no hacer uso de sus derechos de ciudadanos.

En los últimos años, entre el 12 y el 14% de las muertes que se producen por causas relacionadas con el embarazo y el parto, a veces como efecto de abortos realizados en condiciones insalubres, corresponden a adolescentes. Esta situación no se encuentra de ningún modo “escrita en el cuerpo”. Múltiples investigaciones han dado cuenta de los factores sociales que se relacionan con esta problemática. Entre ellos se encuentran los cambios culturales vinculados a la sexualidad de las y los jóvenes y las posibilidades de conocimiento y utilización de adecuados métodos anticonceptivos; estos factores a su vez se relacionan con la pertenencia a una clase social y al nivel educativo que alcanzan las jóvenes.

En los grupos sociales más desventajados las mujeres siguen portando “imágenes de género” tradicionales. Las jóvenes encuentran casi ninguna posibilidad de desarrollarse personal y socialmente —en lo educativo, lo cultural, en un deporte, etc.— debido en parte a la profunda crisis económica y del empleo, y sumada a la alta valoración de la maternidad en edades tempranas. Además, los adolescentes de las clases bajas conocen menos métodos anticonceptivos que las chicas de clase media y alta, y los utilizan en menor medida en sus encuentros sexuales. Entre ellas, seguramente el cuidado en este sentido queda bajo su responsabilidad, mientras que en los encuentros sexuales entre jóvenes de clase media esta protección se encuentra repartida entre ambos miembros de la pareja. Por otra parte, las mujeres que poseen estas imágenes de género tradicionales, probablemente evaden la negociación de preservativos durante el coito, por temor a ser estigmatizadas o rechazadas por sus compañeros, lo cual las pone en mayor situación de riesgo frente a las enfermedades de transmisión sexual. En este acto se concentran siglos de historia cultural que demuestra distintas capacidades para construir autonomía de los hombres y las mujeres, que dificulta enormemente la toma de decisiones en el cuidado del propio cuerpo de las adolescentes.

Estas situaciones obligan a diseñar políticas basadas en los derechos humanos y del ciudadano que contemplen la especificidad del ser varón o mujer, dada la simbolización cultural diferenciada que pesa sobre los cuerpos de ellos y ellas. Por esto, no puede obviarse la capacidad reproductiva de las mujeres cuando se procura proteger su salud, pero tampoco se puede hablar de sexualidad de

modo meramente clínico, sin incluir aspectos que hacen al desarrollo de su capacidad de decisión, de su voz y de su cuerpo, tal como expresan la CDN y la CEDAW.

Los embarazos en la adolescencia, así como la dificultad para usar métodos de protección contra el sida en las jóvenes de sectores más pobres, constituyen indicadores que muestran la dificultad que tienen las mujeres para ejercer su autonomía y sus derechos vinculados a la construcción de una voz propia que pueda fortalecer sus demandas, expresarlas, y que sean tenidas en cuenta, tanto en las relaciones personales como en lo administrativo o judicial.

Mientras tanto, las jóvenes cuyo poder adquisitivo se los permite, acceden en cualquier farmacia al anticonceptivo que desean, y a servicios de salud adecuados en el caso de un aborto, además de información sobre salud reproductiva y sexual, por lo menos en la mayoría. Las jóvenes de clases más desfavorecidas, no solo no cuentan con la información pertinente en sus familias y en las escuelas, sino que muchas veces deben acceder al hospital público acompañadas de un adulto, que suele no encontrar en su entorno, en nombre de una normativa sobre la patria potestad que nada indica sobre el asunto. A esto se suman la gran cantidad de jóvenes que acuden al hospital público para sanar las graves consecuencias de abortos clandestinos realizados en malas condiciones, donde incluso pueden correr riesgo de vida. Este tipo de situaciones revela la importante desigualdad entre los jóvenes, que son discriminados en términos de clase y género; esto condiciona su inclusión o exclusión social, y también la calidad y el acceso a los recursos con que estos grupos satisfacen sus derechos.

Se trata entonces, de reconocer la existencia de diferencias entre sujetos - varón y mujer- con capacidades equivalentes para el logro de la igualdad en todas las esferas de la vida social. Para que ello sea posible "*será necesario fortalecer la voz y la capacidad de decisión de todos los adolescentes, y a la vez, deconstruir los patrones de valoración desigual de sujetos en términos de clase y género*"¹⁷

¹⁷ Faur, Eleonor "¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En *GENERO, SEXUALIDAD Y DERECHOS REPRODUCTIVOS EN LA ADOLESCENCIA*. Susana Checa, (comp.)

7- EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA

El embarazo en la adolescencia se define como: *"aquella gestación de ocurre durante los dos primeros años ginecológicos de la mujer, y/o cuando la adolescente mantiene total dependencia social y económica de la familia parental"*¹⁸. La edad ginecológica comienza con la menarquia.

El embarazo adolescente no es definido como un problema médico en sí mismo. Si bien se asocia con consecuencias negativas desde el punto de vista médico como el bajo peso al nacer, no demanda de atención, alta tasa de mortalidad materna en menores de 20 años, disminución del promedio de edad, etc. Se reconoce que la mayor parte de las consecuencias adversas serían evitables con los controles adecuados y la captación temprana de los sistemas de salud. La atención temprana y el seguimiento adecuado hacen indiferenciable el embarazo de una adolescente y el de una mujer adulta.

En gran cantidad de la literatura revisada, se considera que el embarazo adolescente pone en riesgo la inserción de la joven en el sistema laboral, educativo y social. Por el contrario, otros estudios muestran que el embarazo de la adolescente denuncia otras situaciones de exclusión que son previas.

Los agentes de salud y amparo que se expresan sobre el tema¹⁹ advierten que para muchas adolescentes ser madres en la adolescencia es el modo de subjetivación posible. Esto significa que el embarazo les otorga un lugar de inserción al que no pudieron acceder de otro modo.

Ya se dijo que la proporción de jóvenes que han iniciado relaciones sexuales va en aumento y que la edad de inicio está disminuyendo, pero la capacidad para evitar el embarazo no acompaña a este comportamiento.

Numerosos trabajos demuestran que la edad de la iniciación sexual, tanto en varones como en mujeres, tiende a descender. A este dato se le suma el hecho de

¹⁸ Proyecto "Ejercicio de la Ciudadanía". Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA. Marzo 2003. LA PROBLEMÁTICA DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA.

¹⁹ Verónica Raschid, Inés Canale, Consejo Nacional de la Mujer, Embarazo Adolescente, Intervenciones institucionales, Abril 1998

que pareciera haber mayor aceptación por parte de los adultos ante el ejercicio de la sexualidad por parte de sus hijos adolescentes. Al mismo tiempo, parece haberse producido cambios en el ejercicio de la sexualidad de los adolescentes, quizá como consecuencia del reconocimiento del valor simbólico que ello tiene: hijos sexuados. De todos modos, el cambio de las condiciones objetivas quizá no resultan congruentes con los cambios de en los esquemas de percepción y acción de quienes son espectadores de dichos cambios. A los cambios en las prácticas, no le suceden automáticamente cambios en los esquemas de percepción.

Es más fácil para los adultos procesar la sexualidad de los jóvenes afuera del hogar, que dentro de él. Por otro lado, la sexualidad de los varones es aceptada con orgullo, mientras que en las chicas se espera que sean más pudorosas y que tomen medidas anticonceptivas.

Cabe preguntarse en qué medida estos cambios en la sexualidad ha conducido a los jóvenes a responsabilizarse por sus actos, y a implicarse con los efectos de lo que se produzca con su cuerpo.

Por todo ello, el embarazo en adolescentes necesita un abordaje integral bio-psico-social por un equipo interdisciplinario capacitado en la atención de adolescentes y en este aspecto específico de la maternidad – paternidad.

7.1. El enfoque de riesgo

Los organismos internacionales utilizan el enfoque de riesgo proveniente de la epidemiología social. Destacan las consecuencias adversas del fenómeno analizando el problema en el marco de políticas de población, pensadas por países desarrollados para el control de la natalidad en Latinoamérica.

La OPS (Organización Panamericana de la Salud), PNUD (Programa Nacional de las Naciones Unidas para el Desarrollo), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) aplican el enfoque de riesgo y el concepto de vulnerabilidad. En particular, el aporte de la epidemiología social ha sido la búsqueda de factores de riesgo en el ámbito económico, familiar y psicológico. Este enfoque plantea que el hecho de convertirse

en madres a temprana edad implica una mayor vulnerabilidad de las mujeres y sus hijos. Muchas veces, los proyectos educativos de las chicas deben interrumpirse, pero además, tienen más probabilidades de tener fecundidad más alta, de ser mujeres solas a cargo de sus hijos y de encontrarse en situaciones de precariedad e incertidumbre. Hay quienes hablan también acerca de la transmisión intergeneracional de la vulnerabilidad y la precariedad: las mujeres que inician su maternidad a edades tempranas a menudo provienen de familias donde sus propias madres u otras mujeres de la familia también fueron madres de pequeñas.

El embarazo precoz aparece mencionado entre los primeros comportamientos considerados de riesgo en la adolescencia. Se enumeran las posibles consecuencias adversas por las cuales las adolescentes embarazadas constituyen un grupo de riesgo:

- Separación de las familias
- Interrupción de la escolaridad
- Presencia de problemas emocionales y de salud
- Necesidad de asistencia pública
- Fallas en el manejo del bebé
- Aparición de necesidades especiales para los padres y los hijos
- Aparición de abuso o negligencia que involucra a los padres y a los hijos.

El informe sobre Desarrollo Humano 1995 (PNUD, México) detalla que la mayor incidencia de los efectos negativos en los hogares con jefatura femenina se debe a la mayor probabilidad de caer en la pobreza y la indigencia, dada la menor capacidad para generar ingresos. Esto se relaciona con la vulnerabilidad que resulta de contar con solo un aportante al hogar, a lo que se suma la discriminación en función del género que sufren las mujeres en el mercado de trabajo.

Aún así, el informe considera que la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es importante para que muchos hogares puedan salir de la pobreza; aclara que, por el contrario, el trabajo de niños y adolescentes los sitúan en un alto grado de vulnerabilidad, porque abandonan la escuela. El más alto grado de vulnerabilidad de

niños y jóvenes pertenecientes a hogares pobres o indigentes se registra en los hogares con jefatura femenina.

Se trata del grupo de mayores riesgos y dificultades de socialización, condiciones que probablemente los llevará a trabajar en la calle, y más tarde, una cierta proporción de ellos abandonará el hogar y se convertirán en chicos de la calle.

7.2 Influencia de los aspectos educativos

Nos interesa en este análisis aislar aquellos aspectos que se relacionan con lo social y lo educativo.

El embarazo adolescente pone en riesgo la posibilidad de permanencia en el subsistema educativo, en tanto que son altas las tasas de deserción escolar y desempleo de las madres adolescentes. Este grupo, desde esta perspectiva, se constituye como muy vulnerable, ya que interrumpen su "crecimiento como personas, tanto desde el punto de vista afectivo como intelectual, al verse sometido prematuramente a tensiones y responsabilidades para las cuales carecen de formación y apoyo" (CEPAL, 1995)

Si bien el riesgo de deserción escolar a causa del embarazo es real, por otro lado son muchas las adolescentes que han abandonado sus estudios antes de quedar embarazadas.

El tipo de hogar y el clima educacional del mismo influye en el grado de participación y sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. Se sabe que cuantos más años permanezca un sujeto dentro del sistema educativo, mejor será su pronóstico en cuanto a la inserción en la estructura productiva.

Las estadísticas muestran que aproximadamente un 75% de los adolescentes argentinos se encuentra urbanizado, con alta concentración en la periferia de las grandes ciudades. Esta situación genera la aparición de rasgos propios de ese individuo urbano-marginal. A esto se le suma el desgranamiento escolar, las condiciones laborales de subcontratación y las oportunidades de canalización vocacional, muchas veces inexistentes o distorsionadas. Las carencias nutricionales, el mal manejo de la sexualidad y de los roles familiares, en cuanto a

integridad o continencia, son factores predominantes. También lo son las curvas crecientes de prevalencia de tuberculosis, enfermedades de transmisión sexual y SIDA, embarazos no deseados, adicciones, delincuencia y sus consecuencias en la marginación

Distintos estudios han demostrado que los más altos niveles de instrucción y educación, la elevada autoestima de los jóvenes, la existencia de proyectos de vida, la mayor instrucción de los padres, la mejor comunicación de la familia, la mejor percepción de la relación de pareja que tienen de sus padres y la mejor ocupación del tiempo libre, se asocian al retraso en el inicio de la vida sexual de los adolescentes y al uso de anticonceptivos cuando ésta da comienzo, prolongando la procreación a etapas más maduras de la vida.

También se destacó el manejo de la sexualidad en forma precoz con embarazos no deseados en las jóvenes, y experiencias laborales tempranas, mal remuneradas e inestables en los varones, que sumados a los problemas de aprendizaje presentes desde épocas tempranas de sus vidas, ha motivado el abandono de los estudios en muchos adolescentes.

Según estas perspectivas, el grupo de madres adolescentes corre el riesgo de reproducir el circuito de la pobreza, dada que se ven amenazadas las posibilidades de las jóvenes de integrarse socialmente. De producirse la deserción del sistema educativo, la joven quedará situada en una posición de desventaja. Parece haber acuerdo en cuanto a que a mayor nivel educativo, menor es la tasa de fecundidad. Por otro lado, cuanto menor es la educación formal recibida, mayor es el porcentaje de madres que está repitiendo la experiencia de la maternidad. En estas cifras, debe también considerarse que se desconoce el número de abortos: de los mismos no se tienen registros por tratarse de una práctica ilegal.

La educación está funcionando como un indicador del grado de acceso a recursos cognitivos (información adecuada y posibilidad de comprenderla) y a recursos materiales (posibilidad de una consulta médica, dinero para comprar anticonceptivos, facilidad de acceso a lugares de venta o de consulta, etc.)

La recurrencia del embarazo adolescente, desde esta perspectiva, puede conducir a la joven a profundizar su exclusión del sistema productivo.

Es necesario pensar qué estrategias pueden llevarse a cabo desde el ámbito educativo a fin de prevenir estas situaciones.

Pantelides (1995)²⁰ señala que las mujeres adultas en Argentina parecieran haber controlado su fecundidad "*sin que intervinieran campañas ni estímulos*". No sucede lo mismo con lo que esta autora llama "*bolsones de fecundidad alta: las mujeres más pobres y las adolescentes*". Habría que indagar cuáles fueron los motivos de estos cambios, y antes de afirmar que no hubo estímulos, preguntarse cuáles pudieron ser estos, aunque no partieran de una campaña deliberada en este sentido. ¿Podría suponerse la incidencia de "circuitos informales de educación" en la modificación de la conducta reproductiva de las mujeres adultas?

Y si es que éstas acceden a estos, ¿por qué no alcanzan a modificar las conductas de adolescentes y jóvenes? Resultaría interesante indagar qué papel le cabe a la educación formal y a la educación no formal en la prevención del embarazo. Es conocido el papel que tienen los grupos de pares en la adolescencia, y es desde siempre el lugar donde los jóvenes comparten la poca o mucha, buena o mala información que poseen sobre la sexualidad.

7.3. Supuestos y estereotipos sobre un fenómeno complejo

Las políticas de prevención tienen como finalidad generar mecanismos públicos que logren evitar enfermedades, accidentes, etc. Algo indeseable, que daña o afecta a alguien por su fragilidad se encuentra expuesto a mayores peligros.

Cuando se considera que el embarazo adolescente debe ser prevenido, se dan por sentado un gran número de supuestos. Caracterizan un aspecto relativo y a veces superficial de la problemática, y por lo tanto, la representan solo parcialmente. En otros casos, estos supuestos avalan una explicación general, total del fenómeno y operan distorsionando la manera compleja en que se produce.

Siempre resulta provechoso identificar estos supuestos, ya que funcionan como implícitos dando por sentado que el embarazo adolescente es problemático, sin especificar en qué consiste, ni tener en cuenta en qué contexto se produce.

²⁰ en Consejo Nacional de la Mujer "Aspectos educativos del fenómeno de la Maternidad Adolescente" Rachid- Canale.

Tengamos en cuenta que los supuestos y los estereotipos orientan nuestros juicios perceptivos estableciendo consensos, por lo tanto, todos participamos de alguna de manera de ellos, aunque no sea de todos; también hay que tener en cuenta que reducen y simplifican la realidad.

Entre otros estereotipos sobre el embarazo adolescente podemos mencionar los siguientes:

- Que tiene lugar solo en un sector de la población
- Que es siempre un producto de la miseria y la promiscuidad
- Que es un problema que se resuelve con la anticoncepción
- Que se trata de un problema de situaciones de abuso y violencia
- Que las adolescentes son irresponsables e inestables en el sostenimiento de sus bebés
- Que sus madres también fueron madres adolescentes, y que solo están repitiendo historias familiares.
- Que fueron niñas abandonadas, y que lo mismo harán con sus hijos.

La complejidad del fenómeno se hace evidente cuando se intenta dar una explicación de porqué el embarazo de las adolescentes es un problema

La naturalización decae, ni bien se analizan los antecedentes históricos del fenómeno y se lo concibe como un hecho que en otros tiempos ha tenido una connotación esencialmente vital (dos generaciones atrás, una mujer que paría a los 20 años era considerada una primípara añosa, ¿y era considerada mujer o adolescente?) Podemos decir que aún hoy no se trata de una enfermedad, tampoco de un accidente, y sin embargo se lo considera indeseable, discapacitante...entonces, ¿por qué hoy es un problema? ¿Qué condiciones lo hicieron visible?

Siguiendo a Rachid y Canale (1998)²¹, consideramos que la maternidad adolescente es problemática, pero nos abstenemos de considerarla un problema en sí.

Para salir de los estereotipos mencionados, vamos a considerar las dimensiones problemáticas del fenómeno. Cuando hablemos de prevención,

²¹ Verónica Rachid, Inés Canale, Consejo Nacional de la Mujer, abril 1998. "Notas para una problematización"

hablaremos de estas dimensiones, que deben ser especificadas, siempre evitando considerarlo genéricamente un problema a prevenir.

Para abordar, estudiar y comprender la problemática del embarazo adolescente, las autoras mencionadas proponen realizar dos movimientos que faciliten la comprensión de este fenómeno diverso y heterogéneo. Esto permite constituirlo en campo de estudio, intervenir sobre él en la realidad, y formular políticas para su intervención.

1) el primer movimiento apunta a la distinción:

- a) distinguir cuándo el embarazo de una menor es un problema para la joven que lo protagoniza, cuándo es un problema para su familia, cuándo para quiénes la asisten en la institución que tiene contacto con ella. Esto permite localizar los actores que intervienen en la problemática, dilucidar a quién deben dirigirse las intervenciones, y, en otro nivel de decisión, las políticas.
- b) Deslindar esta problemática de otras con las que se cruza: la adopción o el aborto, el abuso, el incesto, la violencia familiar, las drogas, el tráfico de niños, la prostitución, la explotación, etc. Estos son problemas en sí mismos que pueden encontrarse previamente al embarazo adolescente, o participar del mismo fenómeno. Discriminarlos y conceptualizarlos será necesario para elaborar intervenciones de distinto tipo aún cuando todas participen del tema de nuestro interés.

Estas distinciones nos permiten ubicar el carácter problemático del embarazo de una adolescente y ubicarlo cuándo se produce en primer plano por sobre cualquiera de los problemas mencionados anteriormente.

2) El segundo movimiento que es necesario realizar es preguntarse por su inscripción como fenómeno en las distintas representaciones colectivas acerca de la maternidad, la paternidad, la familia, la adolescencia. Estas representaciones se encuentran a su vez en la base de su definición y forman parte de su carácter problemático.

Se suma a la complejidad del fenómeno advertir que las distintas disciplinas tienen diferentes miradas acerca de él. El psicólogo, el médico, el juez de menores, los docentes, los cuidadores en una institución de asistencia, tienen sus

propias definiciones del problema. Seguramente, será necesario que todas participen en el trabajo interdisciplinario.

Las tareas de prevención, además, se suelen centrar en las adolescentes, y suelen dejar de lado la capacitación de los agentes que tienen contacto con ellas, para ayudarlos a resolver las dificultades y contradicciones que se generan en sus prácticas.

Por último, será necesario también realizar tareas de prevención con quienes se han convertido en madres, para ayudarlas en su función materna, construir su autonomía y evitar otros embarazos no deseados.

Inferimos que si pueden revisarse las prácticas con las adolescentes embarazadas, a través de la reflexión y compromiso de los que trabajan con ellas, las intervenciones serán seguramente más efectivas sobre cada adolescente singular.

7.4 El embarazo de las adolescentes embarazadas

La problemática del embarazo adolescente es uno de los indicadores de la carencia del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en los jóvenes. Para ilustrar este problema, se advierte que la fecundidad adolescente en nuestro país es relativamente alta en relación con el nivel general de fecundidad.

En el país hay alrededor de 700 mil nacimientos, de los cuales alrededor de 100 mil corresponden a mujeres de menos de 20 años. Las cifras oficiales son significativas de la magnitud del fenómeno: el 10% de las adolescentes entre 15 y 19 años son madres o están embarazadas; más del 80% de esas adolescentes pertenecen al 40% de los hogares más pobres; el 16% de las adolescentes que ya han sido madres, tienen dos o más hijos en su corta vida reproductiva.

Por su vida sexual activa, las chicas tienen por lo general conciencia de pasar por la situación de un embarazo no deseado. Así son la mayoría de los embarazos de las jóvenes. Existen distintas percepciones acerca de este tema según la condición social y el nivel educativo. En algunos casos, la viven como la única forma de tener algo propio y así articular un proyecto de vida. En estas chicas es habitual la falta de referentes de familia. En otros casos, se visualiza como un impedimento para

seguir construyendo un proyecto vital, donde la presencia y responsabilidad de un hijo pondría barreras para continuar con el estudio, por ejemplo, o una actividad deportiva.

Entre las jóvenes, existe el registro de la importancia de compartir las decisiones reproductivas con el varón, pero también la fuerte conciencia de la falta de compromiso del hombre, evidenciado en la deserción de su responsabilidad ante el cuidado anticonceptivo, y el embarazo.

A través del embarazo, muchas jóvenes validan su feminidad y adultez, pero, paradójicamente, el nuevo ser las coloca en una situación de dependencia y desamparo mucho mayor, obligándolas, incluso a abandonar la adolescencia.

7.5 Actitudes hacia la maternidad

El embarazo en la adolescente es una crisis que se superpone a la crisis de la adolescencia. Comprende profundos cambios somáticos y psicosociales con incremento de la emotividad y acentuación de conflictos no resueltos anteriormente.

Generalmente no es planificado, por lo que la adolescente puede adoptar diferentes actitudes que dependerán de su historia personal, del contexto familiar y social pero mayormente de la etapa de la adolescencia en que se encuentre.

En la **adolescencia temprana**, con menos de 14 años, el impacto del embarazo se suma al del desarrollo puberal. Se exacerbaban los temores por los dolores del parto; se preocupan más por sus necesidades personales que no piensan en el embarazo como un hecho que las transformará en madres. Si, como muchas veces ocurre, es un embarazo por abuso sexual, la situación se complica mucho más. Se vuelven muy dependientes de su propia madre, sin lugar para una pareja aunque ella exista realmente. No identifican a su hijo como un ser independiente de ellas y no asumen su crianza, la que queda a cargo de los abuelos.

En la **adolescencia media**, entre los 14 y 16 años, como ya tiene establecida la identidad del género, el embarazo se relaciona con la expresión del erotismo, manifestado en la vestimenta que suelen usar, exhibiendo su abdomen gestante en el límite del *exhibicionismo*. Es muy común que "*dramaticen*" la experiencia corporal

y emocional, haciéndola sentirse posesiva del feto, utilizado como "*poderoso instrumento*" que le afirme su independencia de los padres. Frecuentemente oscilan entre la euforia y la depresión. Temen los dolores del parto pero también temen por la salud del hijo, adoptando actitudes de auto-cuidado hacia su salud y la de su hijo. Con buen apoyo familiar y del equipo de salud podrán desempeñar un rol maternal, siendo muy importante para ellas la presencia de un compañero. Si el padre del bebé la abandona, es frecuente que inmediatamente constituya otra pareja aún durante el embarazo.

En la **adolescencia tardía**, luego de los 18 años, es frecuente que el embarazo sea el elemento que faltaba para consolidar su identidad y formalizar una pareja jugando, muchas de ellas, el papel de madre joven. La crianza del hijo por lo general no tiene muchos inconvenientes.

En resumen, la actitud de una adolescente embarazada frente a la maternidad y a la crianza de su hijo, estará muy influenciada por la etapa de su vida por la que transita y, si es realmente una adolescente aún, necesitará mucha ayuda del equipo interviniente, abordando el tema desde un ángulo interdisciplinario durante todo el proceso, incluso el seguimiento y crianza de su hijo durante sus primeros años de vida.

7.6 El padre adolescente

Si la adolescente no está preparada para ser madre, menos lo estará el varón para ser padre especialmente porque, en la cultura en que se da la maternidad adolescente, es muy común que el varón se desligue de su papel y las descendencias pasan a ser criadas y orientadas por mujeres.

Esta exclusión del varón provoca en él sentimiento de aislamiento, agravados por juicios desvalorizadores por parte de su familia o amistades ("con qué lo vas a mantener", "seguro que no es tuyo", etc.) que precipitarán su aislamiento si es que habían dudas.

Al recibir la noticia de su paternidad, el varón se enfrenta a todos sus mandatos personales, sociales y a sus carencias, exacerbándose todo ello por altruismo,

lealtad, etc. como también por su dependencia económica y afectiva. Por ello, busca trabajo para mantener su familia, y abandona sus estudios, postergando sus proyectos a largo plazo y confunde los de mediano con los de corto plazo, comenzando a vivir las urgencias. A todo esto se agrega el hecho de que la adolescente embarazada le requiere y demanda su atención, cuando él se encuentra urgido por la necesidad de procuración.

En la necesidad de plantearse una independencia frente a su pareja y la familia de ésta, siente que se desdibuja su rol, responsabilizándolo de la situación, objetando su capacidad de "ser padre".

Se enfrenta a carencias por su baja capacitación a esa edad y escolaridad muchas veces insuficiente para acceder a trabajos de buena calidad y bien remunerados. Ello lo obliga a ser "adoptado" como un miembro más (hijo) de su familia política, o ser reubicado en su propia familia como hijo - padre.

Esta situación de indefensión hace confusa la relación con su pareja, por su propia confusión, lo que le genera angustia. Por ello es que el equipo interviniente deberá trabajar con el padre adolescente, estimulando su compromiso con la situación, o bien posibilitando una separación que no parezca "huida".

8- LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

8.1. Sobre los derechos del niño en el proceso educativo

En la Convención de los derechos del niño se referencia al mismo como 'sujeto de derechos y sujeto de protección', se da también un avance también sobre la idea de 'protección'

En el año 2005 fue promulgada la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, adecuando la normativa de nuestro país a los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, texto incorporado a nuestra Constitución Nacional en la Asamblea Constituyente de 1994.

Este marco normativo se inscribe en los principios de lo que se llamó en Latinoamérica la doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia

y la adolescencia. Este paradigma viene a sustituir al antiguo modelo tutelar o de "patronato", siendo uno de los ejemplos más representativos del mismo el decreto – ley 10.903, el cual queda derogado por la vigencia de esta nueva ley, simbolizando un salto cualitativo en la concepción de la infancia y la adolescencia.

La ley reconoce el interés superior de niñas, niños y adolescentes, entendiéndose por tal la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías que le reconoce la ley. (Art. 3, Título I: Disposiciones generales)

"Debiéndose respetar:

- ✓ a) su condición de sujeto de derecho
- ✓ b) el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos, y que sus opinión sea tomada en cuenta
- ✓ c) el respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural
- ✓ d) su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales
- ✓ e) el equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños, y adolescentes y las exigencias del bien común
- ✓ f) su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Asimismo en el Art. 17 existe la "prohibición de discriminar por estado de embarazo, maternidad o paternidad". Se prohíbe imponer medidas correctivas y se pide que las instituciones desarrollen un sistema que permita que los adolescentes en estas condiciones continúen y finalicen sus estudios.

Esto significa verlo como un ser humano que interacciona con el adulto, capaz de expresar sus necesidades, participar en su educación y gozar de ciertos grados de autonomía.

Por tanto se puede entender también que el ejercicio de criar y educar a los hijos, es para los padres una función que debería ser el resultado de un

intercambio donde se tome en cuenta la figura del niño en concreto, su específica personalidad, necesidades y deseos; y no verlo como un objeto abstracto, construido de acuerdo con las expectativas de los padres.

Además significa que el niño puede/debe participar (de acuerdo con su edad) en su proceso educativo. Esto quiere decir que el niño o adolescente expresa su parecer, aún cuando el adulto pueda tener la última palabra. Implica promover en la familia el principio democrático. La autoridad fundada en la edad es reemplazada por una autoridad apoyada en la razón, en modelos de conducta y transmisión de valores.

Significa acordar al niño o adolescente el espacio para que realice su aprendizaje de autonomía en ese largo proceso que va desde la niñez a la adultez.

Cuando las condiciones de vida familiar son deficientes, se eclipsa la efectividad de este derecho. Entonces se vuelve difícil satisfacer las demandas de los niños o adolescentes ni tener en cuenta sus aptitudes, ni pensar en sus aspiraciones. O de hablar de participación en el proceso educativo o el desarrollo de la autonomía de joven.

8.2 Sobre el triángulo Estado-Familia-Niño

Los derechos del niño implican responsabilidades para los padres y para el estado. Los primeros tienen la misión de criar y educar a sus hijos, pero al mismo tiempo, el estado debe prestar a los padres la asistencia apropiada para el desempeño de tales funciones. La formación del niño implica entonces, una función privada coexistente con una responsabilidad estatal.

Muchas veces cuando se juzga a los padres por la ineficiencia en el cuidado del niño, ello implica sancionar a la pobreza, al hacinamiento o la falta de educación. Pero el estado tiene como primera responsabilidad asegurar condiciones de vida dignas a los componentes de la familia, y en segunda instancia acudir con auxilios de carácter supletorio.

¿Qué es una familia? Frases tales como la célula básica de la sociedad, el lugar de protección y cuidado, la instancia organizada en torno a la ley, el epicentro de la formación de valores, la mediadora entre el ser que nace y el mundo exterior, han caído en desuso

Rosanvallon (1997) nos recuerda que la familia tradicional ofrecía un punto de equilibrio al individuo, al mismo tiempo que los insertaba en un espacio de sostén social y re-distribución económica. La familia hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir, una historia, que les brindaba a sus miembros sostén y referencia. Desde ya que este patrón cultural no contemplaba las diferentes experiencias familiares gestada en itinerarios culturales y sociales distintivos, pero constituía la matriz regulatoria de las sociedades occidentales.

Por otra parte, el psicoanálisis suscribe a la idea de que no hay sujeto desde los orígenes, sino que se trata de posibilidades que solo se materializarán si encuentran una serie de condiciones. El otro entonces es condición y posibilidad de subjetivación. Ese primer otro es la madre, que nutre, cuida, brinda afecto, toca, habla. En este encuentro con el otro introduce algo de otro orden que la mera asistencia física, y que será el motor del psiquismo humano. El mundo entonces se presenta por contacto, pero un contacto especial dado que habilita la instalación de la sexualidad, comprendida en términos freudianos como una pulsión (energía) vital. Pero la función materna ofrece además una función identificatoria, le proporciona al niño un conjunto de significados que permitirán nombrar los diferentes estados por los que atraviesa.

Ahora bien ¿qué ha sucedido con estas representaciones familiares? ¿Acaso están acordes con la experiencia reacogida bajo las coordenadas de la globalización y la transformación de la sociedad?

Esta organización de la familia filial dependía de un orden social específico – la sociedad burguesa- que confería a la familia la tarea de construir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. El modo paterno filial que constituyó el núcleo de la organización familiar sufrió múltiples pérdidas: de la condición salarial, de las certidumbres del futuro, aparecieron la flexibilidad laboral, el trabajo perdió su condición de pilar de estructuración social, se perdieron las

protecciones sociales, pasamos del saber a la información, devaluándose la experiencia y la transmisión intergeneracional.

Existen nuevos modos de vinculación familiar. Estas nuevas formas de familias ya no respetan la lógica de la autoridad simbólica tradicional. Familias ensambladas, monoparentales, ampliadas, todavía conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad. Lo que encontramos, en cambio, nos enfrenta a la necesidad de repensar la categoría familia ya que emergen múltiples modos de vínculos que ponen en juego la eficacia de las figuras de autoridad.

Se trata de modalidades construidas en situación. En las nuevas relaciones se revelan la indiferenciación de lugares y la pérdida de toda referencia en la cual anclar. La maternidad y la paternidad aparecen desinvertidos de aquel sentido heredero de la tradición cultural. Trabajos compartidos en situaciones de alta precariedad, chicos que “protegen” a las madres, figuras masculinas borrosas, o en descomposición, actos ilegales legalizados por sus progenitores en la urgencia por sobrevivir, caída de la frontera entre lo permitido y lo prohibido. Chicos expuestos o puestos como escudo en disputas de pareja, chicos ocupando el lugar de proveedores.

Estas situaciones son acusadas como vacío por parte de los hijos. El territorio de la maternidad y la paternidad se describe como confuso y devastado de significaciones. Sus fronteras, sus mandatos, sus funciones y su sentido, claros y precisos en el territorio burgués, desaparecen hoy por efecto de la destitución simbólica de las figuras burguesas de la familia.

La dificultad juvenil de darse cuenta de los embarazos o de la situación que gira en torno a la reproducción –cuidado, anticoncepción, riesgos- pueden interpretarse como un indicio de la borradura o de la inexistencia de marcas instituidas de la diferencia sexual y de las significaciones con que, necesariamente, deben ser investidas.

La sexualidad de los jóvenes y la de sus progenitores no parece regida por prohibición o represión alguna. Es frecuente que en los relatos la maternidad aparezca desinvertida de sentido. No darse cuenta significa que algo de la percepción ha fallado. La desubjetivación es en este caso la imposibilidad de instalar

alguna condición subjetiva para hacer algo con lo real de un embarazo. Los modelos de paternidad y maternidad están destituidos. Se abren, entonces dos caminos: el de la supervivencia o el de la subjetivación. El embarazo, el nacimiento, la reproducción, pueden ser hechos reales, biológicos, de los que ni siquiera es preciso “darse cuenta”. Pero también, en la medida que la situación exige altas cuotas de implicación, puede ser una oportunidad para decidir, para responsabilizarse.

Sin embargo, hay otras modalidades de habitar esta situación. La familia también puede ser un lugar de refugio y preservación. En vez de propiciar la salida al mundo, este modelo de familia preserva de los riesgos del mundo. Tradicionalmente la familia instalaba al niño en el mundo mediante la socialización. Pero, el mundo se ha vuelto inhabitable y la familia entonces procura dilatar la salida de sus hijos. La calle es peligrosa; el cuidado familiar no es el que fortalece al hijo para su salida al mundo sino el que lo preserva de sus riesgos.

Existe también la modalidad donde se producen recursos para habitar esta situación. Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desanden la imposibilidad, de producir nuevos posibles. Aún en condiciones de destitución del dispositivo familiar, se registra la producción de operaciones de subjetivación: estar desocupados y salir a vender pan casero, por ejemplo

Decir padre y madre en la actualidad es decir *transmisión de valores, presencia, límite, acompañamiento*. La nueva autoridad simbólica se instala por fuera o en el borde de un campo social sin jerarquías contundentes. Cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el devenir de su existencia se han vuelto frágiles, la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez. Esto, lejos de ser liberador, puede ser angustiante y fatigoso, porque no hay red simbólica de sostén que provea significaciones productoras de confianza.

8.3 La institución educativa ✓

La escuela ha sufrido una destitución simbólica: la eficacia de su discurso ha caído, porque ha perdido su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de valores y normas que son los que rigen la vida social. El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, producía interpelación, deseo de formar parte de ese

universo con sus valores, principios y prácticas. Cuando se dice que la escuela se encuentra destituida simbólicamente, no es porque no está a la altura de las exigencias del momento, porque enseña mal, o porque debe asistir en vez de educar. Lo que se sugiere es que perdió credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Sin embargo, no todo se desvanece: la escuela no se ha derrumbado, sino que esta marca de destitución en que habitan docentes y alumnos es un escenario complejo y extremadamente duro en el que inventan día a día múltiples soluciones.

Entre los testimonios de los docentes, se percibe impotencia. Muchas veces se describe a los niños o a los jóvenes en relación con lo que no pueden o no quieren: tienen desinterés, mala conducta, la familia no los acompaña, están mucho en la calle...son pobres, maleducados...sus familias roban y ellos harán lo mismo....el problema no es la impotencia y la resignación de los docentes, sino que de lo que alguna vez fue instituido; los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. Quizá habrá que crear nuevas condiciones para percibir lo que pasa con los jóvenes y su entorno, para producir nuevas intervenciones.

Además, no cabe duda que los chicos de antes eran diferentes: los de antes se dejaban educar, moldear, por la institución escolar. El respeto a la autoridad, la disposición a la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad para adquirir normas básicas para convivir constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela intervenía para su tarea formadora, sino, que fundaba su trabajo en colaboración solidaria con la familia. Los chicos de ahora expresan esa ausencia; son la expresión de la incomunicación profunda entre la escuela y la familia, en las actuales condiciones de disolución estatal. Si los niños y los jóvenes, ya no son lo que eran, es porque las condiciones institucionales que los hacían posible hoy han perdido su eficacia.

El niño y el joven que transitaba por una institución egresaba provisto de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social durante ese período de moratoria en el que en el que postergaba la asunción de responsabilidades adultas. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero estas

representaciones que por décadas poblaron el imaginario de los padres y los docentes han estallado.

Entonces se percibe una actitud de resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones socio-históricas. La resistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo, aunque esto nuevo no supone necesariamente lo bueno. Insistir en suponer que se trata con un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever o anticipar, disponible para recibir algo del adulto, no puede resultar exitoso; es vivido como un disvalor, o como una expresión de violencia, y produce en quien los lleva adelante frustración y un profundo agotamiento. Es resistirse al advenimiento de otro orden de cosas.

Los enemigos de la educación no son la falta de recursos, ni el desvío de aquello que esperábamos, ni las condiciones adversas, ni la desactualización de maestros y profesores. Como dicen Duschatzky y Corea: *“El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad. Entendemos que la educación es cambio, en sí misma. Una posición ética no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad hasta entonces inadvertida. Solo hay posición de transmisión si, confrontados a lo imposible, no se deja de ser creador de posibilidades.”*²²

Una actitud de invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real, habiliten nuevos modos de habitar una situación, y por ende, de constituirnos como sujetos. Esta actitud de invención, se puede encontrar por ejemplo, en un director de escuela que, ante el crecimiento progresivo de alumnas embarazadas y madres, no las expulsó, ni las excluyó, sino que se planteó la construcción de un jardín maternal en la escuela, de modo que las alumnas puedan seguir ocupando la posición de estudiantes pero admitidas en su doble condición de madre y alumna. La escuela en este caso no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se abre, y multiplica sus posibilidades. Si se tiene en cuenta la gran dificultad con que las chicas y chicos atraviesan la maternidad y la paternidad, se verá que esta intervención de la escuela potencia sus funciones. No se puede

²² Duschatzky, Silvia. Corea Cristina *“Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”* Paidós. 2002

enseñar negando una condición nueva: la maternidad adolescente. Ante esta novedad, inventar un lugar donde no se niegue esta situación, sino que, por el contrario, se despliega esta condición, hace posible la tarea de la escuela, y ofrece a los estudiantes ejercer subjetivamente su condición de padres y madres.

Claro que la condición previa es el compromiso, no dejar de pensar los problemas, e implicarse en la problemática de las nuevas identidades juveniles. Toda pregunta necesita su respuesta.

La educación igualadora no es fabricar sujetos idénticos entre sí, ni producir un sujeto igual a algún ideal. La educación igualadores es la acción que hace posible la subjetivación, la que se da a la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación, de modo de ayudarlo a construir su diferencia. Educamos cuando analizamos la situación contingente de imposibilidad, y trabajamos con todos los medios para transformarla. Por ejemplo, una escuela secundaria a la que sus alumnos concurrían armados, propuso la construcción de un "armero": un lugar donde se guardan las armas antes de entrar a la escuela, un artilugio de la escuela que opera en situación, a partir de situaciones concretas que escapan de toda norma, y cualquier reglamentación abstracta. Es la frontera que delimita el territorio de la enseñanza: la autoridad de la escuela deja afuera a las armas, y deja pasar a los chicos, lejos de la indiferencia, la renegación o la expulsión de estas nuevas condiciones.

¿En qué dirección hay que pensar la intervención de la escuela? *Temporalidad, autoridad y horizonte*, cruzadas con tres coyunturas diferentes de la escuela: Estado-Nación, mercado, y más allá de ambos.

La escuela configurada bajo la hegemonía del Estado Nación ha sido destituida simbólicamente: la escuela que gira en los tiempos del mercado se monta en profecías de innovación, y empuja al docente frenéticamente en busca de actualización. Por el contrario, *una escuela pensada en situación* moviliza posiciones de invención, creación singular, nuevas formas de habitar el tiempo vivido. No se fija en lo previsible y anticipado, desborda la linealidad y crea condiciones para que algo vuelva a nacer. Hacer de la experiencia educativa un acontecimiento. En este modo de concebir la temporalidad, no habría disciplinamiento, ni fabricación de un sujeto

homogéneo, sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que repetir. La transmisión ofrece un espacio de libertad. La pregunta no es cómo aprendieron los alumnos lo que les enseñé, sino qué hacen con lo que les enseñé. Y solo sabré si enseñé algo si los sujetos han sabido hacer algo con eso.

El horizonte de posibilidad no es producir sujetos a imagen y semejanza de un ideal, ni simplemente capaz de gestionar por sí mismo las exigencias de un mundo fragmentado, sino crear condiciones que habiten un por-venir, un nuevo tiempo.

8.4. La escuela y las familias ✓

Siguiendo al sociólogo Néstor López,²³ en educación en Argentina estamos viviendo, al igual que en el conjunto de los países de América Latina, una transformación muy interesante: si uno piensa la expectativa de hace treinta años atrás, el principio organizador era que todos accedan, la idea de igualdad de oportunidades era la que estructuraba cualquier política educativa, la idea de que todos los chicos pudieran ir a la escuela, que pudieran hacer la primaria, era un principio de igualdad de oportunidades en el acceso, la idea de escolarizar.

Si vemos como se van modificando las expectativas sociales, un poco a través de las leyes, y también a través de las demandas sociales, paulatinamente nos vamos corriendo de un principio estructurado en la igualdad del acceso, hacia un principio en la igualdad en los logros educativos. Ahora no solo queremos que los chicos entren a la escuela, sino que queremos que terminen la primaria, empiecen la secundaria, y la terminen, pero además que aprendan. Aparece toda esta idea de calidad, la meta no solo es el acceso a la escuela, sino el acceso al conocimiento. Y el acceso a un currículum amplio, no solo que aprendan a escribir, a sumar y restar, sino que por derecho, para constituirse en ciudadano, necesita un currículum mínimo de saberes, que es múltiple, que es historia, sentido estético, un montón de elementos, valores, es lo mínimo que la escuela debe transmitir, y por eso ya no alcanza con la primaria: la idea de convertir ahora la secundaria en obligatoria,

²³ Tomado de la conferencia del día 13 de julio de 2007 "Desigualdades sociales y educativas en los adolescentes y jóvenes argentinos" en el Ciclo "Nuevos enigmas en la relación entre la escuela y los adolescentes"

porque también la secundaria forma parte de esa educación básica. En ese sentido estamos viviendo un cambio de expectativas: ya no queremos que los chicos lleguen a la escuela, queremos que lleguen, que permanezcan, que terminen, que estén 12 años como mínimo, y que además aprendan todo ese conjunto de saberes, complejos, siendo el mínimo que queremos para todos.

Esa imagen de educación para todos, de algún modo es un slogan institucional: educación de calidad para todos. Si uno se lo toma en serio es un desafío interesante. Aparece la idea de universalidad, de conocimiento, de educación de calidad, en el sentido de que todos tienen que aprender realmente lo que hay que aprender.

“Claramente las trayectorias educativas están reflejando el origen social: no estamos pudiendo neutralizar el efecto de origen en las trayectorias educativas; la fantasía que era decir que, independientemente del origen de estos chicos las trayectorias son similares.” Ahí estaría la capacidad transformadora que tuvo alguna vez la escuela, igualadora, de generar oportunidades de inclusión social. Nuestro sistema educativo no logra cumplir con la meta de universalizar la educación media si cree que *“con que los chicos asistan es suficiente.”*

La sociedad no puede garantizar lo que la escuela necesita (docentes capacitados, edificios dignos y suficientes, recursos tecnológicos, etc.). Para que un chico pueda educarse, los esfuerzos de la familia no alcanzan, y los de la sociedad tampoco. Pero ¿dónde estará el problema? ¿No será que la escuela necesita mucho? ¿Estará la escuela pidiendo lo que tiene que pedir? ¿Podrá la escuela pedir menos para que a la sociedad le sea más fácil cumplir esta meta? O ¿Discutimos lo que la escuela necesita, y nos comprometemos todos a garantizar eso que la escuela pide?

Acá donde aparece la idea de pensar a la educación como un proceso relacional: cómo se relaciona la familia, con la escuela y viceversa.

Nuestra escuela espera chicos de determinada manera, por un pacto implícito en nuestra historia, donde la familia debe preparar a los chicos para esa escuela. Cuando esto no funciona aparece el tema del alumno ideal: *“para organizar la propuesta pedagógica, imaginen a un niño más o menos así... un niño urbano, de*

clase media, de familia bien constituida, propietaria, y en el modelo de sustitución de importaciones, y podemos seguir poniendo etiquetas.....el alumno que entra en la escuela no tiene nada que ver con esto..."

Se pregunta Néstor López, "¿está bien que la escuela siga esperando un niño de clase media, urbano, blanco, de familia bien constituida o tendrá que esperar otra cosa? En la medida que ese alumno que entra al aula se empieza a diferenciar de este alumno histórico que está en la mente de la formación de los docentes, en el diseño de contenidos; en la medida en que ese alumno sea diferente a esta expectativa, la probabilidad de fracaso empieza a aumentar. La distancia entre el alumno que entra al aula y el alumno que el docente esperaba aumenta a medida que bajamos en la escala social."

El interrogante que se mantiene es cómo se construye esa brecha, cómo se construye esa distancia entre el alumno y la institución que lo recibe. Y la brecha es cultural, por un lado, y económica por otro. Al hijo de una familia excluida esta escuela no puede educarlo, no puede pedirle al docente que lo eduque, cuando su familia no tiene trabajo, sufre problemas de adicciones, habita en un barrio de violencia. Hasta el momento parece difícil para la escuela generar una pedagogía que garantice que ese chico pueda terminar el secundario igual que un chico de clase media. Hay una situación material que obstaculiza que estos chicos puedan ser educados, un problema del mercado que excluye, una sociedad que les quita a las familias más pobres la posibilidad de integrarse, pero que les exige que tengan los recursos necesarios para que manden los chicos a la escuela.

Del sistema educativo en su conjunto (no es la escuela solamente: es la formación de los docentes, es la construcción de los edificios escolares, son las propuestas institucionales...) hay que decir que no está logrando revertir esta cultura selectiva con que fue creado. Nuestra propia sociedad acepta esta cultura de expulsión.

8.5. Los agentes en la institución educativa y los jóvenes

Más allá de los objetivos propios de las políticas sociales, que llevan adelante las instituciones, cada una de ellas es portadora de determinados esquemas de

percepción y apreciación, que concientemente o no, guían las intervenciones. Al decir de Bourdieu (1975): *“Las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social”*²⁴

Por otro lado, las instituciones son transmisoras, reproductoras o transformadoras de esquemas de percepción y acción sobre la maternidad adolescente, construidos social e históricamente.

De todos modos, no debe hablarse de homogeneidad de los esquemas de percepción de todos los agentes de una institución. En la práctica, se generan luchas de fuerza que harán que determinadas representaciones se conviertan en dominantes, a partir de lo cual se convierten en legítimas.

En nuestras instituciones educativas todavía pesa una visión racional-instrumental e la educación, que refuerzan imágenes prototípicas y los arquetipos de las prácticas institucionalizadas. Esto hace muy difícil re-inscribir el quehacer profesional en un contexto socio-político, persistiendo la simplificación y el reduccionismo del quehacer profesional docente.

Frente a la complejidad de las prácticas educativas, es común en la tarea docente aplicar fórmulas y rituales que encausan a las mismas por lugares rutinizados. Priman visiones ligadas a paradigmas no constructivistas, donde las prácticas educativas se centran en el docente como portador y transmisor de conocimientos, a ser reproducidos por los alumnos. Se cree muchas veces en la existencia de un alumno promedio de tiempos pasados, ideal, para lo que todavía se forma en los institutos de profesorados.

La diversidad y la singularidad son dos caras de una misma realidad: la condición del sujeto posmoderno. La niña, el niño y el adolescente que se convierten en sujetos pedagógicos del sistema educativo responden a este suerte de sello identitario, por lo cual, el viejo paradigma transmisivo de saberes y conocimientos a todos por igual carece de validez alguna para configurar las prácticas de enseñanza. No obstante, en muchas aulas se insiste con este paradigma.

²⁴ Criado, Enrique M (2000) *Habitus. Diccionario de Ciencias Sociales (en línea)*. <http://www.ucm.es/info/eurothea/d-emcriado2.htm>

Cabe preguntarse si hoy la escuela sigue siendo el espacio importante donde los jóvenes se construyen a sí mismos, o si hay otros factores, tales como el mercado. Cada vez hay más productos destinados a los jóvenes, o a los adultos que adoran la juventud como valor. En el consumo podemos ver el abismo casi infranqueable entre los que pueden y los que no. La inclusión a través de bienes de consumo es filiación, la exclusión del consumo debe leerse como no ciudadanía o ciudadanía de cuarta, los derechos civiles y políticos no habilitan para comer, para divertirse. ¿Qué pasa con los jóvenes que no pueden intervenir en el mercado juvenil?

Hay muchas juventudes atravesadas por clase social, género, no es lo mismo ser varón que mujer, vivir en el centro que en la periferia, hay múltiples maneras de entrar a la juventud, de hacerse joven y dejar de serlo. El pasaje de una edad a otra no es un camino claro y único.

Otro factor que cambió la relación entre generaciones ha sido la modificación del mercado de trabajo: ya no hay posibilidad concreta de ingresar a la vida adulta a través del trabajo. No existe ese claro rito de paso entre edades. Los jóvenes no tienen trabajo y los adultos tampoco.

A pesar de esto, la escuela sigue siendo un buen espacio importante para los jóvenes, en primer lugar, para hacerse amigos. Esto hace a la escuela como constructora de juventud, el encuentro entre pares es un tiempo-espacio importantísimo en la sociabilidad juvenil.

Pero el estudiante es un actor complejo, completo, con intereses, deseos y necesidades propias. El joven, como otro legítimo. Brindarle reconocimiento y confianza le enseñarán a ser alumno, porque eso también se aprende. Reconocer que el joven no está cargado con todas esas potencialidades de peligro, por lo tanto, poder trabajar con la confianza de que ese otro es capaz de hacer, de decir, de pensar, tiene conocimientos, tiene saber hacer.

La idea de trabajar con adolescentes que por el hecho de serlo suelen ser conflictivos e irresponsables, lleva a una sobrevaloración de la norma para controlar la conducta, lo que Duschatzky y Corea (2002) describen como resistencia; la resistencia adulta no como enfrentamiento sino como abroquelarse en concepciones

cerradas, rigidizadas, utilizar más la normatividad, más el autoritarismo, lo que se conoce también como adultismo: los cambios acelerados de estas épocas dejaron a los adultos desprovistos de referencias en su propia vida, para orientar lo que les pasa a los jóvenes. Entonces, rigidizan sus posturas frente a la falta de recursos con que cuentan para relacionarse con la gente joven.

8.6 La educación sexual en la escuela ✓

Son pocos los países que han instituido programas escolares dedicados a la educación sexual y/o salud reproductiva.

Nadie ignora que hasta hace poco tiempo el tema fue tabú. Esto plantea un desafío importante a la hora de plantear su enseñanza: no solo como control y prevención desde el punto de vista médico, sino como un componente significativo en una vida plena.

En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, (Ley 26.150), que en su artículo 1º dice:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”

Cabe preguntarse qué significa educar en sexualidad; si los adultos están preparados para transmitir contenidos saludables y significativos, pensando además en promover los derechos de los adolescentes.

Artículo 1º La educación sexual es un saber “para hacer”. Se relaciona con la vida de las personas, con su forma de estar en el mundo. Se buscará entonces transmitir herramientas de cuidado de sí mismo, más que decir cómo hay que comportarse.

Se trata entonces de acercar a los adolescentes conocimientos sobre prevención de embarazos, enfermedades de transmisión sexual, sino también de formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad, entendida ésta como un modo de relación entre las personas, de orientar hacia el

acceso a los recursos de la salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura.

En primer lugar, hay que tomar conciencia de que éste es un terreno lleno de dudas para los adultos, donde ha imperado muchas veces el silencio, los prejuicios, las prohibiciones, los miedos...Esta situación nos ubica a todos los adultos, docentes o no, en una situación de continuo aprendizaje, de continua revisión de sentimientos y pensamientos, para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.

Cada vez que imperan los silencios y los mandatos de los adultos, los chicos y chicas se quedan solos para afrontar estos temas tan movilizantes, sin interlocutores válidos, sin modelos. En vez de ayudarlos a vivir su sexualidad de modo libre y responsable, pueden estar quedándose solos frente a situaciones de riesgo que podrían evitarse.

[A partir de la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150, la escuela debe incorporar los contenidos curriculares específicos en este terreno] pero seguramente serán significativos en la medida en que se construyan espacios de diálogo. De diálogo donde ambos, el joven y el adulto puedan buscar con confianza las respuestas, en la construcción de vínculos valiosos necesarios en toda situación de cuidado.

{ No se puede dejar de lado el papel fundamental de las familias, que tienen una responsabilidad indelegable en la formación de sus hijos, también en la sexualidad. Conversar estos temas y también NO conversarlos en el seno de las familias, son un modo de abordar la formación en la sexualidad de los adolescentes.

Del mismo modo, cuando las niñas o niños sufren algún tipo de violencia o abuso en el ámbito familiar, ellos aprenden algo muy negativo: desvalorización de sus necesidades, sentimientos, y de su dignidad.

Asimismo, quienes reciben cariño y demostraciones de afecto en el cuerpo, están aprendiendo a relacionarse de modo positivo y a quererse a si mismos, y a respetar y querer a los demás.

[Son muchos los ámbitos en que los jóvenes tienen oportunidad de formarse en la sexualidad, pero es la escuela, una vez más, el ámbito privilegiado donde

pueden interactuar con otros de su misma edad, y en su misma situación de vida, para incorporar conocimientos y valores en este sentido.

A pesar de que son múltiples los espacios y los profesionales donde la educación en la sexualidad es posible, (madres, padres, agentes de salud, educadores, etc.) le corresponde al Estado la responsabilidad de igualar las oportunidades de todos los adolescentes a informarse adecuadamente.

9. EL ABORDAJE DEL TRABAJADOR SOCIAL

9.1. Trabajo Social: surgimiento y legitimidad

El Servicio Social, conocido como Trabajo Social desde la Reconceptualización, es una profesión expuesta permanentemente a procesos de reflexión y de cambio, ya que está inserta en una determinada realidad social e histórica.

Las tendencias actuales se dirigen a encontrar explicaciones a los orígenes de la profesión. Estas tendencias mencionan, por un lado, su origen en instituciones relacionadas con la beneficencia y la caridad, y otras, en el polo opuesto, mencionan que el Trabajo social tiene su origen en la reproducción material e ideológica de la clase burguesa, en momentos en que el capitalismo alcanza su fase monopolista.

La primera de estas tesis sostiene que el origen del Servicio Social se encuentra en la evolución, organización y profesionalización de las formas de ayuda ya existentes, es decir, la caridad y la filantropía, pero, en esta nueva etapa vinculadas con la llamada "cuestión social". Así, la profesión es vista a partir de sí misma, y sus orígenes como opción personal de sus fundadores, en organizarse y profesionalizarse, ya se trate de la Iglesia, del Estado. Sus actores siempre son personas, individualidades, nunca grupos o actores colectivos, vinculados a categorías socio-económicas o políticas.

La segunda de estas posturas considera que el surgimiento de la profesión del asistente social es parte de los proyectos políticos y económicos del Estado, en el marco del capitalismo en su edad monopolista. Así, el Servicio Social tiene la función

de reproducir la ideología dominante, enmascarado en la prestación de servicios. La profesión es ubicada como un producto histórico, insertada en una realidad social, para implementar las políticas sociales, con funciones educativas y de coerción.

Al respecto, consigna lamamoto: *“El Servicio Social tiene en la cuestión social la base de su fundamentación como especialización del trabajo. Cuestión social aprehendida como el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista moderna, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez masa colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantiene privada, monopolizada por una parte de la sociedad”*²⁵

Montagno consigna -siguiendo a Paulo Netto y lamamoto, autores que representan esta línea de pensamiento- que el profesional del Servicio Social no surge como una renovación que él mismo realiza sobre sus prácticas, sino que su surgimiento es estimulado porque es necesario en el proyecto conservador del sistema. El Estado, capturado por el capitalismo, es permeable a las demandas de las clases subalternas, y el Servicio Social es necesario para legitimar el sistema en función de las demandas populares y el aumento de la acumulación capitalista. La Cuestión Social por si sola no le da origen a la profesión, sino cuando se convierte en objeto de intervención del Estado, que utiliza al Servicio Social como ejecutor de las Políticas sociales.

La legitimidad profesional, se da en dos sentidos: con la población carente, que demanda al Estado servicios sociales y asistenciales, y con el Estado, que demanda la intervención del asistente social para implementar las políticas sociales, que irán a responder a algunas de aquellas demandas sociales.

La fuente de la demanda de intervención del asistente social es siempre la misma, la llamada “cuestión social”, que castiga, directa o indirectamente, visiblemente o no, a los sectores trabajadores. Coincidimos con Montagno en que el compromiso ético-profesional *“debe estar dirigido a la atención y respuesta de la situación, de los problemas que viven estas clases sociales (que viven del trabajo).*

²⁵ lamamoto, Marilda Villela. *“El Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y formación profesional”*. Cortez Editora. San Pablo. 1998.

Es por eso que la opción político-profesional debe, más allá de las orientaciones ideopolíticas de cada asistente social individualmente (el que puede reforzar o no aquella opción), dirigirse fundamentalmente a la defensa de los intereses de las clases trabajadoras; dado que, a pesar de que directamente la demanda del profesional parta de los organismos ligados a las clases dominantes.....por lo tanto, el fundamento último de su legitimación, está en la demanda que la población trabajadora hace de servicios sociales y asistenciales...”²⁶

9.2. La intervención en lo social, el bienestar social y las necesidades.

Desde sus orígenes, la intervención en lo social tuvo que ver con el modo en que cada época construye “*los perfiles de la trasgresión*” (Carballeda, p. 17). Cada sociedad construye dispositivos e instrumentos para acercarse a aquello que amenaza con afectar el “todo social”. Así surge la filantropía moderna, hacia una forma de intervención más ordenada y cargada de sentido moderno.

En un principio, la “anormalidad” era considerada influencia del diablo: el mal era producto del demonio, que solía seducir mujeres, melancólicos, es decir, los débiles. Allí se funda la necesidad de intervención en el lugar del vulnerable, allí donde el contrato se rompe, donde no impera la racionalización que se impone en toda la sociedad: la locura, los niños, la enfermedad, la muerte. Así, en la Argentina creación de la Sociedad de Beneficencia en 1823 por disposición de Bernardino Rivadavia, da cuenta de la toma del poder político por una parte de la sociedad. En ese momento histórico, el Estado hace beneficencia, o filantropía, a través de una institución, desde una concepción moral de la pobreza. La Sociedad de Beneficencia representaba “lo más avanzado” de la clase dominante, que día a día se enriquecía con el comercio y el contrabando. Las clases poderosas, que se consideraban a sí mismas modernas e “iluminadas”, se dirigen a aquellos que estaban atrasados, o en “oscuridad”.

La intervención en lo social que se realiza de esta manera asegura al “otro” su ingreso en la “modernidad”: detectando lo “anormal”, clasificándolo, aplicando formas de disciplinamiento, y articulando ambas para dar una señal a la sociedad, en

²⁶ Montagno Carlos “La naturaleza del servicio social” Cortez Editora 1998. San Pablo. Brasil. (pp. 50-51)

definitiva, para construir de un modo permanente al “otro” sobre el cual se intervendrá.

Rozas Pagaza y Carballeda retoman la definición del filósofo Habermas de la modernidad: *“Con contenido variable, el término moderno expresa una y otra vez la conciencia de una época que se pone en relación con el pasado de la antigüedad para verse a sí misma como el resultado de la transición de lo viejo a lo nuevo...”*²⁷

Así, los orígenes de la intervención en lo social se relacionan con la Ilustración, en especial con la orientación pedagógica de ésta, lo que transformará las prácticas, los discursos y las instituciones como una transición hacia algo que es definido como nuevo, y mejor que lo anterior, que es atrasado y pertenece a la barbarie.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, los inicios de la intervención en lo social se relacionan con la institución que se dedicó a enterrar los muertos que quedaban en la vía pública, sin sepultura, por falta de dinero. Lo que motiva la intervención en este caso es el “desorden de los cuerpos”, muertos que avergüenzan, producto de una batalla silenciosa, sin heroísmos, de los que hoy llamaríamos excluidos.

La intervención en lo social va a significar una nueva forma de conocer, de generar discursos de verdad que construirán sujetos de conocimiento. Ese otro será construido pacientemente a través de informes, instrucciones y la relación que se establece con el que lleva adelante la intervención. En esa intervención también se construyen los ideales a los que se aspira de familia, padre, madre, etc., que tendrán funciones cada vez más estrechamente asignadas y hacia allí se dirigirán las prácticas del cuerpo, la mente y el contexto.

La intervención en lo social avanza sobre la vida cotidiana imponiendo un orden, a través de la higiene, por ejemplo, además de construir y ratificar a ese otro en el lugar de la exclusión: el otro padece porque no “comprende” los beneficios de la vida ordenada, por ser moralmente débil. Este discurso se fundamenta en la

²⁷Habermas, Jürgen *“Problemas de legitimación del capitalismo tardío”* en

- Carballeda *“La intervención en lo social”* Ed. Paidós 2002 (pag. 37). y
- Rozas Pagaza Margarita *“Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social”* Ed. Espacio 1998. (pag. 10)

medicina, que se introduce en lo cotidiano, medicalizando la vida de todos los sectores sociales

La construcción de la verdad también se asienta en las ciencias naturales, por el auge del positivismo, como la medicina y el derecho dan lugar a la criminología, basada en los rasgos físicos de los delincuentes.

Este “ver al otro” implica un efecto sobre él, pero también hace visibles a aquellos a los que se les aplica: construye diferentes, donde antes había iguales.

El orden del discurso es un instrumento eficaz: produce violencia simbólica, construye relaciones sociales o las divide. Con la intención de realizar una nueva mirada sobre la intervención en lo social, de develar lo “naturalizado” u oculto, se incorpora la visión del poder, el que se construye, y el que se ejerce sobre otros.

Al respecto concluye Carballada que en la intervención en lo social se busca *“una forma discursiva diferente, ahora signada por el sujeto, construída en su vinculación con los otros y no a partir de atribuciones elaboradas previamente”*²⁸. Se trata de entender al otro en una interpretación e investigación continua, no como un sujeto a moldear, sino como portador de una historia, una cultura, de relaciones interpersonales.

Se ha relacionado al Trabajo Social con el *bienestar social*, desde una concepción liberal, ya que está vinculado a la idea de progreso social, en el sentido moderno del proyecto capitalista, en que la sociedad sea capaz de satisfacer las necesidades materiales y espirituales. El proyecto de la Ilustración en que prevaleció este concepto, colocó a la acción social del Estado, como una forma de enfrentar las múltiples disfunciones generadas por el proceso de industrialización y urbanización del sistema capitalista.

En este contexto, el bienestar social, como reconocimiento de los derechos de lo ciudadanos, se particulariza en función de los intereses de una clase: la burguesía, que considera que el único sistema que lo garantiza es el capitalismo. Esta es la época en que el Trabajo Social estructura su primera sistematización y

²⁸ Carballada, Alfredo J. Op. Cit.

metodología de intervención, asociando el bienestar social con el progreso individual, a través de la explotación de las potencialidades del individuo.

Este concepto de bienestar social es funcional al orden social del capitalismo. Al menos desde el desarrollo de las leyes, es decir, desde lo formal, se han alcanzado niveles de igualdad política. Pero sigue siendo un concepto más ideal que real; por lo que el Trabajo Social, como disciplina, no lo puede convertir en su objeto de intervención profesional

Para el liberalismo, el bienestar social está vinculado a la funcionalidad de mercado: es la suma de bienestar individuales, solo un concepto económico.

El Estado de Bienestar comienza a relacionar el bienestar social con la política social, y a incorporarlo como objetivo del trabajo social profesional. Ya la organización de la caridad lo tenía como objetivo, aliviar la pobreza, procurando que cada individuo asuma su responsabilidad para orientar sus vidas y contribuir al bienestar de la comunidad en que viven.

Pero esta visión naturalista de la situación de pobreza y su posible solución, deja de lado la racionalidad que reproduce el orden social. Actualmente entendemos que, siguiendo a Rozas Pagaza, "... *el bienestar social no es la solución de un problema individual sino la aspiración de una sociedad que compromete niveles de decisión mucho más complejos que atañen al campo jurídico, social y económico*".

²⁹No es la suma de bienestar individuales, sino de condiciones de igualdad y justicia social, imposibles de alcanzar cuando el mercado es el que controla las relaciones sociales.

Siempre la acción del asistente social partió de la base de necesidades y necesidades no satisfechas. Así, definimos el campo problemático como la relación entre las necesidades de los grupos o sujetos y la distribución de recursos que se denominan sectores sociales.

En el contexto de origen de la profesión, las necesidades sociales y su satisfacción tienen que ver con la división de clases. La concepción positivista considera que la distancia entre las necesidades y sus satisfacciones es posible de solucionar a través del desarrollo de la sociedad en un proceso indefinido. Así, las

²⁹ Rozas Pagaza, Margarita Op. Cit

prácticas de intervención se centrarían en las necesidades sociales solamente como necesidades individuales que deben ser satisfechas en términos de la funcionalidad del sistema, encubriendo un análisis histórico y teórico.

Consideramos que la necesidad no es solo carencia sino potencialidades humanas individuales u colectivas que se traducen en proyectos de vida y que dan sentido a las relaciones sociales. Pero esta concepción tiene sus límites cuando es el mercado el que regula gran parte de la vida de las personas. Esta concepción limitada al circuito cerrado de recurso-demanda no permite vislumbrar dicha necesidad como un derecho y se traduce en la mecanización de la práctica del trabajador social, ratificando el carácter conservador de la profesión. Vinculándose con las necesidades sociales, el trabajador social descubre la satisfacción de ellas en el desarrollo múltiple de las posibilidades del ser humano. La verdadera naturaleza de las necesidades es social, porque responde a determinantes de carácter económico, político, cultural, y de valores éticos.

La calidad de vida depende de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.

En el informe de UNICEF "Necesidades básicas y calidad de vida"³⁰ la pobreza es "*una frustrada experiencia humana, una deteriorada calidad de vida.*" Así, el bienestar es "*la satisfacción que experimentan los individuos como resultado de su participación en las actividades sociales que realizan*" en el medio en que se desarrollan. Esto remite a que sean los individuos los que califican su modo de vida, de que el bienestar es una experiencia compleja que no se reduce a lo biológico sino que refiere a múltiples dimensiones. Asimismo, la calidad de vida puede tener calificaciones diferentes y a su vez distintas calidades de vida pueden tener la misma calificación por parte de los individuos. Esto refleja los distintos sistemas de creencias valorativas de las personas. Estos criterios de valor se construyen biográficamente en el caso de los individuos e históricamente en el caso de grupos y sociedades.

³⁰INFORME UNICEF "Necesidades básicas y Calidad de Vida" citado por Carlos Amat, Héctor León, Carlos Franco y Juan Basán, en un artículo sobre "Pobreza, Calidad de Vida y Trabajo Social", editado en: *Apuntes para Trabajo Social* N° 4-5 Abril/Sept. 1984. Santiago de Chile

Recordamos a Mary Richmond, que en su obra "Caso Social Individual" (1922) agrupa las intervenciones del asistente social en dos grandes grupos: las *comprensiones y las acciones*. En la combinación de la diversidad de acciones se expresa la habilidad del profesional: más que la adquisición de una técnica, privilegia la imaginación constructiva para captar la complejidad de un problema.

Las comprensiones se subdividen en la comprensión de la individualidad y las características personales del sujeto, y la comprensión del medio social, los recursos, "los peligros y las influencias" del medio social. En cuanto a las acciones, el asistente social actúa directamente sobre la "mentalidad" de la persona, y también, de modo indirecto, sobre el medio social en que se desenvuelve el sujeto. La base es la relación con el asistido, y menciona, entre otras características de ésta, "la paciencia nacida de la simpatía", "la palabra dada lealmente", "el ansia de ser útil", la "franqueza mutua". Agrega que "de todos los sistemas" el más útil es "el que le hace tomar parte activa en los planes concebidos para su bien"³¹.

Por su parte, Cristina de Robertis, en su obra "Metodología de la Intervención en Trabajo Social" (1981), clasifica las intervenciones en *directas e indirectas*. Las primeras son las que se dirigen al asistido en una relación frente a frente, y ambos, el asistido y el asistente social, son actores de un mismo proceso. Es el asistente social, sin embargo, quien tiene la responsabilidad de sus acciones, y es depositario de las expectativas del asistido y de su empleador. Estas intervenciones directas se agrupan en seis grandes tipos:

1. clarificar – apoyar – conocimiento de sí
2. informar – educar – la asistencia material
3. influir – persuadir
4. controlar, ejercer una autoridad
5. poner en relación – crear nuevas oportunidades
6. estructurar una relación de trabajo con el asistido.

Las intervenciones indirectas son las que realiza el asistente social fuera

³¹ Richmond, Mary "CASO SOCIAL INDIVIDUAL" (1922). Traducción año 1962. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

de la relación personal con el asistido; son las gestiones que se realizan en beneficio del asistido a fin de organizar el trabajo, contactar con otras instituciones o personas relacionadas con él, redactar informes, etc.

9.3. El Trabajador Social en la escuela

Como indica lamamoto, el presente desafía a que los asistentes sociales se califiquen para actualizar y explicar las particularidades de la cuestión social en distintos niveles de gestión, nacional, provincial o municipal, (frente a las estrategias de descentralización de las políticas públicas), ya que se encuentra en contacto cotidiano y directo con la salud y la educación públicas, la infancia, la adolescencia, la tercera edad, la vivienda, la violencia, acompañando las distintas manera en que esas cuestiones son vividas por los sujetos.

El asistente social en las escuelas de nuestro país integra los llamados Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.). Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se desempeñan en los Distritos de todas las Regiones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dentro de las Instituciones Educativas en todos los Niveles y Modalidades. Asimismo los E.O.E. desarrollan su tarea en los servicios educativos propios de esta Modalidad (Centros Educativos Complementarios). Los objetivos de esta Dirección son:

- prevenir y asistir desde lo psicopedagógico social en hechos o situaciones que dificulten el aprendizaje y la adaptación escolar
- garantizar igualdad de oportunidades y posibilidades
- generar espacios complementarios de la familia y la escuela, toda vez que esto fuera necesario

Los dos ejes que la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social menciona como esenciales de la política educativa son la **calidad y la equidad**, a través de las siguientes intervenciones específicas:

- reconocer y fortalecer el deseo de aprender

- concebir la convivencia como parte de los aprendizajes que realiza cualquier ser humano
- ratificar el rol de la institución educativa como segundo organizador social (el primero es la familiar), en la constitución de la subjetividad
- restituir el poder de la enseñanza, poder convocante a crecer, a madurar, a investigar, a conocer.³²

Asimismo, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires define el Perfil de incumbencias de los profesionales que desempeñan en los Equipos de Orientación Profesional. Para el Orientador Social (O.S.) se definen así:

1. reformular y reorientar permanentemente la demanda en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación de criterios de derivación específicos de alumnos, para atención especial del O.S. a nivel individual y a nivel grupal
2. participación en el diseño y construcción del P.E.I y el P.C.I de la institución, desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógico-didácticos acordes a dicha identidad, a partir de :
 - identificar y explicitar la historia de la comunidad y la institución
 - identificar valores, usos, costumbres, creencias, ritos culturales, situaciones de riesgo, inserciones socio-económicas, alternativas de supervivencia socioeconómica, etc.
 - Modalidad cultural: organizaciones comunitarias, acciones e impacto de las mismas en la población escolar
 - Representaciones sociales y expectativas familiares en relación con lo que esperan de la escuela

³² [http// abc.gov.ar/lainstitución/SistemaEducativo/psicologiaASE](http://abc.gov.ar/lainstitución/SistemaEducativo/psicologiaASE)

- Análisis e interpretación de datos existentes en estados administrativos y confrontación con registros propios (promoción, retención, presentismo, movilidad de la matrícula)
- Formulación y coordinación de proyectos específicos: prevención y promoción de la salud en niños a adolescentes, O.V.O., convivencia, aportes para el abordaje de problemáticas suscitada en niños y adolescentes por los medios masivos de comunicación, etc.
- Elaboración y ejecución de proyectos áulicos en temas específicos que son del campo de intervención del O.S.
- Promoción de redes intersectoriales e interinstitucionales para la atención de necesidades diversas, que hacen a la calidad de vida de los alumnos.³³

³³ Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Jefatura de Región 19, Jefatura de Distrito General Pueyrredón, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

CAPITULO 2**ASPECTOS METODOLÓGICOS****PRESENTACION DE LOS RESULTADOS**

*Quizá te busquen
porque naciste,
quizá te midan por mujer,
quizá te acosen
porque creciste,
quizá te odien por mujer,*

*pero no dejes
de ser la niña
que abraza
todo lo que hay en sí,
pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.*

Pedro Guerra "Hijas de Eva"

Tipo de investigación:

El diseño del trabajo es exploratorio-descriptivo de la realidad de la adolescente embarazada que cursa la Escuela Secundaria Básica (ESB), y las intervenciones de los agentes educativos encargados de su formación. La metodología elegida fue cuanti-cualitativa.

Universo de trabajo:

Se seleccionaron Escuelas Secundarias Básicas que hubieran tenido alumnas embarazadas en los años 2004, 2005, y 2006.

Se procuró tomar conocimiento de la realidad en diferentes áreas geográficas de la ciudad: del centro, de la zona media y periferia, y de distintas reparticiones: municipal, provincial y privada, a saber:

REPARTICIÓN ESCUELAS

Municipal:	ESB 102
	ESB 104
	ESB 106
	ESB 108
	ESB 110
	ESB 111
Provincial:	ESB 21
	ESB 28
	ESB 30
	ESB 31
	ESB 34
	ESB 35
Privada:	INST SAN JERONIMO
	INST GALILEOGALILEI
TOTAL	14 ESCUELAS

Unidad de análisis:

Se define como tal a los Trabajadores sociales que integran los Equipos de Orientación Escolar (EOE), y a otro agente educativo. Este segundo agente fue seleccionado por ser el que tuviese mayor vínculo con la problemática de la Educación Sexual, o con mayor acompañamiento a las alumnas embarazadas; dependiendo de la institución, éstos podían ser el director, el preceptor, el profesor de Ciencias Naturales, o de Educación Física, para responder al objetivo general de la investigación de conocer el abordaje del Orientador social y de los agentes educativos involucrados en la problemática, que configuran la respuesta institucional al acontecimiento en cuestión.

Se realizaron en total 27 entrevistas en 14 establecimientos educativos, de distintos puntos geográficos de la ciudad, con matrículas provenientes de distintos barrios de distinto nivel socio-económico.

El plan de acción originalmente diseñado abarcaba instituciones ubicadas en el área micro-céntrica de la ciudad, en la zona céntrica y en la periferia, que contaran con Equipo de Orientación Escolar.

Observando el mapa de la ciudad con la ubicación geográfica de las escuelas seleccionadas, se advertía que los casos manifiestos se encontraron siempre en las escuelas públicas, en barrios periféricos.

La investigación se propuso entonces indagar en escuelas privadas que no contaran con Orientador Social, o Equipo de Orientación Escolar, que al inicio del relevamiento habían sido descartadas por esta característica, y cuya matrícula proviene de otros barrios de la ciudad.

Se pudo realizar entrevistas en dos escuelas privadas que no cuentan con Orientador Social, ni con Equipo de Orientación Escolar, ya que muy pocas de ellas cuentan con este recurso.

Es de señalar que se pone en vigencia la Escuela Secundaria Básica con el tercer ciclo de la antigua E.G.B. separándola de la Escuela Primaria Básica, contemplando solo los aspectos edilicios y administrativos hasta el momento, por lo que las dos instituciones, Escuela Primaria Básica, (E.P.B) y la Escuela Secundaria Básica, (E.S.B.) deben compartir el Equipo de Orientación Escolar.

Recolección de datos

Como técnicas de recolección de datos se recurrió a la observación participante, a entrevistas semi-estructuradas, y al análisis de la información pertinente.

Se registraron conjuntamente datos cuantitativos y cualitativos por considerar que unos son esenciales para interpretar los otros.

Características de la investigación

La investigación cualitativa produce datos descriptivos, a través de las propias palabras habladas o escritas de los protagonistas, y su conducta observable.

“Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan: 1984)³⁴

Una metodología inductiva y flexible comienza con interrogantes generales. No es un análisis informal o impresionista, ni su mirada es superficial. *“Es una pieza de investigación sistemática, conducida por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados”* (Taylor y Bogdan: 1984)

Esta investigación se nutrió de la percepción de los agentes educativos en su propio terreno, y de la interacción con ellos en su lenguaje y en sus mismos términos, sobre la realidad de las adolescentes embarazadas que concurren a la Escuela Secundaria Básica.

Se investigaron los siguientes tópicos: el primero, fue conocer la realidad de la adolescente embarazada a través de la mirada de los agentes educativos; el segundo, registrar la intervención que realiza la institución con las alumnas embarazadas, cómo las contienen y efectúan el seguimiento. Y el tercero, comprender el significado que tienen para estos actores los acontecimientos y sucesos relatados.

A partir de las entrevistas realizadas se vio la necesidad de modificar la presentación del objeto de estudio como *problema o problemática* para presentarlo como *acontecimiento*. De un modo general, puede decirse que un acontecimiento es

³⁴ Taylor y Bogdan *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”* Paidós

“un hecho que sucede en un momento dado, una ruptura o transición en el curso de los sucesos” (www.wikipedia.org)³⁵, todo lo que sucede con un carácter poco común, o que “reviste cierta importancia” (Diccionario de la Real Academia Española)³⁶

Desde el punto de vista sociológico, “es un analizador por excelencia de la sociedad”, (K. Marzouk – El Quariachi)¹ a través de él se revelan aspectos ocultos de la sociedad. Las fuerzas sociales que en él intervienen le dan su sentido, sobre todo aquellos que podríamos llamar claves o que marcan la opinión pública.

También, es posible considerarlo, siguiendo a Carballada, como ese escenario atravesado por múltiples relaciones, aunque desde la mirada de este estudio solo interesen las que son propias de la institución educativa, de las posiciones de los agentes, su percepción de la realidad de las adolescentes embarazadas, el espacio social y la construcción de la subjetividad.

Carballada explica la noción de escenario, describiéndolo con características cambiantes y que pueden mutar dentro de una misma trama o guión, gracias a que interactúan el actor, el papel y el escenario. Se reconoce así que lo social es heterogéneo, sin enunciados generales; las nuevas tendencias dentro del Trabajo Social tratan de comprender el escenario de la intervención desde la perspectiva del actor y la vida cotidiana, en tanto que son papeles contruidos desde la familia, o las instituciones.

Hablar de construcción es dejar de lado enunciados generales, y acceder a la singularidad, del actor, del papel y del escenario. No interesa solo lo que sobresale, sino como se construye aquello que emerge en una entrevista, una asamblea, en un trabajo grupal o comunitario.

El conocimiento de los escenarios nos lleva de una mirada descriptiva a una mirada interpretativa, a una visión de la cuestión social como algo construido a través de representaciones, símbolos, signos, etc., que es en realidad comprender y explicar los padecimientos de los sujetos y desde allí darle dirección a la intervención.³⁷

³⁵ www.wikipedia.org

³⁶ Diccionario de la Real Academia Española

³⁷ Carballada, Alfredo. *Jornadas "Interrogando Nuevos Escenarios". En "Nuevos escenarios y práctica profesional - Una mirada crítica desde el Trabajo Social."* Ed. Espacio 2000

La construcción del objeto fue realizada a través de sucesivas correcciones y modificaciones surgidas de la experiencia, que nos permitieron apropiarnos del objeto a conocer y de su compleja trama de relaciones, discursos, valoraciones que lo atraviesan, por ser portador de cultura, de historia, de relaciones interpersonales.

Las rectificaciones tuvieron que ver con el dejar de lado la idea de que es un *problema* de intervención, y pasar a considerarlo, en algunos casos, y dependiendo del sector social que se analice, un *acontecimiento natural*, que surge dentro de un cuadro de marginalidad, pobreza y exclusión.

Guillermo Briones (1982) sugiere que para que la práctica social arribe a una orientación objetiva posible deberá *“desmitificar las ideologías legitimadoras de una cierta estructura de la realidad: el conocimiento científico es así la base objetiva de toda práctica válida de la realidad”*³⁸ En tal sentido, compartiendo conceptos de Irene Vasilachis, surge la necesidad al realizar la investigación, de interpretar significados resistiendo a la *“naturalización”* del mundo social.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este trabajo no se aborda el embarazo adolescente como un objeto o un problema, sino como un campo problemático, un escenario, al decir de Carballada, atravesado por múltiples relaciones a partir de la realidad particular con que cada agente se enfrenta a la problemática, ya que más allá del dato de la realidad, interesa la representación del profesional que interviene.

Lugano (2002)³⁹ sostiene que *“el campo problemático es comprendido como la construcción conceptual producto de la tensión entre categorías conceptuales y la empiria desde la cual se definen líneas o formas de abordaje....Dicho de otra manera, el campo problemático se construye en relación con las transformaciones sociales que afectan la vida de los sujetos.”*

En razón de analizarse los esquemas de percepción de los agentes, a través del discurso de los mismos, las respuestas recogidas para una misma variable pueden presentar contradicciones, dado que responden a distintos agentes.

³⁸ Briones, Guillermo. *“Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales”* Ed. Trillas.

³⁹ Lugano, Claudia. *“El concepto de vida cotidiana en la Intervención del Trabajo Social”* en *Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición Electrónica. Edición N° 24*.

En concordancia con las expresiones de Max Neef, “cuando el objeto de estudio es la relación entre los seres humanos y la sociedad, la universalidad de lo subjetivo no se puede soslayar. El carácter social de la subjetividad es uno de los ejes de la reflexión sobre el ser humano. “(Max-Neef: 2002)⁴⁰

Se ha procesado el material teniendo en cuenta lo dicho y lo no dicho, porque son rasgos que pueden caracterizar el proceder de la institución. De todos modos, esto se verá con claridad en el análisis de cada variable.

Las respuestas se volcaron sin jerarquizar ninguna por la cantidad de veces en que aparecieron. La segunda parte analizará la información de los datos recogidos en las entrevistas, confrontándolos con la bibliografía consultada.

Esta sección de nuestro trabajo de investigación se dividirá en:

- **PARTE 1:** Caracterización de la muestra. Se verterán los resultados cuantitativos requeridos para caracterizar el marco institucional sobre el que se va a trabajar y algunas características de la población a estudiar.
- **PARTE 2.1:** Se analizarán los datos recogidos en las entrevistas, confrontándolos con la bibliografía consultada.

Ejes de interés 1 Y 2. Comentarios y discusión.

- **EJE 1:** PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN RELACIÓN A LA REALIDAD DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA
- **EJE 2:** ACTITUD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA ANTE LA PRESENCIA DE LA ALUMNA EMBARAZADA
- **PARTE 2.2:** Ejes de interés 3 y 4. Comentarios y discusión.
 - **EJE 3:** RECURSOS/ SATISFACTORES/ POTENCIALIDADES QUE ATRAVIESAN LA INSTITUCION EDUCATIVA EN LA PROBLEMÁTICA DE LA ADOLESCENTE EMBARAZADA.
 - **EJE 4:** ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL COMO MIEMBRO DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

⁴⁰ Max Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hoppenhayn, Martín: “Desarrollo a Escala Humana” en D+C DESARROLLO Y COOPERACIÓN (Nº 2, MARZO Y ABRIL 2002, P. 25-29) en Ecoportal.net

PARTE 1

CARACTERIZACION DE LA MUESTRA

CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Se ofrece una síntesis de los aspectos generales de su historia, conformación de su población en barrios y localidades aledañas; como también de su evolución productiva.

Es una importante ciudad puerto y balneario argentino ubicada en el litoral del mar Argentino, al sudeste de la provincia de Buenos Aires. Es la cabecera del partido de General Pueyrredon y la ciudad turística más importante de la Argentina. Está ubicada 404 km al sudeste de la ciudad de Buenos Aires.

Bajo la influencia de intendencias socialistas, la ciudad se convirtió desde la década del 20 en ciudad de turismo de masas, dejando lentamente de lado el perfil de balneario de la clase alta porteña.

En esta década también se inauguraron el puerto pesquero y el puerto de ultramar, que desarrolló una importante flota pesquera, principalmente por una comunidad de inmigrantes italianos, y que pronto se convertiría en el principal centro de la industria de la pesca en Argentina.

En 1938 la Ruta 2 conectó Mar del Plata con Buenos Aires. La difusión de la sindicalización y los derechos laborales en la década del 40 permitió que las clases trabajadoras comenzaran a elegir a «*La Feliz*» para pasar sus vacaciones, fenómeno facilitado por el aguinaldo (decimotercera paga recibida a fin de año) y el turismo social.

En las décadas del 50 y del 60 las clases medias se volcaron masivamente a poseer un departamento en Mar del Plata, que generó un gran crecimiento de la construcción y un cambio notable de su estructura, que dejó de ser la "*villa balnearia*" para convertirse en una ciudad permanente.

La población de la ciudad y su zona de influencia ha tenido desde sus orígenes un origen migratorio muy importante. Se trató de inmigrantes europeos, desde 1914 en adelante, como segundo o tercer destino, y continuando hasta casi 1950, por efecto de la expulsión de la segunda posguerra europea.

A partir de los 60 y 70 los procesos migratorios son originados en el interior del país, sobre todo del noreste. Más tarde, también se unirán contingentes del interior de la provincia de Buenos Aires.(Habitar Mar del Plata, 1996)⁴¹

Actividad económica

Es un importante centro pesquero (conservas, congelado y fileteado) contando asimismo con dos importantes astilleros navales; posee talleres textiles de confección de pulóveres y de camperas, y plantas alimenticias. También es de destacar la industria metal-mecánica, que produce maquinaria tanto para la industria pesquera como la alimenticia. Las envasadoras automáticas han obtenido un gran reconocimiento en el mercado internacional. Asimismo, en las últimas dos décadas ha surgido una incipiente industria electrónica. En el partido también hay canteras, de las que se extraen piedras utilizadas en construcción, y se desarrolla la agricultura, la forestación y la ganadería.

La ciudad es uno de los principales centros turísticos del país, y recibe durante cada temporada veraniega entre aproximadamente cuatro y seis millones de visitantes, produciendo de esta forma un salto en el número de habitantes, que se ha elevado en casos extremos hasta multiplicar diez veces la población estable. A fin de recibir semejante oleada de visitantes, posee una completa infraestructura turística. También cuenta con una variada oferta de temporada baja: turismo deportivo, ecológico, aventura, pesca y eventos culturales.

En el último censo nacional se contabilizaron 541.733 habitantes (INDEC, 2001) en Mar del Plata. Esta magnitud poblacional la ubica como el séptimo centro más poblado de la Argentina, el tercero de la provincia de Buenos Aires y el más importante de los situados sobre el océano Atlántico. Según el INDEC, el aglomerado urbano de Mar del Plata está compuesto también por los barrios de Belgrano, Colina Alegre, Parque La Florida, Parque Palermo y Parque Hermoso; más las localidades de Punta Mogotes, Camet, Colinas Verdes, Batán y Estación Camet. Se ha percibido en los últimos años (2005 en adelante), hasta la actualidad (2007), un sostenido incremento en la tasa de inversión referente al mercado inmobiliario,

⁴¹ *Presidencia de la Nación, Programa Arraigo. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata "Habitar Mar del Plata. Problemática de Vivienda, tierra y desarrollo urbano de Mar del Plata. Diagnóstico y propuestas"*

particularmente direccionado al sector de las torres de departamentos y propiedades en PH (Dúplex o similar).

Se pueden analizar las consecuencias del modelo neoliberal observables desde mediados de la década del 90, cuando se profundiza el problema del desempleo: en Mar del Plata, en el segundo trimestre de 2004 llegó al 13,6%, una de las más altas entre los aglomerados urbanos. A partir de esta situación, se advierte un deterioro en la calidad de vida de la población, en un contexto de distribución desigual extrema del ingreso. En 2002 se profundiza la crisis: la Encuesta Permanente de Hogares, revela que en octubre de ese año un 44,8% de la población se hallaba bajo la línea de pobreza. (Bazán, comp. 2006)⁴²

A partir de 2003 puede observarse la incidencia de la intervención social del Estado, a través de la reorientación de los recursos existentes hacia planes de emergencia sanitaria, alimenticia, y ocupacional. Este último se efectivizó con los Planes de Jefas y Jefes de hogar, con 15.991 beneficiarios cobrando una única asignación de \$150, y siendo un 72 % de ellos percibidos por mujeres. (Ob. Cit)

⁴² Bazán, Sonia (compiladora) *"En Foco, Formación continua: Las ciencias sociales en el aula de ESB y Polimodal"* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro de Investigaciones Educativas. Colegio Illia.

ENTREVISTAS REALIZADAS

DEPARTACION	ESCUELAS	PRECEPTOR	DIRECTOR	ORIENTADOR SOCIAL	ORIENTADOR ESCOLAR	MAESTRA RECUPERADO RA	CIENTIAS NATURALES	PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	TOTA LES
	ESB102	X		X					2
	ESB104			X				X	2
MUNICIPAL	ESB106			X			X		2
	ESB108			X		X			2
	ESB110		X	X					2
	ESB111	X		X					2
	ESB21	X		X				2	
	ESB28			X				1	
PROVINCIAL	ESB30			X	X				2
	ESB31			X	X				2
	ESB34		X	X					2
	ESB35	X		X				2	
PRIVADAS	Inst. San Jerónimo		X				X		2
	Inst. Galileo Galilei	X					X		2
TOTALES	14 ESCUELAS	5	3	12	2	1	3	1	27

CUADRO 2
PERMANENCIA DE LAS ALUMNAS EMBARAZADAS EN LA
INSTITUCIÓN:
CONTINUIDAD O ABANDONO EN EL PERIODO 2004 – 2005 – 2006

REPARTICIÓN	ESCUELAS	MATRICULA ESB	ALUMNAS EMBARAZADAS EN LA ESCUELA	TERMINARON EL CICLO EN LA ESCUELA	TERMINARON EL CICLO EN OTRA ESCUELA	ABANDONARON	PERDIERON EL EMBARAZO O POSIBLES ABORTOS	CONTINUA EN LA ESCUELA
MUNICIPAL	ESB 102	226	7	3	3			1
	ESB 104	184	2				1	1
	ESB 106	236	3	1		2		
	ESB 108	150	4				2	2
	ESB 110	178	5	2			1	2
	ESB 111	147	6	1		4		1
PROVINCIALES	ESB 21	153	2		1		1	
	ESB 28*	134	1	-	-	-	-	-
	ESB 30	247	4	1		1		2
	ESB 31	128	1		1			
	ESB 34	366	3			1	1	1
	ESB 35	376	3			1		2
PRIVADAS	INST SAN JERONIMO	109	1		1			
	INST GALILEO GALILEI	205	8			7		1
TOTALES	14 ESCUELAS	2.829	50	8	6	16	6	13

(*) No informaron más datos.

De un total en matrícula de 2.829 alumnos de la ESB se registran 50 alumnas embarazadas en el período 2004-2005-2006. De ellas 8 terminaron el ciclo en la misma escuela y 6 lo hicieron en otra escuela, algunas, por su edad, en Escuela de Adultos.

Trece alumnas continúan estudiando al momento de esta investigación, en la misma escuela.

Se registra que 16 alumnas abandonaron sus estudios por distintas causas.

Es difícil registrar cuántas son las que terminan el 3° ciclo porque algunas alumnas terminan sus estudios en años posteriores, según lo manifestado por los agentes educativos al entregar los pases a otras escuelas, por ejemplo, de Adultos. Se desconoce cómo opera el Distrito con los datos referidos a la deserción escolar de cada escuela.

Algunas abandonan momentáneamente por la atención del parto y posparto, y suelen regresar a la escuela a concluir el ciclo, o a pedir el pase a otro establecimiento, aunque esto no suceda necesariamente al año siguiente.

En alguna de las instituciones se manifestó conocer situaciones de interrupción del embarazo. Las mismas ascienden a 6 casos, aunque no se pueden confirmar que hayan sido provocados o que el número no sea mayor.

En el caso de una escuela pública, en la que se contactó a la Orientadora Social, ella refirió la existencia de una alumna embarazada; cuando se quiso realizar la entrevista con el Director de la misma, éste negó que fuera así.

La estructura del sistema educativo instalada a partir de la Ley federal de Educación de 1994, permite que las chicas y los chicos desde 13 a 15 años, que antes no hubieran vuelto a la escuela después de 7° año, permanezcan en ella. Esto hace posible que la escuela intervenga en estas cuestiones referidas a la salud sexual, como en otros temas, desde un lugar privilegiado de encuentro, entre los adolescentes entre sí, y con los adultos que pueden formarlos en conocimientos y valores.

Como ya fue citado en el marco teórico, le corresponde al Estado la responsabilidad de igualar las oportunidades de todos los jóvenes a informarse y formarse adecuadamente, aunque, siguiendo los conceptos de Néstor López, puede verse claramente que nuestro sistema educativo no logra cumplir con la meta

de universalizar la educación media si cree que “con que los chicos asistan es suficiente.”⁴³ (López: 2007).

CUADRO 3:

BARRIOS DE PROCEDENCIA DE LA MATRICULA

REPARTICIÓN	ESCUELAS	Procedencia de la Matrícula (Barrios)
MUNICIPAL	ESB 102	Libertad – Hipódromo – Newbery - Los PinoS
	ESB 104	Lomas del Golf – Juramento – Cerrito Sur – San Martín (Villa Vértiz) (mucho ausentismo por anegamiento de calles y dificultad en el transporte)
	ESB 106	Las Américas – Regional – Belgrano – Las Heras – Don Emilio – ProCasa – Autódromo
	ESB 108	Lomas del Golf – Juramento – Villa Vértiz
	ESB 110	Juramento – Cerrito Sur – Termas Huinco
	ESB 111	Parque Peña – Camet - Las Dalias – (mucho ausentismo por trabajo infantil)
PROVINCIALES	ESB 21	Apand – 2 de abril – Pinares – Libertad – Villa Primera (pases de repetidores de Escuela Piloto, ESB 8 , 1 y Escuela Técnica 3)
	ESB 28	Las Heras – Belgrano – Las Américas – Don Emilio
	ESB 30	Toda la periferia de la ciudad, con pases de escuelas privadas de la zona (mucho deserción)
	ESB 31	Bernardino Rivadavia-Belgrano - La Herradura- (gran cantidad de pases de otras escuelas por traslados familiares, y gran desgranamiento por repetición)
	ESB 34	Toda la periferia de la ciudad. Sin edificio propio. Funciona en condiciones de hacinamiento en contraturno con dos escuelas, una EPB y una Polimodal
	ESB 35	Cerrito – Las Avenidas - Puerto
PRIVADAS	INST. SAN JERONIMO	Centro – Parque Luro – Caisamar – Los Pinares – La Florida – Villa Primera
	INST. GALILEO GALILEI	Belgrano – Hipódromo – Las Américas – Don Emilio - Regional

⁴³ López, Néstor. “Desigualdades sociales y educativas en los adolescentes y jóvenes argentinos” Conferencia dictada en Auditorio OSDE 13 de julio de 2007 en el ciclo “Nuevos enigmas en la relación entre la escuela y los adolescentes”

Al comienzo de la investigación, se indicaba que el problema está circunscripto a los barrios periféricos, donde se encuentra la mayoría de escuelas públicas. En la segunda etapa de entrevistas, a través de los agentes educativos, se pudo vislumbrar que también esta problemática aparece en otros barrios de la ciudad.

Surge entonces la dificultad de ubicar adolescentes embarazadas pertenecientes a otras realidades socio-económicas, notando que los agentes educativos con los que se logra entrar en contacto señalan que en sus escuelas nunca tuvieron esta problemática.

A la vez, fueron descartadas en un primer momento en su mayoría, por no contar con Equipo de Orientación Escolar, es decir, con Trabajador Social. Esta es la realidad de gran parte de las escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Se infiere que esto puede deberse al ocultamiento o negación de la problemática, por parte de las familias o de la institución, o también, a una política institucional de no intervención en estos temas; que a la vez, vincula la presencia de un Trabajador Social a la carencia económica o a situaciones de otros conflictos familiares. En cambio, algunas de estas instituciones sí consideran importante la presencia de un psicólogo o psicopedagogo para atender problemas de aprendizaje.

CUADRO N° 4: PRESENCIA DE LOS E.O.E. POR ESCUELAS

REPARTICIÓN	ESCUELAS	E.O.E. COMPARTIDO CON EP.B.	TIENE DOS E.O.E.	NO TIENE E.O.E.
MUNICIPAL	ESB 102	X	X	
	ESB 104	X		
	ESB 106	X	X	
	ESB 108	X	X	
	ESB 110	X		
	ESB 111	X	X	
PROVINCIALES	ESB 21	X		
	ESB 28	X		
	ESB 30	X	X	
	ESB 31	X		
	ESB 34	X		
	ESB 35	X		
PRIVADAS	INST. SAN JERONIMO			Contrata psicólogo para casos puntuales
	INST. GALILEO GALILEI	La institución es privada en la EPB y el Polimodal, pero pública y gratuita en la ESB. Por lo tanto, el Equipo articula con la EPB provincial más cercana, situado a varias cuadras de distancia, y no cumple con su función en esta institución		

Las escuelas públicas cuentan con el recurso del Equipo de Orientación Escolar (EOE) completo en todos los casos, aunque compartido con la Escuela Primaria Básica (EPB). El cargo del Orientador Social puede ser cubierto por varias profesiones: sociólogos, psicólogos sociales, etc., como ocurre en la ESB N° 34.

Otros Equipos, a pesar de pertenecer tanto a la EPB como a la Escuela Secundaria Básica (ESB), atienden a la demanda de la ESB solo en casos puntuales, como una alumna embarazada. Esto puede deberse a que se encuentra a varias cuadras de distancia, como en el caso del Instituto Galileo Galilei, o por problemas de coordinación institucional, de diferencias horarias, o por funcionar en distintos turnos.

En varias escuelas, sin embargo, la institución cuenta con dos Equipos de Orientación Escolar completos, que funcionan en Turno Mañana y Tarde: se trata de las ESB 102, 111 y 106, donde la matrícula que abarca cada equipo es menor, y por lo tanto, es menor la cantidad de casos en los que debe intervenir.

PARTE 2

EJES DE ANÁLISIS 1

En esta sección del trabajo se presentarán las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a los agentes educativos sobre la **percepción que tienen respecto a cómo viven las alumnas adolescentes su embarazo y las posturas más comunes que adoptan con respecto a la escuela**, en relación a los vínculos familiares, y sus expectativas personales.

La mayor parte de las respuestas indica que las alumnas dejan la escuela por vergüenza. Aunque tienen la intención de retomar, hay casos en que esto se convierte en una expresión de deseo porque les cuesta reinsertarse después del parto.

“Tienen la fantasía de seguir en la escuela, ninguna sigue porque no pueden con todo. El venir a la escuela no es un valor para ellas, ni para sus familias”

“Siguen hasta el último momento en que el embarazo les permite, porque piensan terminar”

“Cuando quedan embarazadas, empiezan a faltar, y no lo dicen en la escuela, por vergüenza”

“Dejan por vergüenza, lo más común es que deserten”

“Dejan por vergüenza, pero siempre la intención es retomar porque quieren terminar”

Se refiere el caso de una alumna que **“nunca tuvo buen desempeño escolar, y con poco o ningún apoyo escolar, abandonó.”**

Es común que las adolescentes oculten su embarazo. Puede suceder que lo oculten en la escuela o a la familia, por vergüenza, o que ellas mismas desconozcan su estado hasta que está avanzado.

“Cuentan que están embarazadas a partir del 6° o 7° mes, los embarazos se manifiestan en agosto, los tienen en silencio, y los chiquitos nacen en noviembre o diciembre”

Se infiere además, que esto incide en el número de abortos, según lo señalado en párrafo aparte.

De esta manera queda comprometida la intervención de la escuela, que por desconocer la situación en el momento oportuno, no puede facilitar cuestiones como asistencia a las clases, cuestiones edilicias, (en una escuela cambian el curso de la alumna embarazada a la planta baja para que no tenga que subir las escaleras), acompañamiento familiar y seguimiento del embarazo en sí.

“Lo ocultaba, lo notó la profesora de educación física, estaba recién egresada de un hogar de tránsito”

“Estudia con mucho esfuerzo, solo se llevó Educación Física por faltar a las clases. Otra hubiera sido la historia si nos contaba, entonces hubiéramos pensado alternativas para ayudarla”

Hay alumnas se mudan de escuela, tras la noticia del embarazo, **‘pero no se dan cuenta que en la nueva escuela reciben menos contención, cuando el problema mayor es el abandono de sus familias’**

Las instituciones registran que muchas de las chicas continúan sus estudios en Escuelas de Adultos, porque ellas solicitan los pases.

“Estaba en 7º año con 15 años, pasó a Escuela de Adultos 707, que funciona en la Biblioteca de la Sociedad de Fomento del barrio”

En cuanto a quienes continúan y terminan la ESB, es recurrente el hecho de que las familias o el grupo de compañeros o amigos están presentes acompañándolas, y conteniéndolas.

“Quedan embarazadas y abandonan, pero luego comprenden que es mejor para ellas y para el bebé seguir estudiando, y terminan gracias al apoyo de los compañeros”

“Su pareja la impulsa a seguir, también se hace cargo de los hermanitos, pero sigue adelante”

“La familia no se ocupa de que siga en la escuela, y si lo hace es por su propia cuenta. Ellas o el novio vienen a buscar los módulos”

“Estaba muy contenta porque nadie la persigue, tiene muy buena relación con el novio, y en la familia hay casos similares”

“A pesar de que cuentan con el apoyo de las familias, acuden al personal de la escuela con el que sienten más cercanía”

“Habría que investigar porqué les sucede y no usan la información en el momento oportuno”

“Probablemente van a tener muchos niños y eso complica todo. Ojalá pudiéramos hacer seguimiento en la anticoncepción para que eso no ocurra”

En una escuela, la alumna continuó estudiando gracias a una maestra domiciliaria, solicitada por la misma institución educativa, durante el período de recuperación del parto por cesárea, y ahora permanece estudiando normalmente.

En una institución privada se refirió el ejemplo de una adolescente que, no solo terminó la ESB, sino que **“al cursar el Polimodal, no se hallaba con sus nuevas compañeras por lo que había madurado, y se cambió a una escuela de adultos. Ahora estudia psicología”**.

A pesar de que en todas las escuelas funciona un plan de tutorías, o módulos, para que terminen por lo menos el año que se encuentran cursando, son pocas las que lo hacen; cuando ya lo tienen decidido por otros motivos:

“Al nacer el bebé dejó la escuela porque no tenía quién se lo cuidara”

“Tiene antecedentes delictivos, formó pareja y dejó la escuela”

Una alumna manifestó: **“A la escuela la dejo para cuidar a mi pareja y a mi hijo”**

“Igualmente hay mucha deserción en 8º y 9º. Faltan mucho para ir a trabajar. De tres octavos se redujo a uno solo”

Como se expresara en el marco teórico se comprende que el hecho que las adolescentes dejen la escuela sin mediar mayor reflexión, puede basarse en la destitución simbólica que sufrió la escuela en las últimas décadas. Su discurso ha perdido la capacidad de construir un sujeto como sucedía en las épocas en que se formó el Estado-Nación.

Al inicio del trabajo se pensaba que el empobrecimiento que han sufrido las instituciones públicas incluida la escolar, no tenía manifestaciones dramáticas

debido a lo visualizado en otras áreas (salud, judicial, etc). Los éxitos y fracasos no ocurren en un momento preciso del tiempo, porque el aprendizaje transcurre en términos de 'proceso'; raramente como un 'acontecimiento', salvo cuando aparecen hechos de violencia extrema: *"las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan. Son realidades relativamente resistentes a las crisis. Las transformaciones en este campo son siempre lentas y se desenvuelven en horizontes de mediano y largo plazo. La resistencia al cambio es, al mismo tiempo, una defensa contra el desastre..."* (Tenti Fanfani, 1991) ⁴⁴

Al tomar conocimiento de las conclusiones del Relevamiento de situación de vulnerabilidad y maltrato de niños y adolescentes en el Partido de Gral. Pueyrredon, (2006)⁴⁵, se puede inferir que existen en la ciudad elevados índices de vulnerabilidad de la niñez y adolescencia a partir de diversas formas de maltrato: abuso físico, sexual, emocional, negligencia física, negligencia educativa, y el nivel de trabajo infantil. Estas situaciones se encuentran invisibilizadas; en las instituciones no se registran los datos de deserción, por ejemplo, ni el seguimiento entre la ESB y la Escuela de Adultos.

Duschatzky y Corea (2002)⁴⁶ observan que la consecuencia del cambio, no lleva necesariamente a la disolución total de toda autoridad simbólica, pues a pesar de la destitución social de la autoridad, y la precariedad de sus recursos para brindar servicios de calidad, su rol de protector no necesariamente desaparece. Las operaciones de subjetivación igualmente se plantean mientras se continúe buscando un 'poder ser' aún en el borde del 'no poder ser'.

Se advierte una diferencia de índole socio-cultural en la diferencia en aceptar el acontecimiento cuando la adolescente embarazada proviene de un estrato socio-económico más elevado. En estos sectores deja de ser "algo natural", es algo que da vergüenza, abandonan la escuela, y suelen pedir pase para continuar en otra institución.

⁴⁴ Tenti Fanfani, E. "Cuesta abajo" – Editorial UNICEF Losada

⁴⁵ Bucci, Irene ; García María Cristina "Relevamiento de Situación de Vulnerabilidad de Niños y Adolescentes en el Partido de Gral. Pueyrredon" Municipalidad de Gral. Pueyrredon. Dirección de Niñez y juventud.

⁴⁶ Duschatzky, Silvia. Corea, Cristina. "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Paidós.

“Perdió dos años de estudio, uno por el embarazo y otro porque los padres la obligaron a cambiar de escuela, ahora volvió porque quiere terminar 9°”.

En la misma institución educativa se dio la situación de otras alumnas embarazadas que vivieron este acontecimiento con naturalidad, y continuaron en la misma escuela hasta terminar 9°

“Para las demás alumnas embarazadas esto no es un problema y terminaron 9° en la misma escuela.”

La oportunidad para la escuela estaría en favorecer en los alumnos, el surgimiento de nuevas condiciones que les permitan un desarrollo original, propio, y responsable, acorde al nuevo tiempo que les toca atravesar. Al mismo tiempo les cabe la responsabilidad de gestionar situaciones a través el diálogo, del compromiso, de posturas inclusivas y abiertas, motoras de invención; dejando de lado la indiferencia y la resistencia al cambio.

La realidad familiar de estas adolescentes es diversa.

Como ya se refirió, en la mayor parte de los casos en que las adolescentes continúan estudiando, es gracias a que las familias las apoyan siempre. Las mamás de ellas son las que más se ocupan en las tareas de crianza del bebé, salvo que deban salir del hogar para trabajar, en cuyo caso el cuidado y atención del bebé lo realizan las mismas chicas, en detrimento de su continuidad educativa. A veces el rol de `madres` lo cumplen las abuelas.

“Las mamás son las que las apoyan siempre, salvo que trabajen mucho. Las mamás les crían el bebé”

“Lo toman naturalmente, ellas y sus familias. No hay dificultad en contar lo en sus casas, porque incorporan al niño como uno más, dejan de cuidar al hermanito para cuidar al propio”

“Lo había contado en su familia, que la acompaña, pero le da vergüenza contarlo en la escuela”

“Las chicas están muchas horas solas en la casa cuidando a los hermanitos, sin referentes, porque las mamás trabajan todo el día. Se vuelcan a la persona de la escuela que las escucha”

No hay sujeto desde el nacimiento, sino que comienza a desarrollarse cuando se le brindan condiciones y posibilidades de subjetivación. La palabra materna es la que nutre, cuida, brinda afecto, habla... Las mujeres son, mayormente, portadoras de la función vital. En este encuentro se introduce algo de otro orden distinto de lo físico y que será el motor de la constitución de la persona.

En ocasiones, este apoyo materno provoca que las chicas recuperen el vínculo con sus madres.

Se advierte que hay familias que viven grandes carencias, o situaciones de marginación o abandono, o de violencia, por lo que algunas veces habitan fuera de su hogar.

“Viene de una familia con grandes carencias. No vivía en su casa con su familia. Vivía en el Cuadrado de Amor. Venía a la escuela todos los días en colectivo. Un día se descompuso por el frío y con intervención del Tribunal de Menores se acordó que no asistiera a la escuela hasta el nacimiento del bebé, y que luego cambiara a una escuela más cercana”

La instalación del modelo capitalista ha provocado una fuerte crisis de valores con altos índices de pobreza. El Estado ausente en muchas de sus funciones, atiende con mínimos recursos aspectos básicos de la salud y educación. Como se sabe, esta pauperización que viene afectando a varias generaciones de ciudadanos, provoca vulnerabilidad en gran número de hogares, afectando a niños, jóvenes y ancianos, resintiendo fuertemente a hogares con jefatura femenina.

“Sufren mucho abandono, se sienten mal acompañadas por las familias.”

“La mamá no se hace cargo”

“La realidad familiar es de mucha violencia, por eso se van de la casa y vuelven a veces con intervención del Tribunal o Centro de Protección, por eso buscan apoyo fuera del hogar”

La paternidad y la maternidad perdieron el sentido que les da la tradición cultural. Los roles paterno y materno se viven como vaciados de su función, hay familias que deslindan en sus hijos tareas de adultos, como por ejemplo el cuidado

de los hermanitos, y en no pocas veces, la obtención de recursos económicos para sobrevivir. Esto en perjuicio de que adquieran habilidades y desarrollen aptitudes propias de su edad.

“Son familias con grandes carencias, en la marginalidad y la lucha por la supervivencia”

“Suelen coexistir en un ambiente de promiscuidad, las viviendas son pequeñas, y no proveen espacio digno para desarrollar la singularidad de cada persona, su identidad”

“A veces es causado por promiscuidad o hacinamiento”

Hay un nuevo modo de configuración familiar que ha irrumpido a partir de la desarticulación del modelo jerárquico vigente, que confería a la familia la tarea de constituir, de dotar de la matriz que permitiera a sus hijos subjetivarse como personas.

De las entrevistas también se desprende la realidad de familias que no logran construir espacios de diálogo ni de pertenencia con los jóvenes.

“Una mamá me dijo: Ir a bailar lleva a eso. Yo no pienso así, yo creo que se debe a la maduración que hacen por entorno en que viven”

“Los padres no dialogan con ellos. En casa se habla poco y nada del tema” La misma docente refiere lo que le relató una alumna: **“Mamá me dijo que me joda, ¿por qué no te cuidaste?”**

“La nena le dijo a la madre, ‘hago lo que quieras, si querés aborto’, pero ya no se podía porque el embarazo era ya de 5 meses. Se pusieron de acuerdo en no darlo en adopción”

“La mamá lamentaba que la nena hubiera quemado etapas”

Como ya se dijera en el marco teórico, mientras que los agentes consideran que el embarazo pone en riesgo la inserción de la adolescente al mundo, las adolescentes perciben que justamente es la forma de inserción al mundo.

“Se da por accidente, pero en el fondo lo buscan. Es probable que constituya un proyecto de vida, algo que no es prestado, como tantas cosas en su vida. Se aferran al bebé para salir de sus casas, aunque afuera encuentren mayores dificultades”

“Fue buscado quizá inconscientemente por el novio, que vive solo con la abuela, y quería una familia propia”

La sociedad mitifica e idealiza la maternidad. Es la impronta que permanece del modelo tradicional, pero al producirse fuera de éste aún sigue llamando la atención del adulto.

El cuerpo es un agente de cultura: los rituales diarios, desde lo que se come y la ropa que se usa hablan de ello.

“Están muy orgullosas, y además son muy aceptadas socialmente”

“Ellas saben que tarde o temprano van a ser madres, que es el único proyecto. Ninguna tiene otro proyecto más que tener familia e hijos.”

“Algunas tienen más suerte, y forman parejas pero son pocos los casos: ‘está formal’ dicen, para significar que tienen una relación estable”

Circulan en la sociedad distintas expectativas para hombre y mujeres, distribuyendo de manera diferente lo material y lo simbólico: para ellos el dinero, la calle, el patio del colegio, las ideas propias, la autonomía... hay profesiones mayormente transitadas por mujeres y otras prohibidas para ellas. Estas representaciones comienzan a gestarse desde la infancia.

“Yo creo que su maduración cultural y educativa queda trunca, la que alcanzaron hasta hoy es la que tendrán a los 20. Me preocupa la nena que no tiene idea de lo que pasó, no la más madura. Algunas crían sus hijos como mamás, madurando 20 años de golpe”.

“Al principio no saben, pero siempre vemos cómo adquieren capacidad y llegan a ser madrazas. También lo vemos en otras madres jóvenes de la comunidad”.

La situación del embarazo es para algunas adolescentes motivo de alegría y en otros casos aparece la tristeza, el ocultarlo, o el aislamiento, como manifestación de hallarse frente a una dificultad.

“Sigue terapia, tuvo un intento de suicidio”

“No quería decir nada hasta el 7º mes de embarazo, venía toda tapada, muy abrigada” “Lo ocultó todo el tiempo”

“Suelen verse tristes el primer tiempo, se aíslan del grupo”

“Acoge al bebé y siente alegría por la maternidad. Expresó a los adultos cercanos: ¿Por qué lloran si estoy feliz?”

“Al principio se ponen tristes por quedarse sin pareja, salvo en un caso en que su pareja la acompaña”

*“La realidad de la vida cotidiana se organiza en el aquí y ahora, sin embargo, abarca fenómenos que no están presentes en el aquí y ahora... se torna menos previsible, menos planificable, refleja la multiplicidad de código, lenguajes, imágenes y reglas del nuevo complejo cultural e industrial. Todo se vuelve más contingente”*⁴⁷
(Lugano: 2002)

En el marco teórico, se señala que hoy día la adolescencia y la juventud se prolongan provocando cierta indeterminación en la elección del tipo de vida.

*“Transitamos una sociedad que podríamos llamar de cielo abierto”*⁴⁸
(Duschatzky y Corea 2002)... en el que cada uno gestiona su lugar en el mundo, corriendo el riesgo de quedar excluido. Ya no hay instituciones con pautas claras o reglas a las que transgredir. Esto genera gran incertidumbre y vacío.

“Evitar o no el embarazo no pasa por la información que reciben, pasa por otro lado: la soledad, el abandono, la falta de futuro cierto”

“Desde lo funcional están preparadas porque cuidan a sus hermanos, saben manejarse con un nene chiquito. Lo que pasa es que una cosa es cuidar a un bebé o a un nene, y otra cosa tener un hijo”

Cuando los jóvenes referencian su desinterés por cuidarse, se interpreta que lo hacen desde una mirada sin un futuro a la vista, desde donde organizar sus vidas.

“Cuidarse no es un valor”

Si bien es muy ambicioso pedir que un adolescente tenga claro un proyecto de vida, sin embargo, puede ser la etapa donde definir algunos aspectos en base a ciertos valores. Sí debe saber que es valioso por ser persona, por eso vale cuidarse y cuidar a otros.

⁴⁷ Lugano, Claudia. “El concepto de vida cotidiana en la Intervención del Trabajo Social” en Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición Electrónica. Edición N° 24.

⁴⁸ Duschatzky, Silvia. Corea, Cristina. “Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones” Paidós.

Un proyecto de vida supone un sujeto racional que actúa de acuerdo a fines preestablecidos, y esta generación de adultos puede recordar cuál era su situación en esa etapa.

“A los 14 años ya vivía en pareja, por eso quedó embarazada”

“Sabían que se exponían a quedar embarazadas, pero no se cuidaban, pero no querían ser padres. Ahora están contentos. Me pregunto cuántos adultos están preparados para ser padres o madres. Esto se va haciendo sobre la marcha, no importa la edad”

La cotidianeidad se organiza de acuerdo a una dimensión simbólica, temporal y espacial. La experiencia social de los sujetos atiende a la inmediatez, al no horizonte, atravesado por la fugacidad, sometidos a procesos de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión.

“Son chicas en riesgo permanente”

“Aquí tenemos chicos escolarizados que son hijos de las alumnas, que fueron mamás cuando venían a la escuela”

Como ya se dijo en el marco teórico, la adolescencia es un proceso de larga adaptación a través de una serie de etapas. A través de ella los jóvenes pueden adoptar conductas de riesgo, por sentirse invulnerables.

El contexto en que se desarrollan puede alentar, retrasar o impedir el logro de una autoestima positiva y una identidad integrada. En el adolescente se mezclan las propias experiencias y las valoraciones que los demás (la familia, los amigos, la sociedad) realizan sobre ellos.

“No tienen conciencia de lo que les pasa, se dan cuenta después”

“Simplemente les sucedió. No sabe qué le pasó aún ahora que tiene el bebé. Supone que es un muñeco”

“Simplemente les pasó, ahí recién van a la salita”

“La desinformación no es un problema, ellos suponen en su soberbia adolescente que a ellos no les va a pasar”

“No piensan en el futuro, solo en el día de hoy. Primero se asustan, y es importante para ellas porque son protagonistas de algo. Caen en la cuenta después de lo que les pasó.”

“Quieren despegarse de sus familias, y ahora viven en la casa del novio”

“Cuando salen del hospital lo hacen acompañadas de su mamá porque los chicos no están con ellas porque parece que terminaron de jugar”

“Desde lo emocional y lo psicológico no están preparadas para ser madres”

La sexualidad ocupa un lugar fundamental en la conformación de la identidad adolescente. El cuerpo tiene un lugar de capital importancia y se expresa en distintos niveles, la necesidad de autonomía pero a la vez de dependencia de los padres, la búsqueda de identidad y las clásicas manifestaciones de rebeldía y omnipotencia.

“No tienen ni idea de las fechas, de sus cuerpos, de sus ciclos”

“Hay una gran inmadurez en general, incluso en algunos papás de las chicas, que son muy jóvenes”

Según Faur (2003)⁴⁹, la autonomía es un factor desarrollado más ampliamente en los varones que en las mujeres; el cuidarse en las relaciones y utilización de métodos anticonceptivos es fruto de una negociación en la que siempre es la mujer la que queda expuesta al embarazo y a las enfermedades de transmisión sexual.

“Las chicas están de novias, y el embarazo se da en el marco de una relación adolescente”

La curiosidad acerca de la sexualidad se manifiesta con mayor intensidad en la adolescencia temprana.

“Todas tienen relaciones y pocas se cuidan”

“Viven el momento, ‘se les da algo’, hablando de la relación con un chico, y no dejan pasar el momento”

“Ellas sí creen que son capaces, sienten que se van a comer el mundo”.

⁴⁹ Faur Eleonor. *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En “Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia”* Checa, Susana (compiladora) Paidós, Buenos Aires

Los adolescentes necesitan autonomía, en su esfuerzo por definirse como personas, sin dejar de sentirse apoyados por sus familias.

“Se van descubriendo como mamás con el propio hijo, no tienen idea de los riesgos ni de los conflictos psicológicos a los que se pueden enfrentar, porque suelen no quedar viviendo con la pareja. Cada miembro de la joven pareja vive en su casa paterna, pero se acompañan en el cuidado del bebé”

Como dice Carballada, citando a Foucault, cada sociedad construye los perfiles de la trasgresión, y la intervención en lo social, genera discursos de verdad que construyen sujetos de conocimiento.

Cuando los agentes educativos aluden que el embarazo para las adolescentes es “natural”, se refieren a que para ellas no es un problema, por asociarlo a la maternidad en sí misma, en un escenario repetido por generaciones en estratos sociales desfavorecidos, a diferencia con el sector medio. Al mismo tiempo, el discurso construye al “otro”, lo hace diferente: la maternidad temprana es “natural” para ciertos sectores, donde forma parte de la transmisión intergeneracional.

“Por lo general lo toman bien y con alegría, para sus familias es algo natural”.

“No creo que estén preparadas para ser mamás, son niñas, no saben defenderse, pero creo que lo logran con el tiempo. No lo están desde el punto de vista psicológico, ni a veces desde lo físico, porque son muy flaquitas, no se cuidan durante el embarazo. Además no tienen sostén propio”

“Lo toman como algo normal, después llevan el hijo a la escuela con ellas”

“Está en la cultura de ellas, está naturalizado”.

Los problemas que se asocian a la maternidad adolescente y que contribuyen a complicarla (abandono, desprotección, abuso, violencia, drogadependencia, etc.) son problemáticas por sí mismas.

“Los chicos dejan la escuela por otros temas, además del embarazo, esas chicas quizás tampoco completarían la escuela por la pobreza, por tener que trabajar, por un noviazgo, por abandono familiar, etc...”

En los textos consultados, se describe el embarazo adolescente como el acontecimiento que pone en riesgo la inserción de la joven en el sistema laboral, educativo y social. Vale la aclaración que por el contrario, el embarazo viene a denunciar una exclusión que es previa.

“El bebé es indeseado, pero las hace sentir dueñas de algo, esto se sabría buceando en lo profundo. Son niñas, al bebé, se sabe, lo socializa la jauría...”

“Maduran muy rápido. Una de ellas me sorprendió por la madurez: ‘era mujer antes de ser mamá’.

Se reconoce que la mayor parte de las consecuencias adversas de un embarazo temprano, serían evitables con adecuados controles de salud perinatales y contención familiar y social.

“Nos preocupa verlas con bajo peso y al quedar embarazadas, se alimentan mal, y esto repercute en el futuro de sus hijos, es causa de embarazo complicado, o de aborto...”

“Los novios son bastante más grandes que ellas...”

“... viven o ven situaciones promiscuas. En la escuela veo parejas de mujeres de treinta y algo con adolescentes, de chicas adolescentes en pareja con sus novios en sus casas, a veces los novios son bastante más mayores que ellas”.

Se señala la necesidad de que el adulto tome conciencia de que el adolescente es un sujeto de derechos. Es necesario trabajar para provocar un cambio de mirada desde los agentes educadores, para respetar “su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales” (Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes), en esta realidad que los ubica en tránsito a la autonomía plena.

“Se sienten relegadas por sus familias y buscan ser el centro de atención”

“No están preparadas. Cuando van al médico se quejan de que no entienden lo que les dicen.”

La autoestima en una persona se refuerza o debilita con la opinión que los demás tienen de ella. El éxito en los estudios, la capacidad de hacer amigos, el atractivo físico influyen en ellos con diferencia según los valores culturales, donde los medios de comunicación juegan un rol decisivo, por ejemplo: pregonando cánones de belleza absurdos e inalcanzables para las chicas.

EJES DE ANÁLISIS 2

El segundo eje seleccionado en este estudio, hace referencia a la **actitud de la comunidad educativa ante la presencia de la adolescente embarazada**. Abarcando con la expresión ‘comunidad educativa’ a los agentes educativos, a los compañeros y a las familias de la escuela.

En todos los establecimientos donde se hicieron las entrevistas, se rescata la actitud facilitadora de la permanencia de la joven en la escuela, ya fuere a través de la preparación de módulos y guías de estudio.

“Los docentes preparan los módulos y guías para que el adolescente pueda continuar normalmente con los estudios”

“Los profesores están acostumbrados a trabajar así en todos lados. “

“Todos los docentes están con la disposición de ayudar”

“El director plantea el módulo de trabajo con modalidad semipresencial (en algunos días), si la adolescente no puede asistir junto con sus compañeros”.

“Las áreas curriculares les preparan módulos para que puedan continuar, las chicas vienen a retirar y los hacen en sus casas”

“La escuela se considera muy inclusiva, se hacen los módulos, se realiza el seguimiento de las chicas. La idea nuestra es que la institución tenga siempre un espacio para ellos, que ellos golpeen y entren si necesitan algo.”

“Sí, se llevan los módulos para hacer en las casas, pero la verdad es que no tiene mucho éxito, porque no los hacen o lo hacen mal. Y a la larga dejan porque no pueden”.

Actitud similar se plantea frente a las inasistencias, sobre las que adoptan una postura muy flexible.

“Se trabaja con las indicaciones que se mencionan en el Régimen especial, para alumnas embarazadas, en cuanto a la consideración sobre las inasistencias, facilitarles los módulos para que puedan continuar con los estudios sin perder el año. Al igual que en otros casos de deserción.”

“Existe una reglamentación bien clara acerca de las faltas que pueden tener en estos casos. Los alumnos las tienen incluida en los libros de texto que envió la Provincia para las ESB. Me parece muy bien que ellos la conozcan para que exijan su derecho.” (ver Anexo)

“En realidad todo el tema de las inasistencias, los contenidos, son cuestiones formales, no de fondo”.

Con esta expresión se entiende que lo que interesa a los agentes es que la alumna continúe concurriendo lo más posible a la escuela para poder acompañarla y seguir de cerca su situación.

En los casos de la materia de Educación Física, “a las chicas se les pide que traigan un certificado médico, y no realizan los ejercicios, les toman teórico para aprobar la materia”

“La profe de educación física ve que tipo de gimnasia especial puede hacer por su estado”.

A la vez se las invita a las chicas a realizar clases de gimnasia para embarazadas gratuitas: **“con el certificado de embarazo, las chicas tienen derecho a dejar de hacer educación física en la escuela y asistir al CEF (Centro de Educación Física) a clases de GYM para embarazadas y de parto. Las derivan los profesores. También tienen charlas de parto gratuitas. Pueden asistir en tres horarios diferentes”.**

En algunas escuelas suelen cambiar al curso de lugar, para evitar que la alumna embarazada haga uso de una escalera.

“Cuando hubo un curso con tres chicas embarazadas, los docentes pidieron que se mudara a la planta baja de la escuela, para que las chicas no fuesen por la escalera”.

En la mayoría de los establecimientos visitados, se registró una excelente disposición del personal docente para contener a la alumna embarazada y facilitar su permanencia en el establecimiento.

“Este tema no asusta, son muy contendores todos. Se vive con naturalidad. Sin problemas ni sorpresas.”

“Nosotros las apoyamos mucho, queremos que tengan cada vez más confianza en sí mismas. Primero trabajamos con ellas. Nosotros no nos centramos en las familias, sino en ellas, para que se puedan arreglar solas a pesar de sus familias”.

“Antes de que surgieran estos embarazos en la escuela ya estábamos preparados para recibirlos. Los profesores y el equipo tiene previsto un trabajo integrado para incluir a la alumna y que continúe en la escuela.”

“Yo creo que más adelante también va a ser necesaria la guardería en la ESB, como en el Polimodal”.

Hay materias, en los que los alumnos tienen mayor posibilidad de conversar con el docente estos temas de inquietud sexual, como son en el área de Educación Física y Ciencias Naturales, y el Taller de Ciudadanía.

En algunas escuelas, el E.O.E. ayuda al docente más cercano a los alumnos, en estos temas específicos, para que se encuentre mejor preparado y abierto a recibir y responder sus consultas. **“Lo bueno, es preparar a ese docente elegido por los chicos, como depositario de sus consultas. Le brindamos material que nos envían del centro Provincial de las Adicciones (CPA).”**

“A la primera persona que la chica se lo comenta, lo recomendable es que refuerce el vínculo”.

En otras escuelas hay docentes que manifiestan sus inquietudes al E.O.E. movilizadas por su interés personal, por comprender mejor a los chicos y las chicas.

“A veces, cuando los más chicos comienzan con esa etapa de los toqueteos, los docentes consultan para tener más ideas sobre cómo trabajar el tema del respeto mutuo con las chicas y entre ellos. Son muy flexibles y se interesan por la situación de los chicos”.

“Los docentes a veces hacen preguntas referidas al estado de salud, o si ven alguna manifestación de molestia por alguna dificultad, pero siempre en referencia a los cuidados que tiene que tener por su salud y la de su bebé. Los docentes no tienen dificultades, pues el tema es tomado de manera natural.”

“Una de las profesoras nos manifestó ansiedad por la presencia de la nena embarazada. Estaba preocupada por ayudarla”.

Durante la realización de las entrevistas fueron registradas otras expresiones distintas a las mencionadas, y que refieren a la actitud de los agentes educativos frente al tema consultado, no mostrando inquietud por reflexionar sobre el tema y compartir sus opiniones con otros agentes.

“No surgen inquietudes a los docentes”

“Apatía, en cuanto a traer consultas, inquietudes o algún comentario”.

“Tenemos la situación del profesor golondrina. Es una modalidad de trabajo que no permite al docente el compromiso con esta realidad.”

Esta respuesta surge frente a la consulta por el interés que tienen los docentes en el tema, explicando que **“por tener horas cátedra en un mismo día, pero en diferentes establecimientos, no les permite quedarse, pierden el contacto con los otros docentes, y no disponen de tiempo para compartir”.**

Es sabido de la importancia que tienen el grupo de pares en la adolescencia.

La identidad individual toma cuerpo en el marco de la identidad grupal, pues los adolescentes logran un concepto de sí mismos entre las demandas del medio y sus características personales.

El grupo de pares es vivido como fundamental a la hora de crear y reforzar comportamientos y estéticas propias de cada grupo.

“Depende de la personalidad de la nena...En un curso había tres, así que dependía de cada una. Una de ellas no tenía amigos en el curso. Con las demás eran muy condescendientes.”

Es de recordar que cada persona participa en sus relaciones desde su historia individual, trayendo al nuevo espacio aquello que ya tenía aprendido con otros vínculos.

Se busca la compañía del grupo para atravesar esta etapa signada por tantos cambios. En lo psicológico: consolidando su propia estructura de personalidad; en lo físico, adaptándose y aceptándose, en el caso de su propio cuerpo.

“Los compañeros del aula, cuidan a sus compañeras. Son muy contenedores todos.”

“Los compañeros son todos solidarios. Normal, protegiendo y ayudando sin discriminación”.

“Los chicos las tratan con mucho respeto. Eligen siempre un docente como el preferido para volcar sus inquietudes”.

De las respuestas recogidas, quedó manifiesto con claridad que los grupos de pares son en todos los casos contenedores, compañeros y apoyo anímico para las adolescentes, viviendo el acontecimiento como algo propio y personal del grupo.

“Los chicos se portan como tíos, la panza o el bebé se convierten en el proyecto en común del grupo”.

“Las chicas se convierten en el centro de atención, todos las acompañan y las miman.”

Es de consignar que la adolescente embarazada se comportará como corresponde al momento de vida por el que atraviesa, sin madurar a etapas posteriores por el solo hecho de estar embarazada: son adolescentes embarazadas, y no embarazadas muy jóvenes.

Como proceso natural, el adolescente busca diferenciarse, desatelizarse de sus padres, a través del rechazo de las normas y valores paternos, de todo lo que representa la autoridad.

“Lo toman como algo muy natural, es lo que ven habitualmente porque lo ven con sus mamás. También fueron mamás adolescentes”.

Así como a los adolescentes les significa algo natural, para los padres también.

“Son papás muy jóvenes, que viven esto con naturalidad, porque es como repetir la propia historia.”

“Para los papás es algo natural”.

“Los papás lo toman bien. Es el sacudón inicial, pero no hemos tenido ni reclamo alguno”.

Los cambios culturales que se observan no son exclusivos de los adolescentes, también los viven los padres, quienes reaccionan de diferente manera, según sus posibilidades, carencias, su historia personal con la escuela, etc.

“Hace cuatro o cinco años atrás, había un rechazo ante esta situación. “Hoy demuestran apatía y desinterés, pero no solamente en estos temas, sino en general, no se acercan a la escuela”.

Los docentes expresaron reiteradas veces que los padres no se acercan a la escuela aún cuando son citados por problemas de conducta, inasistencias, etc.

“Ya les cuesta venir a la escuela por temas de conducta y aprendizaje, por este tema no muestran inquietud ni se acercan.”

“Los papás solo concurren cuando los cita el equipo”.

“Nadie se acerca por estos temas”.

“Los padres no manifestaron nada, ni bueno ni malo. Cuando se los invita, los papás no vienen”.

“Sería bueno que los papás se acerquen más a la escuela, ya que los chicos sufren mucho abandono”.

Es interesante reflexionar sobre el rol que ejerce la escuela con los padres, qué espera de ellos; si considera los cambios por los que viene

atravesando la familia y para los que no siempre tiene espacios adecuados de acogida; para qué se las llama o invita. Será preciso comprender que no son las mismas familias de antes a las que se convoca hoy.

“Con la sala Florentino Ameghino se coordinaron charlas para padres sobre salud”

EJE DE ANALISIS 3

Los dos primeros ejes de esta investigación tuvieron como objetivo explicar la realidad del campo del embarazo adolescente en el ámbito escolar, a partir de los dichos recogidos. Por eso su presentación es descriptiva.

En el tercer eje más allá del dato de la realidad, interesa **considerar cómo los agentes educativos aprovechan el vínculo cotidiano que tienen con los adolescentes, para trabajar sinérgicamente con las potencialidades que aparecen.**

Como en toda relación dialógica, tanto docentes como alumnos se modifican, y al mismo tiempo, desarrollan sus potencialidades, en un movimiento incesante. Siguiendo a Max Neef, las necesidades no se colman o satisfacen en cuanto revelan un proceso dialéctico, sino que es más apropiado hablar de *“vivir y realizar las necesidades, de manera continua y renovada.”* (Max-Neef: 2002)⁵⁰

“Aquí se intenta abordar este tema con los chicos de 6to. y 7mo. Año. Los docentes están abiertos a las inquietudes de los chicos. Esta actitud ha mejorado en los últimos años. Considero que se debe a que la realidad ha invadido la escuela”

“El E.O.E. participa aportando ideas y colaborando con los docentes, respondiendo a sus consultas. De todas maneras todos se comprometen”.

Educar en sexualidad implica tanto entender que con frecuencia, ha sobresalido el silencio o la omisión en aspectos tan importantes en la vida de

⁵⁰ Max Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hoppenhayn, Martín: “Desarrollo a Escala Humana” en D+C DESARROLLO Y COOPERACIÓN (Nº 2, MARZO Y ABRIL 2002, P. 25-29) en Ecoportal.net

las personas como lo es su relación con su propio cuerpo y con las demás personas. Es un tema que se enfrenta cuando ya no queda otro remedio, por ello la temática se circunscribe a hablar de los cambios biológicos y de comportamiento que los y las chicas viven a partir de su ingreso en la adolescencia.

“La ESB tendría que tener equipo propio. Así no se puede llevar algo serio adelante, por el tiempo. Se trabaja con la urgencia, no está bien organizado, está como extensión”.

“Los docentes se preparan, hacen cursos para poder estar a la altura de las necesidades de los chicos. Son muy flexibles y se interesan por la situación de ellos”.

“De los años que llevo aquí, yo diría que los agentes educativos se han ido aggiornando, porque la realidad nos pasa por arriba. Los docentes han cambiado mucho en estos últimos diez años, están muy abiertos al tema”

Se han contabilizado muchas respuestas que refieren a la soledad del docente para enfocar estos temas, quedando librados a su buena disposición, conocimiento, comprensión y apertura personal.

“Los docentes no tienen tiempo, ni siquiera para preparar los informes de los alumnos, no se si se capacitan”.

“Hay algunos profesores que tratan de no tocar estos temas, evitan el diálogo, por temor a no saber que contestar. Se lo dejan a los profesores de naturales, ya que el tema está incluido en el PEI (Proyecto Educativo Institucional).”

El mismo Max-Neef combina categorías existenciales y axiológicas: las de ser, tener, hacer y estar, y por otro las de subsistencia: protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

“La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes.”(Max Neef: 2002) **“...estos temas se abordan en el taller de ciudadanía. Este proyecto generó como producto final una revista, que fue un espacio sensacional,**

llevado adelante por profesionales muy comprometidos y especiales en el trato con los chicos” (ver anexo).

Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema donde ellas se relacionan e interactúan.

El discurso dominante alimentó la concepción de las necesidades en los límites de lo racional-económico, con vínculos en lo político, pero la realidad social nos indica que es necesario incorporar los aspectos domésticos, que son los requerimientos no resueltos de modo suficiente. Cuando esto no se considera, la institución ve mermada su legitimidad.

“La profesora de biología, en una oportunidad se enojó que utilizaba el equipo de salud para dar las charlas, porque imitaba el lenguaje de los chicos para que sus contenidos fueran bien entendidos y estar más cerca de ellos. Entonces los especialistas del equipo de salud le pidieron a esta profesora que dejara de presenciar los talleres para no dificultar la participación de los chicos”.

“Varios papás nos pidieron que por favor tratáramos estos temas, porque uno de ellos por ejemplo, está sólo, con su hija y no sabe como hacerlo”.

“El año pasado realizamos una charla con los papás sobre conversar estos temas con los chicos. Asistieron veintidós papás con buena disposición, ellos expresaron su preocupación por los embarazos tan precoces. Dicen que a ellos no les explicaron nada, les hablaron de las relaciones y no del fondo, por eso cometieron errores en su vida, que no quieren que sus hijos repitan”.

Esta mirada abarcativa no está difundida en todas partes:

“Ahora con la directora nueva tenemos que pedir permiso a los padres para que autoricen a sus hijos a participar de estos talleres”.

“La maestra de 5to. no quiso que la charla de educación sexual se les de a sus alumnos, que originalmente fue pensada para 7mo. Fue una decisión de la maestra, respetada por dirección. Los chicos no recibieron esta charla, pero para nosotras era importante por el

interés que unas cuantas de estas chicas nos habían manifestado en todos estos temas.”

“En la escuela no hay un proyecto de educación de embarazo adolescente, este año, sino sobre alimentación sana”.

Cada grupo social adopta diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades fundamentales. En cada sistema, éstas se satisfacen o no a través de diferentes satisfactores, lo que cambia es la cantidad y calidad de los satisfactores elegidos y las posibilidades de acceder a los requeridos.

En este trabajo, se parte de la concepción de que la escuela debe ser un satisfactor sinérgico, ya que por la forma en que satisface necesidades, estimula la resolución simultánea de otros requerimientos. En ella convergen distintos actores vitales que acompañan al adolescente en su tránsito por la escolaridad, donde sus necesidades en el proceso de desarrollo le signifiquen al decir de Max Neef (2002)⁵¹ *“que las personas puedan vivir ese desarrollo sano, autodependiente y participativo desde sus comienzos”* buscando construir lo propio.

“En la escuela atiende el kiosco un hombre joven, que se convirtió en referente para los varones: conversa estos temas con ellos y les da buenos consejos. Es una prueba de que en estos temas vale la impronta personal de cada uno para acercarse a ellos y tener llegada”.

Podemos inferir que la participación masculina en un medio predominantemente femenino como es la escuela, puede darle a los varones un referente hacia donde canalizar sus inquietudes espontáneamente, en su mismo lenguaje. Se destaca la importancia de su presencia, aunque será necesario que no se delegue en él compromisos y responsabilidades propias de la escuela.

“Desde el E.O.E tienen elaborado un proyecto sobre embarazo adolescente, que incluye seguimiento de la alumna embarazada, de los controles de salud, de orientación en su familia. Este proyecto está incluido en el PEI”.

⁵¹ *Obra citada*

Las escuelas organizan diversos espacios, acorde a sus posibilidades, para poder tratar estos temas, buscando para ello la ayuda de distintos profesionales. A veces contratados por la escuela o en otros casos pertenecientes a instituciones de salud como Zona Sanitaria Octava y los Centro de Salud mas cercanos.

“Trabajamos junto con profesionales de Zona Sanitaria Octava para abordar las charlas y los debates. También dan una charla profesionales del Colegio de Psicólogos. No sólo desde el aspecto médico, sino desde los valores, que no es solo sexo, sino que tiene que haber amor de por medio.”

“Se organizó una charla con un médico ginecólogo, pero no queríamos quedarnos con eso solo, porque queríamos algo de lo humano. La Orientadora Educacional tuvo varias charlas solo con las chicas, donde ellas se explayaron mucho más que con el médico, para aclarar sus dudas; siempre tratamos de orientarlas hacia las relaciones por amor”.

“Muchas veces no se quieren exponer frente a los compañeros, y por ello se pone un buzón para que dejen sus inquietudes y preguntas”.

“Algunas chicas piden privacidad respecto de sus padres, para tratar el problema.”

“Los chicos trabajan estos temas en un taller a cargo del equipo de ginecología del Centro de Salud N° 2. Ellos centran estos talleres en un triángulo invertido, cuya base es la comprensión, el respeto, y cuidado de sí mismo y del otro, el diálogo, el proyecto de vida, y que cierra en un punto que es la relación sexual. Ellos dicen, por ejemplo: “estamos teniendo relaciones sexuales acá...”, queriendo demostrar un criterio amplio sobre el tema.

En algunas escuelas reciben la colaboración voluntaria de agentes particulares interesados en el tema, por ejemplo:

“Antes se trabajaba con la participación del personal de la Salita. Ahora vienen de un laboratorio privado, y dan charlas sobre el cuidado y la sexualidad, saber tomar decisiones responsables... Al

frente de este emprendimiento viene una doctora del laboratorio, y las charlas se desarrollan en forma mixta (varones y mujeres). Luego el equipo de orientación escolar hace una devolución.”

El tema puntual de Educación Sexual se encuentra incluido en la currícula del área de Ciencias Naturales.

“Forma parte de la currícula, yo no quiero darlo en un momento especial del año, sino de a poco, a medida que surge el interés de ellos. Me parece que así tiene más resultado porque se pueden sacar todas las dudas y los podemos acompañar mejor en estos temas.”

“Con los chicos de 8vo. pasamos un video cubano. La intención es hacer las cosas para llegar antes, pero bueno... las estructuras mentales que traen son tan amplias. Siempre hay alguien que en el momento no está implicado en el cuidado”.

“Lo trabajan en ciencias naturales, pero ¿qué les llega?”.

La escuela forma en sexualidad cuando de manera implícita o explícita se transmite a través de sus docentes sus perspectivas, ideas, emociones, y prejuicios, a través de la relación que establece con los alumnos y alumnas. Forman cuando hacen comentarios acerca de qué es ser padre o madre, cuando se asignan roles y espacios distintos para varones y mujeres, cuando se omite hablar acerca de un caso de abuso sexual. También forma cuando no se habla de sexualidad, y queda flotando la idea de que es un tema tabú o peligroso.

“El embarazo precoz y la responsabilidad de tener un hijo están entre los temas curriculares.”

“Yo creo que la educación sexual debería comenzar en 6to. y 7mo. Sobre todo en sexto año, que es donde yo veo en las chicas de mi escuela el cambio de la pubertad a la adolescencia.”

Educar en sexualidad es una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos entender y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestras relaciones y como ciudadanos.

“El E.O.E.se apoya en videos como `Sentimientos sí, sentimientos no`, para trabajar el tema desde los 4 y 5 años, aprovechando el cuidado del cuerpo. La idea a transmitir es: `tu cuerpo es tuyo y de nadie más`...”

“...Algunas veces hay que decir ¡NO! Algunos secretos hay que descubrirlos... cuando alguien quiere ver o tocar tus partes íntimas...Cuando te tocan de manera rara e incómoda...cuando te dan abrazos que no te gustan...Aprendí a usar el teléfono, vos podés, hay muchas personas que pueden ayudarte...” Estas expresiones se pueden sumar a los proyectos de educar la sexualidad desde edades tempranas.

“...Yo creo que no hay que demorar la educación sexual, todavía hace falta ese espacio, que no es de salud exactamente, es de salud y comunicación...”

Una profesora de educación física comentó: **“Yo al principio del año les doy una charla sobre higiene personal, que estar indispuesta no es estar enferma, acerca de las molestias del primero y segundo día...nunca hablé con los varones de cuidarse, todavía no me animo, solo alguna recomendación como: ‘a cuidarse el fin de semana que después vienen los críos`....”**

Algunos de estos espacios son informales, surgen de la demanda particular de algunos chicos/as:

“Este tema se viene dando con las chicas de 5to y 6to. que están desfasadas en edad y se acercan al equipo con dudas acerca de estos temas y de otros. Entonces armamos un taller bastante informal en contraturno para charlar de todo en forma privada. Fue lo que más pidieron, la privacidad, para explayarse y preguntar de todo: la pareja, el cuidarse, cómo y dónde tener relaciones, el SIDA, etc”.

“Los chicos pregunta más en los espacios informales”.

La escuela es el lugar privilegiado donde los jóvenes se encuentran con otros y forman grupos de pares. Donde los profesionales están preparados para transmitir

los conocimientos, para recibir a los chicos, y acercarles las estrategias para su crecimiento y desarrollo a la madurez, a través del seguimiento y observación cotidianos, a diferencia de instituciones de salud, por ejemplo, o los clubes, etc., donde los chicos deben acercarse por un tema puntual, con una inquietud específica o manifiesta.

“Yo creo que tenemos que formar a los chicos en los vínculos, que sean vínculos sanos y no dependientes, como sucede con muchas chicas sobre todos, y me interesa que la relación entre los docentes de la escuela sea más cercana, que compartan lo que perciben de los chicos y puedan ayudarlos, porque yo tampoco tengo todas las respuestas, ni el profesor. Cuando alguien me viene con una inquietud, si no sé, decir: qué te parece si la buscamos juntos. Esta es la actitud que me parece que hay que tener con los adolescentes, no la del adulto que se las sabe todo, porque no es real, y al chico lo aleja, y le hace perder la confianza en quien está en la escuela para ayudarlo.”

Cuánta riqueza hay en la intervención de la escuela cuando se ocupa de los alumnos desde una mirada integral, más allá de los contenidos, de las normas, de los límites necesarios y propios de la institución.

“ ... Lo mismo con otros temas, como el respeto por los horarios, o el uso de las gorritas con visera. Yo quiero que los chicos sean independientes y sepan manejarse solos. Estos temas son algo que con los maestros no hace falta aclarar. Sí con algunos profesores”.

“En las clases sobre estos temas, hay silencio de misa: todos la siguen con silencio absoluto, trato de partir de la diferencia entre sexualidad y genitalidad”.

“El profesorado es inquieto y se capacita, pero al venir de otras profesiones, se capacita para esas profesiones, para ellos, no para los chicos y su trabajo en la escuela...”

El estado de satisfacción de una persona en un momento determinado de la vida, depende de los satisfactores usados, del nivel de madurez, conciencia y

conocimiento que manifiesta la persona, y la edad, teniendo especial importancia la capacidad de expresión.

“Los chicos pregunta de todo, son abiertos, se interesan. Todos intervienen y quieren respuestas, son puro instinto.”

“Los chicos siempre eligen a un docente como el preferido para volcar sus inquietudes”.

“No necesitan tanta información, por ahí hacen preguntas raras, por ejemplo: si hace mal masturbarse, o sobre los tipos de relación sexual, en los más chicos. A los más grande la curiosidad les surge por los métodos anticonceptivos, cómo se usa un preservativo, cómo se toma la pastilla, si se la tienen que comer o se la ponen... si les sirve las pastillas que les dan en el hospital”

“Lo que no tienen ni idea es sobre el ciclo menstrual, ni varones ni mujeres. Y tampoco lo preguntan.”

Entre las creencias arraigadas se encuentran algunas referidas a las expectativas de género diferenciadas para hombres y mujeres. Como ya se señalara en el marco teórico, la sexualidad es uno de los ejes articuladores de la identidad adolescente que se configura desde la niñez. La condición de género es decisiva en esta construcción.

“Las chicas preguntaron más, porque hay mayoría de mujeres que han debutado y no de varones, porque están en otra. Estos debutan ya en polimodal donde es raro encontrar alguno que no tenga relaciones”.

“Se derriban algunos mitos, por ejemplo: la mayoría de los chicos piensa que ‘la primera vez no quedas embarazada’, y que con el coito interruptus tampoco”

“Se ponen de novias y enseguida tienen relaciones: ‘eh, profe, ya hace cinco meses que salgo...’ A veces parece que tener sexo es tan natural como hacer pis, trato de conversar de que es una relación de amor, no sólo física”.

Como concepto operacional, la satisfacción es una experiencia profundamente personal, influenciada por la historia de la persona y sus expectativas futuras.

“Los de 7mo. de este año pidieron que la charla del equipo de la salita sea por separado, de chicas y chicos. Las chicas pidieron mas intimidad para hacer sus consultas”.

Como construcción social, la sexualidad tiene una expresión universal y diversas manifestaciones en cada cultura, generación y grupo de edad.

“Las chicas ya no están educadas para servir al hombre como antes”.

“Las mayoría de las chicas lo que quiere es irse de la casa, con alguien, salir de sus familias, esa es la fantasía más común, en realidad, todo lo esperan del hombre, y a la vez consideran que el hombre tienen derecho a todo; no saben cómo posicionarse entre sus ideas y el prejuicio del lugar sumiso que se supone debe tener una chica.

“Uno de los chicos insta a su novia para que siga estudiando, y le dice que él se va a quedar con el bebé: ‘total, yo trabajo’...”

La conformación de identidad masculina y femenina, y de relaciones sociales de género, está atravesada por mandatos y prácticas corporales. La diferencia de órganos reproductivos no genera de por sí desemejanzas emocionales y productivas tan distintas para unos y otras. Siguiendo lo señalado por Bourdieu, puede decirse que en este avance de lo que él llamó “la *dominación masculina*” tiene que ver con la influencia tan importante de la familia, la iglesia y el estado, que ha convertido en natural aquello que es una construcción social y cultural, y genera desigualdad entre los sexos.

“Las chicas comentan siempre lo exigidas que se ven por los chicos a tener relaciones, "creen que son solo un agujero, y que tienen que responder por eso", y también que los chicos amenazan con dejarlas: "Si no querés, Fulana sí quiere..." Otra presión tiene que ver con tener relaciones anales, y si ellas se niegan también amenazan con dejarlas. Ellas plantean que esto no les gusta, que no quieren, pero

que acceden por estas presiones. La profesora les explica por qué es que les duele y no les resulta placentero: esa zona no está lubricada como la vagina. Trata de que comprendan que no deben dejarse presionar, que si las amenazan con dejarlas, les explica que lo dejen ir, que no les sirve una relación así con una persona. Ellas atienden y entienden las razones que ella les da. Otro comentario frecuente es que los varones son como chicos, que hay que tener contentos con "eso". Ninguno de los varones quiere usar preservativo, y ellas sienten miedo a la reacción de ellos si se lo exigen. "Se va a ir con otra", piensan".

Al llegar a la adolescencia el/la joven ya ha debido incorporar múltiples prácticas culturales propias de cada género: en el ámbito del hogar el trabajo doméstico es femenino, y las decisiones políticas es en su mayoría masculino, así como también en la distribución de los recursos, tanto materiales como simbólicos.

"Una alumna me comentaba: La mujer se lleva la peor parte".

"Me cuentan que van a un boliche y que hacen cualquier cosa con las chicas, 'yo me cuido pero pasa que no teníamos preservativo ni nada, y la chica quería tener relaciones ahí, yo no. Sin preservativo ni loco'. Pero como este te dice que no, con otros es diferente..."

"Por lo que ellas verbalizan en los talleres, las parejas de las chicas ya no están cuando nace el bebé y tienen otra novia".

"Si les preguntás por los roles, te dicen: 'A las mamás les toca el cuidado, el papá trabaja, así es el rol de cada uno'..."

De lo conversado con los agentes, no surge como elemento a considerar la influencia de los medios de comunicación en el comportamiento sexual de los jóvenes, ni en su vida cotidiana. La cotidianeidad es heterogénea, se organiza en el "aquí y ahora", sin embargo abarca fenómenos que no están presentes en ese "aquí y ahora", tiene una dimensión simbólica. Esta experiencia cotidiana se encuentra fuertemente asediada por mandatos acerca de comportamientos, vestimentas, avances tecnológicos, exaltación de cánones de belleza inalcanzables, etc. Existe un mercado especialmente diseñado para ellos, incluso desde la pubertad, los 10 u

11 años en adelante. Es obvio señalar el impacto distinto que esto genera en jóvenes integrados y en jóvenes de sectores excluidos.

“Sabén lo que ven en alguna película, o ‘pescan’ algo de algún programa de televisión...”

Por otro lado, la “información” en temas sexuales que pueden aportarle a los jóvenes, películas o programas a los que puedan tener acceso, siempre será fragmentada, sobre relaciones sexuales irreales, y sin protección contra las enfermedades de transmisión sexual.

“Hay información por los medios, y también por la escuela, pero ¿están psicológicamente preparados para hacerlo?”

EJE DE ANÁLISIS 4

La última parte de las entrevistas realizadas se focalizó en **la labor del Equipo de Orientación Escolar de las escuelas visitadas, específicamente en el cargo del Orientador Social**, que en la provincia de Buenos Aires está asignado a un Trabajador Social u otro profesional del área de Ciencias sociales.

Partiendo de lo que la Ley del Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia, determina como incumbencia del Trabajador Social, y el perfil definido para los profesionales que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar, se observaron las siguientes intervenciones de los entrevistados:

Los Trabajadores Sociales definieron el problema de intervención con la alumna embarazada en los siguientes términos:

“En ninguno de los casos en que intervenimos nos pareció que el embarazo fuera el problema, sino las situaciones de abuso y violencia por las que atraviesan las chicas. A una de ellas la echaron de la casa, después volvió con la abuela, entonces, se la apoyó a la abuela”

“El embarazo no es el problema, es uno más del cuadro de marginalidad. La deserción, en el caso que se dé, no es un problema para las familias, el maltrato y el abandono, donde se vulneran

derechos del niño, y de los adolescentes, son más importantes para la intervención”

“Los temas a intervenir superan el embarazo, se trata el abandono....el que dirán todavía pesa: los vecinos las miran...”

El Trabajador Social es el que prioriza los temas a abordar en su intervención, según los fines de la profesión, tendientes siempre a la prevención y promoción del desarrollo integral de los chicos. Como señala la Ley N^a 10.751 del Colegio de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires (1989) *“....la actividad de carácter promocional, preventivo y asistencial ...tiende al logro de una mejor calidad de vida en la población, contribuyendo a afianzar en ella un proceso socio-educativo”*⁵²

Se advierte la presencia de otros problemas asociados al embarazo de la adolescente, que lo comprometen aún más, tales como el abuso, la violencia, la expulsión del hogar, las carencias extremas, el abandono, etc.

“Se ha intervenido en una familia por la situación de ausentismo de una hermanita de la adolescente embarazada, pues la mamá no las atiende. Por lo mismo, nos ocupamos de la joven embarazada”

“Aparecen otros problemas, como la fuga del hogar, para irse a la casa del novio, o porque sus padres la encontraron comprando marihuana y pidieron al colegio que intervenga. En esos casos también trabajamos”

Las diversas circunstancias familiares, sociales o de pareja que vive la adolescente embarazada, pueden en algunos casos hacerla vulnerable, exponiéndola a situaciones de riesgo, poniendo en peligro su propia integridad y la de su hijo.

De esta manera, las intervenciones de seguimiento abren la posibilidad de detectar y localizar con anticipación distintos problemas de la adolescente en procura de evitar caer en males mayores: *“en prevención de amenaza o violación de derechos”* y *en la promoción de “relaciones intergeneracionales ... democráticas y favorables a un adecuado desarrollo y protección de los niños y*

⁵² Ley N^o 10.751 del Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

adolescentes. ... con el fin de estimular en ellos la construcción de una subjetividad autónoma y responsable". (Servicio Zonal de Protección de los Derechos del Niño, 2007)⁵³

"...trabajamos en el resto de las situaciones, porque la familia se hizo cargo. En realidad el embarazo no es el único problema, es casi un detalle en sus vidas"

"Actuamos con la familia, que se va readaptando..."

El acompañamiento a la alumna embarazada, demanda principalmente en las primeras fases del proceso, la clarificación de la nueva realidad en una doble dirección; por un lado hacia el trabajador social, a fin de comprender para sí los hechos objetivos de la situación, los sentimientos de la adolescente, su historia familiar, la cultura de la que proviene y en la que está inserta, y por el otro, para que la adolescente pueda expresarse acerca de lo que le sucede, ordenarse y reconocerse en el nuevo estado en que vive.

A través de la observación, la escucha y las entrevistas el profesional se verá mejor situado para explorar nuevas líneas de acción; como también para profundizar puntos que la adolescente pudiera haber silenciado o no verbalizado.

De la práctica cotidiana se registraron las siguientes intervenciones directas con las alumnas embarazadas:

"Se trabajó en fortalecer a la adolescente, sobre todo cuando la familia no la apoya mucho. En cuestiones de salud, están muy contenidas por personal de la salita."

Las intervenciones de apoyo con la joven embarazada buscan favorecer su mayor confianza en sí misma, que pueda fortalecer la autoestima, y reconocer esfuerzos y dificultades que ya ha enfrentado. Así se recogieron expresiones como:

"...Ellas saben que cuentan con nosotras en todo sentido, en la escuela pensamos que estamos para facilitarles todo lo que podamos, que bastante tienen con la marginación y pobreza en que viven..."

⁵³ Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos del Niño. Área Capacitación. Ministerio de Desarrollo Humano. Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires

Es propio del actuar profesional, brindar la información pertinente, de la manera más concreta y clara posible, a la alumna con quien se realiza la intervención. Aunque es también necesario procurar que este acompañamiento no dure en el tiempo. La intención es allanar, en virtud a su inexperiencia, el aprendizaje sobre cuestiones legales y administrativas, y recursos sobre los que tiene pleno derecho, tendiendo a que gestione sus propias demandas.

“...las acompañamos alguna vez en los controles médicos, un par de veces a sacar turno al (Hospital) Materno, para que no salgan tan temprano de sus casas, ya que lo tenían que hacer solas.”

“...En la mayoría de las veces, se realizan orientaciones en aspectos de salud”.

Estas intervenciones directas también se dirigen a temas vinculares:

“... se realiza acompañamiento en temas vinculares, contención a la familia que se encuentra en esa situación, ya sea que pongan el grito en el cielo, o lo tomen naturalmente”

“Trabajar con la familia. En el caso que nos tocó, la familia de la joven rechazaba a su pareja, negándole la posibilidad que fuera a su casa. Sin embargo, el futuro papá, que es también alumno de la escuela, de 8º, quiere hacerse cargo.”

“Hay familias muy conflictivas y los hermanos también. Cuando nos enteramos de que una adolescente está embarazada, nos ponemos en contacto con la familia, la citamos. A veces le hemos informado nosotros, otras veces no. Posteriormente suelen volver a consultar del tema.”

“...el acompañamiento a la joven abusada en el caso del abuso”

En algunas oportunidades se propició mediante el diálogo y la entrevista domiciliaria al grupo familiar, la reflexión y el consejo respecto de la importancia para la futura mamá y para el bebé, de sostener el vínculo con el joven papá.

El Trabajador Social durante el desarrollo la entrevista domiciliaria, puede observar el ambiente donde la persona desenvuelve su vida cotidiana. Se trata de

un proceso verbal-no verbal, y se caracteriza por tener un objetivo definido, con un valor estratégico en el proceso de la actuación profesional.

“Se ha charlado acerca de la importancia de no rechazar al padre de la nueva criatura, recordándoles que en su rol de abuelos, tienen que acompañar la presencia del padre, por la importancia que tiene en la construcción de la identidad, y por no sumar un abandono a la difícil situación que viven...”

“Mi intervención fue tratar mediante el diálogo y las visitas, de que puedan comprender que para la futura mamá y para el bebé, es más saludable que el joven los siga visitando, aunque después no vayan a vivir juntos. Lograr que las familias apoyen a las chicas y sigan acompañando es importantísimo”.

En algunas familias no fue necesaria la intervención por distintos motivos, dado que la acción profesional como mediación pasa a ser la de un acompañante de procesos.

“Las abuelas jóvenes se encargan y las chicas no buscan de nuestra intervención. No obstante nos ha tocado de anunciar a los papás, los embarazos de sus hijas, y claro está, lo que más desarrollamos es el 'acompañamiento’”

Es necesario reconocer que en algunos casos resultó insuficiente la intervención profesional destinada a que la alumna continúe la escolaridad, desatendiendo la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

“En las familias cuyas hijas se fueron de la escuela no hubo intervención del trabajador social”

“Con los padres de las niñas embarazadas, no se acercan a la escuela, por este tema, se acercan por otras demandas: orientación sobre planes alimentarios y aspectos de salud...”

Lo mismo ocurrió con el grupo de compañeros y docentes en algunas escuelas. En la medida en que se construyan espacios de diálogo con los alumnos, podrán establecerse vínculos suficientemente valiosos para que el propio acto de escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado.

“No fue necesario intervenir con el grupo de compañeros, en ellos se ve que perdieron valores, ahora tienen otros...”

“No se han realizado acciones dirigidas a sensibilizar tanto al grupo de compañeros como a sus familias, por cuanto vemos que todos reaccionaron positivamente” (ante la noticia de una compañera embarazada)”

No obstante, los Trabajadores Sociales pueden cumplir un papel educativo ante las poblaciones: por el contacto diario con las familias, por su función de protección y asistencia de la adolescente embarazada, por su dominio sobre la legislación que las protege y a la que tienen derecho; por su conocimiento sobre las situaciones de vulnerabilidad que afectan a la población de la escuela. De este modo, y en situación escolar, el Trabajador Social intenta favorecer el aprendizaje de comportamientos de roles sociales, ejercidos por los adultos, como también por niños y jóvenes; aunque a veces se registraron expresiones desaprovechando este recurso.

“La intervención del E.O.E. para con el personal, no fue necesario. Cada uno actuando de acuerdo a su sentido común, con sus propias pautas. Con muy buena voluntad de parte de todos....”

Reiterados testimonios señalan que la intervención del Trabajador Social se orienta a la continuidad de la alumna en la escuela, a fin de facilitar la culminación del ciclo lectivo. Para este fin, como ya se dijo, se tiene en cuenta la Reglamentación existente a nivel oficial:

- la Ley de la Provincia de Buenos Aires 11.273: Régimen de inasistencia y lactancia alumnas embarazadas;
- y la Ley Nacional 25.273 de Creación de un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravidez.(ver anexo).

En todos los casos, el Trabajador señala que la institución busca flexibilizar las condiciones al extremo, para que la alumna concluya al menos el año lectivo que se encuentra cursando:

“En uno de los casos se visitó la casa de la alumna embarazada para instarla a seguir con la escuela, casi pidiéndole que fuera ‘por

lo menos alguna vez o una vez por semana'. Pero luego comprendió que cuando no hay voluntad e interés para asistir, no se puede hacer nada. Esa niña con su pareja agradecía la preocupación de la docente, pero haciéndole saber que 'así estaba bien, que no volvería a la escuela' ..."

"Las chicas cuando están embarazadas no es que dejan de venir por las faltas, porque la escuela le brinda todas las posibilidades para que falte lo que necesite y estudie del modo que les resulte más cómodo. Si repiten de año o dejan la escuela es porque quieren."

Como parte de su actuación profesional, y ejerciendo el mandato que le otorga la pertenencia a una institución educativa, el Orientador Social efectúa un seguimiento de la adolescente tendiente a evitar su deserción del sistema educativo.

"Nuestra intención es que las chicas sigan en la escuela, que se reintegren. La intervención en ese sentido es con ellas, no con sus familias, porque ninguno de las familias se acercó a la escuela por este tema."

Entre otras medidas se dispuso en una escuela, la derivación a Escuela Domiciliaria, y en otras, cuando la edad lo permitió, el pase a Escuela de Adultos.

"...en el caso de la adolescente, depende de la situación familiar. A la niña que hace un par de años estaba en 9º se le acercaron los módulos hasta que pudo con su embarazo y después se la derivó a la Escuela de Adultos, donde terminó. Allí tuvo a su bebé y nos lo vino a mostrar."

Las profesionales también realizaron intervenciones indirectas, cuando por la naturaleza de su rol les fue demandado:

"En los casos de mayor riesgo se dio intervención al Centro de Protección de los Derechos del Niño, en el caso de la niña abusada fue necesario alejar a la persona en cuestión"

"Trabajamos junto con el Centro de Prevención de Adicciones (CPA). Se ha logrado que algunas madres de alumnas participen en

un taller de capacitación, concurriendo a la Sociedad de Fomento del Barrio San Martín. Son pocas, pero la intención es que se vuelvan multiplicadoras de lo que aprendieron, aunque se hace difícil que después sigan concurriendo a la escuela”

“En el Centro de Salud no le dan anticonceptivos a las chicas si son menores, y no van con sus padres. Una ex-alumna nuestra de 1º y 2º año de la EPB, que ahora es alumna de la escuela especial 506, se acercó a nosotras para que interviniéramos, y la ayudemos con este tema, no lograron que le den anticonceptivos y quedó embarazada”

En aquellos casos en que no es considerada la demanda de las adolescentes por ser menores, será necesario que el Trabajador Social recurra a los padres o tutores de la misma, aún violando la privacidad que ellas suelen reclamar, debido a la importancia y la urgencia del tema de la anticoncepción. Además, es necesario recurrir al trabajo entre instituciones, con acuerdos en temas como este.

La prevención es uno de los objetivos fundamentales del Trabajo Social, por lo que es lógico que las encontremos en las intervenciones dirigidas a variados niveles, a una población o a un caso individual.

Cuando la adolescente no puede realizar sola alguna gestión, como

“Hacemos prevención, asesoramiento y derivación. Siempre que abordamos estas situaciones lo hacemos con los chicos y un adulto responsable”

“Dos papás de alumnas de la escuela se acercaron preocupados por el tema, y se los orientó para acompañar esta etapa de sus hijas”

En algunas ocasiones los docentes pueden quedar enfrentados con los padres de los chicos, por la decisión de escucha, o protección hacia una alumna que lo eligió como depositario de sus inquietudes en estos temas:

“Me pidió ayuda a mí que me conocía hacía cinco días...esa nena necesitaba ayuda y comunicarse con alguien, porque en la familia no lo tenía. Por un lado está la alumna pidiendo ayuda, y por otro, no podía ser cómplice de algo: uno se encuentra entre la espada y la pared”

Estas situaciones suceden por la falta de espacios previos de diálogo, de acuerdos, de entendimiento acerca de cómo la escuela va a abordar estos temas con sus hijos.

Entre las tareas del Trabajador Social como miembro de los Equipos de Orientación Escolar, se encuentran las de *“formular y coordinar proyectos específicos: prevención de la salud de niños y adolescentes, Orientación Vocacional, convivencia, aportes para los abordajes de problemáticas suscitadas por los medios de comunicación, etc.”*; *“Inclusión de demandas urgentes y emergentes en el desarrollo de temas transversales”* (Perfil de incumbencias en los E.O.E. DGEyC, Provincia de Buenos Aires)⁵⁴.

En este sentido, para tratar los temas de Educación Sexual se utilizan distintos recursos: consulta a profesionales de la salud y del área de psicología, proyección de películas o videos, y técnicas de taller, al cargo de los profesionales invitados o el Equipo:

“...a los profesionales que vienen de afuera, no les da el tiempo para otra actividad, los llaman de muchas escuelas, nuestras intervenciones son para trabajar los talleres a posteriori...”

“Se hace educación sobre aspectos básicos...”

“Al principio del año se proyectan los talleres en los que interviene el Equipo....”

“Este año estamos trabajando en Equipo en conjunto...sobre prevención de adicciones, toma de decisiones adecuadas, ser responsables...”

“Cuando se aborda el tema con la presentación del video cubano que tenemos, se prepara un espacio para conversar con los chicos”

“Este año se realizaron talleres (solo para 9no.) sobre el tema de noviazgos, los grupos de violencia y maltrato; y se abordaron todo tipo de situaciones disfuncionales referidas a la violencia. Esto es

⁵⁴ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Jefatura de Región 19. Jefatura de Distrito de Gral. Pueyrredon. Dirección de Psicología. “Perfil de incumbencias por rol de los profesionales que desempeñan en los E.O.E.”

en coordinación con la Subsecretaría de la Mujer (de la Municipalidad), viene un grupo de profesionales, pero tiene mucha demanda y dan turnos a largo plazo”

“Se coordinan acciones con otros profesionales, antes se hacía con la Sala Coelho de Meyrelles. Los médicos venían a darnos charlas sobre los temas que surgen como de interés por los alumnos. Este año fueron sobre el SIDA, años atrás se hizo sobre embarazo adolescente, tema a cargo del ginecólogo. Este año se trabajó con el Laboratorio que colabora en la presentación del tema y el esclarecimiento de dudas.”

Un profesional consultado expresó la idea de que estas acciones son todavía aisladas, y que deben formar parte de un trabajo planificado, que se continúe en el tiempo e involucre a más actores implicados en el tema.

“Nosotras pensamos que este tema necesita un proyecto global, que abarque muchos temas, este proyecto no es una realidad, por ahora es una necesidad”

No se observa en todos los grupos de alumnos la misma disposición para participar en estas actividades, sus intereses son distintos:

“El año anterior la Escuela de Enfermería se ofreció a través de una profesora para realizar un taller con los alumnos de 8º y 9º, pero encontramos en los alumnos apatía generalizada”

En algunas escuelas, el tratamiento de este tema quedó circunscripto al área de Ciencias Naturales, sin elaborarse otra propuesta por parte de los Equipos.

“La profesora de Ciencias Naturales se ocupa del tema, abordándolo con un interés que excede lo curricular. Desde la escuela no se realizó otra acción desde la prevención”

“En los casos de embarazo adolescente, no hemos recurrido a actividades interinstitucionales. No se han planteado objetivos de coordinar acciones con otras instituciones educativas o de salud”

“Este año hemos acordado en plantear charlas informativas y de ilustración, generar debates por el problema de las adicciones, con Alcohólicos Anónimos y con el Colegio de Psicólogos”

“En la escuela trabajamos la prevención en temas como el HIV y la Orientación Vocacional”

Se ha consultado una escuela en donde no hay Equipo, y otras en donde el Equipo es compartido con la Escuela Primaria Básica:

“No tenemos equipo, pero contamos con una psicóloga para casos puntuales”

“En la escuela, a pesar de tener equipos compartidos, su personal está en contacto permanente con el director o la preceptora, quienes los ponen al corriente y ellos se hacen cargo de los casos”

Dentro de las intervenciones indirectas, el Equipo realiza asesoramiento a los demás docentes de la institución, acerca de estos temas:

“El Equipo aporta ideas y colabora con los docentes, respondiendo a sus consultas. De todas maneras, todos se comprometen”

“Se trabaja en la capacitación de los agentes educativos. Hay muchas situaciones de riesgo y las demandas no permiten a veces cumplir y sostener tantos proyectos”

En otras entrevistas, los Trabajadores Sociales manifiestan la importancia del trabajo coordinado y en equipo:

“También las preceptoras y los miembros del equipo trabajamos muy coordinados”

“Mirando hacia adentro del equipo, podemos trabajar muy bien, nos apoyamos mutuamente”

“El Equipo se ofrece a los docentes como recurso para trabajar sobre el tema”

La realidad es tan compleja que resulta inaprensible desde un enfoque particular. El Equipo de Orientación Escolar realiza su trabajo de modo interdisciplinario: los profesionales que integran el equipo pertenecen a distintas disciplinas, trabajando para un objetivo común pero respetando las áreas

específicas de trabajo. Los resultados obtenidos representan los aportes de las diferentes disciplinas y son consecuencia de la integración del trabajo.

Los cargos que lo integran son Orientador Escolar, Maestra Recuperadora, Orientador Social y Fonoaudiólogo, pudiendo los dos primeros ser ocupados por psicopedagogos, psicólogos, sociólogos, etc.

Trabajar en grupo requiere de una función de coordinación o liderazgo que suele poner a prueba las habilidades de los integrantes, para equilibrar las características personales y profesionales de cada uno, para congeniar objetivos y métodos de trabajo.

REFLEXIONES FINALES

*Quizá te busquen porque naciste,
quizá te midan por mujer,
quizá te acosen porque creciste,
quizá te odien por mujer.*

*Quizá te insulten,
quizá no nazcas,
quizá te anulen por mujer,
quizá no llegues a ser tú misma,
quizá te empujen por mujer,*

*pero no dejes
de ser la niña que abraza
todo lo que hay en si,
pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.*

Pedro Guerra "Hijas de Eva"

A lo largo de este trabajo las preguntas han girado en torno al adolescente que en el día a día transita la escuela. Claro que también alrededor de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que lo constituyen como sujeto.

Es a partir de la segunda mitad del siglo pasado que se instala la adolescencia como fenómeno social y cultural, modificando las relaciones inter e intrageneracionales. La educación secundaria recibe las demandas de calificación que le impuso el progreso técnico, y fue la encargada de facilitar a los jóvenes las habilidades de la vida social adulta, sobre todo en lo vinculado a la inserción en el trabajo.

La niñez, la adolescencia, la juventud y las mujeres, fueron grupos legitimados en las Declaraciones de Organismos Internacionales, por ser de los más

desatendidos. Si bien no han logrado la igualdad deseada, han conseguido instalar el tema en foros, debates, organizaciones, medios de comunicación, etc.

Por todo esto, se señala que la adolescencia es una construcción social. Por lo mismo, es susceptible de ser modificada, al igual que las instituciones, a través de una relación dialéctica entre el orden social objetivo y el hombre.

Asimismo, la presente investigación es el resultado de sucesivas modificaciones en las preguntas y en la mirada, provocadas por el ir y venir entre las lecturas de diversas fuentes y posturas, que a su vez fueron contrastadas con la realidad de los adolescentes y los agentes educativos captada en las entrevistas.

Algunos autores afirman que en la adolescencia, los jóvenes gozan de un período de moratoria donde, supuestamente, se preparan para la adultez. Al mismo tiempo, esto los excluye del uso de derechos ciudadanos, incluyendo los derechos de salud reproductiva y anticoncepción.

Asistimos a un cambio en las condiciones del contexto: la flexibilización de los roles de varón y mujer, la iniciación sexual temprana, la crisis económica que empuja al desempleo y la deserción escolar, las nuevas familias, con sus rupturas y falta de modelos.

La escuela es un lugar de privilegio para la intervención ya que permite llegar a todos los jóvenes. En este marco de referencia, está presente y recibe a los adolescentes todos los días, ¿los considera seres en transición a algo? ¿O, cambiando su mirada, acepta que los jóvenes viven una etapa llena de historia y potencialidad, en un proceso donde construyen su identidad y su independencia?

Estos jóvenes están atravesados por innumerables influencias del medio que a veces los contiene o los abandona, por contradicciones, sueños, miedos, muchas veces con sensación de vacío, por la falta de referentes frente a quienes ejercer demandas y transgredir. Si en algún momento de la historia hubo modelos fuertes y claros con los cuales identificarse, que eran transmisores de valores y pautas claras, hoy es difícil identificarlos.

El pasaje de un grupo de edad a otro se volvió más difuso; muchos de los que están quieren salir, y los que se salieron, quieren volver

De la apreciación que surge por el esfuerzo de los Docentes y Trabajadores Sociales para evitar la deserción escolar de las alumnas embarazadas, se deduce que un gran número de ellas logran regresar a la escuela después del parto y posparto. Algunas de ellas se presentan solicitando un pase a Escuela de Adultos para concluir el ciclo. Sin embargo no existen registros de que este ingreso se concrete. Este dato es señalado también en las conclusiones del Relevamiento de Situación de Vulnerabilidad de Niñez y Adolescencia citado anteriormente.

No hay una adolescencia, sino múltiples adolescencias y realidades, y los que se encuentran en situación más desventajosa son los jóvenes de las clases bajas, sin oportunidades de construir un proyecto de vida propio que dé sentido a sus vidas. El Trabajador Social debe aprehender cuáles son estas múltiples expresiones de la cuestión social y cómo son vividas por los sujetos en sus vidas cotidianas.

Siguiendo a Mariana Chaves, la escuela, el mercado y el trabajo son en la actualidad, ejemplos de "factores constructores de juventud"⁵⁵ que se están modificando.

Históricamente, la escuela fue constructora de juventud, pero cabe preguntarse si esta institución, que también ha sufrido grandes deterioros y modificaciones, tiene argumentos para revertir la queja permanente acerca de los jóvenes: al decir de Duschatzky y Corea (2002) , ante el agotamiento de la escuela y la familia como patrones referenciales, *"la desubjetivación nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca, habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no"*⁵⁶. Así, se pierde la oportunidad de la decisión y la responsabilidad.

También el mercado construye a la juventud, a través de productos destinados especialmente a ellos, y a adultos que abandonan el rol de referentes, para fijarse en esta etapa. Es un factor de inclusión y de exclusión: cuando los jóvenes pueden acceder a él, viven una etapa muy diferente a la de otros que no pueden.

⁵⁵ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.- Lic. Mariana Chaves. "Trayecto: Los adolescentes y las instituciones Educativas". Jornadas de actualización.

⁵⁶Duschatzky, Silvia. Corea, Cristina. "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Paidós.

El trabajo ya no constituye la posibilidad concreta y unívoca de entrar a la adultez, no solo porque los jóvenes no consiguen trabajo, sino también porque los adultos muchas veces no logran sostenerlo.

Para sortear las grandes pérdidas descritas, y el malestar generalizado que ello provoca, se recurre al mecanismo de naturalización: lo habitual inmediatamente pasa a ser vivido como natural, y lo habitual y lo natural se convierten en lo mismo. Entonces se instala la idea de que cuando un fenómeno se vuelve frecuente, toma sentido de natural, posible y esperable, *“se resigna la protesta, se silencia la pelea, hay que soportar o padecer”*.⁵⁷

Es en este contexto que trabajadores sociales, orientadores, maestros, profesores, directivos, intentan realizar su trabajo.

Con el propósito de defenderse de las condiciones que se alteran día a día, los adultos en la familia y en la escuela suelen abroquelarse en posturas rígidas y formales. Son ejemplo de esto las discusiones por las viseras, los aritos, etc. Se insiste en suponer que el joven que reciben en la escuela es un ser dispuesto a ser moldeado. Como en realidad se trabaja con un joven muy distinto al esperado, surge la resistencia a pensar lo nuevo. Esto sumerge muchas veces en el agotamiento y la frustración: todo tiempo pasado fue mejor.

Pero, siguiendo el desarrollo de Duschatzky y Corea, (2002) el desafío de la educación no es la imagen alterada de los alumnos, sino la mirada de renovación. Es una invitación a la invención, a la creación, a encontrar un lugar desde dónde educar y donde la posibilidad de subjetivación sea posible. Porque una educación igualadora no significa producir personas iguales entre sí, sino que cada uno pueda producirse diferente y producir un nuevo tiempo. De este modo, se fortalece la cohesión social, sobre la base de la aceptación conciente de la existencia del otro.

En este tiempo cambiante, el hombre necesita aprender a aprender. Y la **Educación Sexual**, es una educación “para ser”, más que “para hacer”.

Según Eleonor Faur, (2007) *“es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo y que se construye a*

⁵⁷ Ulloa Fernando “Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica” En “El trabajo de los E.O.E. en las instituciones educativas” Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

partir del respeto de los estudiantes, en tanto se los concibe como seres humanos integrales, con necesidades diversas. La educación en sexualidad es, en definitiva, un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos” ⁵⁸

Durante mucho tiempo, la llamada Educación Sexual se mantuvo fuera del espacio escolar, o se hallaba transformada en información “develada” ante el supuesto desconocimiento de los adolescentes. Muchas veces se trataba de palabras dichas por los adultos, teñidas de advertencia, sancionadoras. Seguramente mucha información transitaba para los jóvenes otros caminos, lejos de la orientación que pudieran ofrecer los adultos.

Por otro lado, es conocido que no es la información por sí misma lo que favorece el abordaje en este tema; tanto su exceso como su falta pueden generar dificultades o incapacidad para afrontarlo. Tampoco la descripción de características psicológicas, sino la necesidad de saber escuchar a niños y adolescentes antes de comenzar cualquier tarea, rescatar sus saberes, poder tomar sus demandas, pedidos, preguntas, muchas veces disfrazadas, para construir un espacio de diálogo.

Cuando el tema de la sexualidad es silenciado, se manifiesta sin palabras, en actos, en síntomas, en valoraciones, en prejuicios, que organizan la convivencia cotidiana.

La educación en sexualidad también incluye hablar de la prevención y el cuidado, de las relaciones interpersonales, de géneros, de discriminación, de lo normal y lo desviado, etc. Es decir, planearlo como un tema complejo donde se conectan las pulsiones vitales y lo cultural.

La dificultad de los adultos para abordar la temática de la sexualidad, se encuentra en que la verdadera enseñanza parte de la propia experiencia, y sabido es cuál ha sido la educación en estos temas hasta hace poco.

En este cambio de mirada será necesario ubicar a los adolescentes en una posición activa y responsable. De una concepción bancaria (Freire, 1970), es decir,

⁵⁸ Faur Eleonor “La educación en sexualidad” en Revista El Monitor. Nº 11

pasiva de la educación, a la forma dialogal, donde los jóvenes aprendan a decir su palabra y a encontrarse entre sí para transformarse y transformar su realidad.

De este modo, podrán ejercer su derecho a la formación integral que incluye trabajo, participación, recreación, educación, como parte de la salud integral.

La **problemática** que motiva este trabajo es uno de los indicadores de la carencia del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes.

En varias entrevistas, los docentes y trabajadores sociales consultados, expresaron su preocupación sobre el por qué las adolescentes quedan embarazadas, si asistieron a clases o talleres explicativos de cómo usar métodos anticonceptivos, y en teoría han recibido información pertinente.

Dado que se percibe el aumento de este acontecimiento, surgen varias posibilidades acerca de los motivos por los que las adolescentes llegan a esta instancia y de esta manera: la búsqueda de lo propio, de irse del hogar, de la falta de un proyecto alternativo, de transgredir lo vigente, o por repetir modelos familiares, o por atravesar solas esta etapa compleja, o por la conocida postura adolescente de que nada les va a pasar...

Sin duda, la realidad adolescente está atravesada por distintos factores como son: el cambio cultural referido a la sexualidad de los y las jóvenes, la alta valoración de la maternidad en ciertos sectores, el uso deficiente de la anticoncepción.

La preocupación fundamental desde el ámbito educativo pasa por que comprendan los beneficios de avanzar en sus estudios y lo que la escuela puede aportarles en su formación como personas, con la finalidad de posicionarse mejor en un futuro laboral. Aunque a nadie se le escapa que en la actual situación social, política y económica, ésta resulta una realidad cada vez más alejada de muchos jóvenes.

Cabe preguntarse, entonces, qué ha quedado de la escuela que era un pasaporte a mejores condiciones de existencia.

Tradicionalmente, estuvo impregnada del paradigma racional positivista, donde el cuerpo y la sexualidad quedaron afuera. Esta división entre el cuerpo y la mente atraviesan toda nuestra cultura.

Con el marco de la nueva **Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral**, los agentes educativos tienen una oportunidad para revisar críticamente las propias posturas, pensamientos, prácticas y prejuicios en torno a este campo de cruce entre sexualidad y educación. Los Trabajadores Sociales pueden aprovechar esta valiosa oportunidad para desarrollar el rol educativo.

Superar las representaciones, temores y tabúes que suscitan estos temas, es también una tarea de las familias de los alumnos. Lo que piensan los padres de los alumnos, o lo que dejan de pensar, es una dificultad sobre la que resulta necesario prestar atención a la hora de intervenir.

La escuela es el lugar para aprender a convivir, donde lo femenino y masculino puede comenzar a ser vividos como lugares diferenciados e igualmente valorizados, a ser respetados por igual.

Como se ha visto, los E.O.E. abordan el tema desde el acompañamiento, clarificación y apoyo en cada caso, ya sea de alumnas embarazadas, como de inquietudes que van detectando en los chicos. Sería importante destacar lo valioso del diálogo, la escucha, la participación, el protagonismo y el rescate de los saberes de los alumnos, y de los adultos a través de ellos.

“Es en la mirada, la escucha atenta, la circulación de la palabra que cada uno produce reconocimiento, por lo tanto no solo se refiere a metáforas sensoriales, sino que aluden a la dimensión simbólica de las personas y el colectivo” (“El trabajo de los EOE en las instituciones educativas” 2004. Ob. Citada)⁵⁹

Será necesario promover espacios más amplios, e instalar en el ámbito educativo la cultura del cuidado, donde todos los procesos pedagógicos sean capaces de generar herramientas para tomar decisiones libres y responsables: comportamientos de autocuidado, respeto por el otro y aceptación de sí mismo, autorrealización y placer. En síntesis, educar para la libertad.

La falta de capacitación puede ser un factor limitante a la hora de abordar estos temas desde lo cotidiano; como también lo es la falta de tiempo y de espacios

⁵⁹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. “El trabajo de los E.O.E. en las instituciones educativas. Una reflexión desde la perspectiva institucional” Octubre

específicos de reflexión adecuados para tratarlo. Pero se considera que el mayor obstáculo suelen ser los prejuicios, temores, falta de apertura a otros modos de pensar y de posicionarse frente a la vida, tan válidos como los propios.

A pesar de que en casi todas las instituciones está incluida la Educación Sexual en el Proyecto Educativo, su tratamiento es desarrollado casi con exclusividad por docentes capacitados, o profesionales invitados por ellos, movidos por la convicción personal de llevarlo a cabo. Este dato, valida la aseveración que al respecto aparece mencionada en el Relevamiento Municipal citado, acerca de que *“en la medida en que no exista una política global que considere la capacitación a profesionales y técnicos, se seguirá considerando como una lucha limitada de un pequeño grupo”*.

Se encuentra entre las incumbencias del Trabajador Social la posibilidad de aportar material bibliográfico para motivar a los docentes, y así fortalecer el conocimiento colectivo. Además, plantear la correspondencia entre el diagnóstico permanente realizado por el Equipo y las propuestas didácticas; atendiendo sobre todo a los modos vinculares, a la participación de los alumnos y el rescate de sus saberes previos, a que los conocimientos significativos sean uno de los motivos para su permanencia en la escuela, como también el respeto y valoración de las diferencias culturales. En este sentido, será oportuno tener en cuenta las características específicas de la adolescente y el adolescente que atraviesa el despertar sexual, entre los 12 y los 14 años que concurre a la ESB.

Trabajar desde los derechos de los jóvenes, en conjunto con otras instituciones, que pueden ser educativas o de salud o de protección, brindará una mayor eficacia, eficiencia y profesionalización del conjunto; a la vez que opera en la protección de la salud psíquica y física de los agentes educativos, y por obvias razones, redundará en beneficio de las y los adolescentes.

Será necesario cambiar la perspectiva. Pensar el tema de la sexualidad en lo cotidiano de la escuela, de modo que interrogue a cada paso las certezas de los adultos, para construir otros recorridos posibles frente las mismas o a distintas situaciones.

Es decir, siguiendo a Canale y Rachid (1998) ⁶⁰ realizar el pasaje a una concepción de la Educación Sexual basada en la transmisión de información como entrega de contenidos sobre anatomía y fisiología, a otra en la que se “promueva la implicación de los adolescentes teniendo en cuenta su propio saber e intereses, vinculando el ejercicio de la sexualidad con sus implicancias en la vida social”

En conceptos de Pablo Freire, (1970) ⁶¹ pasar de la concepción bancaria de la educación, donde el joven es depósito de contenidos, a una concepción basada en el diálogo, donde los jóvenes aprendan a decir su palabra, y a encontrarse entre sí para la transformación.

⁶⁰ Canale, María Inés. Raschid, Verónica. “Embarazo Adolescente: Intervenciones institucionales.” Consejo Nacional de la Mujer. 1999.

⁶¹ Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido” Siglo Veintiuno. 1970. Trigésima segunda edición. 1985

PROPUESTAS

Las ideas que se vuelcan a continuación nacen de la perseverante actitud de trabajo recogida en las distintas escuelas que se visitaron. En ellas se valora el esfuerzo individual, anónimo y vocacional, ante la ausencia de una planificación apropiada. Una mirada más abarcativa del tema haría posible que la educación en sexualidad esté presente desde el nivel inicial, no solo en la ESB.

- Incorporar en los talleres o charlas respecto de la educación en sexualidad, el **aporte de otros adolescentes**, que han pasado por la experiencia de la maternidad y la paternidad temprana. Algunas ideas a conversar pueden ser: modelar y practicar la comunicación, la negociación y la habilidad de resistir,
- Frente a la influencia del medio, y la sociedad en cuanto a la conducta sexual, promover el interés por el **disfrute del tiempo libre** en grupo, en múltiples propuestas lúdicas, deportivas, musicales, culturales, religiosas, de vida al libre, barriales, políticas, solidarias, integradoras, etc.
- Establecer acuerdos previos entre padres
- Favorecer el **intercambio de temas sobre el cuidado de la salud**, (anticoncepción, aborto, ETS, abuso, violencia) entre los alumnos de las distintas ESB, **en los encuentros** barriales, zonales, etc., deportivo, cultural, científico, u otros, que se realizan periódicamente. Esto podría realizarse a través de variadas actividades: concurso de afiches, elaboración de cartillas, presentación de charlas, con videos como disparador, confección de periódicos murales, etc. Este tipo de actividades requerirá de que los profesionales se integren para trabajar transdisciplinariamente, en objetivos y proyectos propios pero con metas comunes. Esto implicará contar con una planificación adecuada que organice la labor.
- Que cada ESB disponga de **material bibliográfico y audiovisual** adecuado y actualizado, al alcance de la consulta de los chicos y de los docentes, que pueda ser utilizado como recurso didáctico, en las variadas situaciones vitales por las que atraviesan en las aulas.

- Favorecer la **capacitación específica en el tema**, tanto de los miembros del equipo como de los docentes de la institución, en jornadas de capacitación, o a partir del aporte de bibliografía específica y de instancias de opinión, experiencias, diagnósticos, puntos de vista, etc. Con esto, se favorece tanto la formación de los docentes como la mayor contención de los alumnos y alumnas en estos temas, poco instalados desde lo formal, pero de tanta demanda por parte de los chicos.
- Alentar y valorizar el aporte de los **saberes de las abuelas y las madres** en temas del cuidado de la salud, para favorecer la transmisión intergeneracional, los aprendizajes significativos, y la oportunidad de instalar el diálogo sobre estos temas en los hogares. En este sentido pueden ayudar los acuerdos previos realizados a principio de año en torno a los contenidos que se pretenden desarrollar, superadores de los ya contemplados en el diseño curricular. La escuela también puede establecer puentes con las familias para desarrollar trabajo conjunto.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Ander Egg, Ezequiel. *"Técnicas de Investigación Social"*. Ed. Humanitas. 22º Edición. 1982.

Bazán, Sonia (compiladora) *"En Foco, Formación continua: Las ciencias sociales en el aula de ESB y Polimodal"* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Centro de Investigaciones Educativas. Colegio Illia. 2006

Briones, Guillermo. *"Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales"* Ed. Trillas. 1982

Bucci, Irene ; García María Cristina *"Relevamiento de Situación de Vulnerabilidad de Niños y Adolescentes en el Partido de Gral. Pueyrredon"* Municipalidad de Gral. Pueyrredon. Dirección de Niñez y juventud.

Canale, María Inés. Raschid, Verónica. *"Embarazo Adolescente: Intervenciones institucionales."* Consejo Nacional de la Mujer. 1999.

Carballeda, Alfredo Juan Manuel.

- Conferencia en Jornadas "Interrogando Nuevos Escenarios" septiembre/octubre 2000. Carrera de Trabajo Social de la UBA. En *"Nuevos escenarios y práctica profesional - Una mirada crítica desde el Trabajo Social."* Ed. Espacio

- *"La intervención en lo Social"* .Editorial Paidós. Buenos Aires. 2002

- *"Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad"*. Tesis de Maestría de la PUC (Pontificia Universidad Católica de San Pablo). Margen. Ediciones Electrónicas. 2000.

Checa, Susana (compiladora) *"Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia"* Paidós, Buenos Aires, 2003.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA. Cartilla *"La problemática de la Adolescente Embarazada"* Ley Nacional 25.273. Régimen de Inasistencias Justificadas por razones de gravidez.

Criado, Enrique M (2000) Habitus. *Diccionario de Ciencias Sociales* (en línea). <http://www.ucm.es/info/eurothea/d-emcriado2.htm>

De Robertis, Cristina. *"Metodología de la Intervención en trabajo social"*. El Ateneo. 1981.

Di Carlo Enrique y Equipo. *"La comprensión como fundamento de la Investigación Profesional"* Ed. Humanitas. Mar del Plata, 1995

Dirección General el Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *"Dirección de Psicología. Misiones y Funciones"* En [http// abc.gov.ar/lainstitución/SistemaEducativo/psicologiaASE](http://abc.gov.ar/lainstitución/SistemaEducativo/psicologiaASE)

Dirección General el Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *"El trabajo de los E.O.E. en las instituciones educativas. Una reflexión desde la perspectiva institucional"* Octubre 2004

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Jefatura de Región 19. Jefatura de Distrito de Gral. Pueyrredón. Dirección de

Psicología. "Perfil de incumbencias por rol de los profesionales que desempeñan en los E.O.E."

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.- Lic. Mariana Chaves. "Trayecto: Los adolescentes y las instituciones Educativas" .Jornadas de actualización.

Dolinsky, Gabriela, Rimoli, María Daniela, Fenucci, María Cristina, Lucien, Elsa, Piperno, Marta. "Maternidad Adolescente: Posibles intervenciones del Trabajador social". Revista Hospital Materno-Infantil Ramón Sardá. 1998. 17: 97-192

Doltó, Françoise "La causa de los adolescentes" Paidós. 1ª edición argentina 2004

Duschatzky, Silvia. Corea, Cristina. "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Paidós. 2002.

Eco, Umberto. "Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos. Investigación, estudio y escritura" Ed. Gedisa. Barcelona. España. 1996

Efron, Rubén. "El desafío es hoy" .Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo. UNICEF ARG. Ed. Losada SA. Bs.As. -1997-

Eroles, Carlos, Fazzio, Adriana, Scandizzo, Gabriel. "Políticas públicas de Infancia. Una mirada desde los derechos." Espacio Editorial. 2001.

Faur, Eleonor. "La educación en sexualidad" En Revista El Monitor. Dossier: Educación sexual en la escuela. Nº 11, 5ª época. Marzo/abril 2007.

Gómez-Vela, María; Sabeh, Eliana. "Calidad de vida: Evolución del Concepto y su influencia en la Investigación y la Práctica" Universidad de Salamanca. www.usal.es/investigación. 2004

Iamamoto, Marilda Villela. "El Servicio Social en la Contemporaneidad. Trabajo y formación profesional". Cortez Editora. San Pablo.1998.

INFORME UNICEF "Necesidades básicas y Calidad de Vida" citado por Carlos Amat, Héctor León, Carlos Franco y Juan Basán, en "Pobreza, Calidad de Vida y Trabajo Social". Apuntes para Trabajo Social Nro 4-5 Abril/Sept. 1984 . Santiago de Chile

Ley Nº 10.751 del Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. 1989.

Ley 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. 2006

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.2006

López, Néstor. "Desigualdades sociales y educativas en los adolescentes y jóvenes argentinos" Conferencia dictada en Auditorio OSDE 13 de julio de 2007 en el ciclo "Nuevos enigmas en la relación entre la escuela y los adolescentes"

Lugano, Claudia. "El concepto de vida cotidiana en la Intervención del Trabajo Social" en Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición Electrónica. Edición Nº 24 – verano 2002.

Max Neef, Manfred; Elizalde, Antonio; Hoppenhayn, Martín: "Desarrollo a Escala Humana" en D+C DESARROLLO Y COOPERACIÓN (Nº 2, MARZO Y ABRIL 2002, P. 25-29) en Ecoportal.net

Montagno, Carlos *"La naturaleza del Servicio Social"*. 1998. Cortez Editora. San Pablo. Brasil

Moreno, Amparo, Del Barrio, Cristina. *"La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo"*. Aique. 2000

Obiols, Guillermo; Di Segui, Silvia. *"Adolescencia, posmodernidad y escuela"* Noveduc. 2006

Peláez Mendoza, Jorge *"Adolescente Embarazada"* (Instituto de Educación Sexual) Jornada sobre Educación Sexual, Mar del Plata, Noviembre de 2003

Presidencia de la Nación, Programa Arraigo. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata *"Habitar Mar del Plata. Problemática de Vivienda, tierra y desarrollo urbano de Mar del Plata. Diagnóstico y propuestas"* 1996

Documento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Jefatura de Región XIX, Distrito de Gral. Pueyrredón, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. *"Perfil de incumbencias por rol de los profesionales que desempeñan en los E.O.E"*

Richmond, Mary E. *"Caso Social Individual"* 1922. Ed. Humanitas.

Rojas, Enrique. *"El hombre light"* Ed. Planeta. 1998

Rozas Pagaza, Margarita *"Una perspectiva teórica-metodológica de la Intervención en Trabajo Social"*. 1998. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Sabino, Carlos. *"Como se hace una tesis"* Ed. Humanitas. 1986

Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos del Niño. Área capacitación – Documento del Ministerio de Desarrollo Humano. Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires - 2007

Subsecretaría de Salud y Desarrollo Humano. Municipalidad de Balcarce. *"Enfoques y Criterios sobre Salud Reproductiva y Anticoncepción"*. Proyecto Adolescentes. Coordinador: Dr. Lelio Grandi. Año 2005-2006.

Taylor y Bogdan *"Introducción a los métodos cualitativos de investigación"* Paidós – 1984 -

Tonón Graciela – (Compiladora) *"Las técnicas de Actuación Profesional del Trabajo Social"* Editorial Espacio - 2005

Tony, Anatrella. Artículos y Ensayos sobre Antropología, sobre *"El mundo de los jóvenes"*. Agosto 2005. En línea: www.interrogantes.net (Especialista en psiquiatría social)

Ulloa Fernando *"Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica"* En *"El trabajo de los E.O.E. en las instituciones educativas"* Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Vasilachis de Gialdino, Irene. *"Métodos cualitativos I : Los problemas técnico-epistemológicos"* Centro Editor de América Latina - 1992

www.wikipedia.org. K. Marzouk – El Quariachi (Universidad de Fez – Marruecos) Acontecimiento.

ANEXOS

Ley Nacional 25273

Régimen especial de inasistencias justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursan los ciclos en EGB, Polimodal y Superior no Universitaria.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc.,... sancionan con fuerza de ley:

Artículo 1. Créase un Régimen Especial de inasistencias justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursen los ciclos de Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior no Universitaria en establecimientos de jurisdicción nacional, provincial y municipal, que no posean una reglamentación con beneficios iguales o mayores a los que otorga esta Ley.

Artículo 2. Las alumnas que presenten certificado médico de su estado y período de gestación y alumbramiento, tendrán treinta (30) inasistencias justificadas y no computables antes o después del parto, pudiendo ser continuas o fraccionadas.

Artículo 3. Este régimen oficial incluirá para las alumnas que certifiquen estar en período de amamantamiento, la franquicia del establecimiento durante una(1) hora diaria por el lapso de seies (6) meses a partir de su reincorporación a la escuela.

Artículo 4. El no cómputo de las inasistencias a días y horas de clase no significará promoción automática, debiendo acreditar como alumna regular de acuerdo a la sistema de promoción vigente de cada jurisdicción.

Artículo 5. Comuníquese al poder Ejecutivo.

Firmantes: Pascual, Genoud, Aramburu, Pontaquarto.

REGIMEN DE INASISTENCIA PARA ALUMNAS EMBARAZADAS**PROVINCIA DE BUENOS AIRES****LEY N° 11.273**

ARTICULO 1°: (Texto según Ley 11.839) Establécese un régimen especial de inasistencias justificadas para alumnas embarazadas que cursen estudios en establecimientos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación.

ARTICULO 2°: (Texto según Ley 11.839) El régimen instituido por el artículo anterior, comprenderá un plazo máximo de treinta (30) días hábiles, que se computarán durante el embarazo y/o con posterioridad al nacimiento, pudiendo fraccionarse.

En caso de nacimiento múltiple, el plazo máximo mencionado se extenderá quince (15) días más posteriores al nacimiento.

ARTICULO 3°: Posibilitase la adecuada lactancia, mediante el egreso del Establecimiento, durante dos (2) horas diarias, a opción de la madre, y por un plazo no mayor de doce (12) meses siguientes al nacimiento.

ARTICULO 4°: (Texto según Ley 11.839) Con el objeto de alcanzar el nivel de aprendizaje propuesto, durante el lapso cubierto por el presente régimen, la Dirección General de Cultura y Educación, por intermedio del Organismo que ella disponga, instrumentará evaluaciones periódicas, complementarias con clases de apoyo.

ARTICULO 5°: (Texto según Ley 11.839) Facúltase a la Dirección General de Cultura y Educación a resolver en las situaciones no previstas por la presente Ley y que tiendan a garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellas alumnas en estado de gravidez.

**LEY NACIONAL N° 25673: PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y
PROCREACIÓN RESPONSABLE.**

Tema Normas Nacionales

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de ley:

Artículo 1°.- Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud.

Artículo 2°.- Serán objetivos de este programa:

- a) Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia;
- b) Disminuir la morbimortalidad materno-infantil;
- c) Prevenir embarazos no deseados;
- d) Promover la salud sexual de los adolescentes;
- e) Contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/sida y patologías genital y mamarias;
- f) Garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable;
- g) Potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.

Artículo 3°.- El programa está destinado a la población en general, sin discriminación alguna.

Artículo 4°.- La presente ley se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad. En todos los casos se considerará primordial la satisfacción del interés superior del niño en el pleno goce de sus derechos y garantías consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Ley 23.849).

Artículo 5°.- El Ministerio de Salud en coordinación con los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social y Medio Ambiente tendrán a su cargo la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios a fin de formar agentes aptos para:

- a) Mejorar la satisfacción de la demanda por parte de efectores y agentes de salud;
- b) Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa;
- c) Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa;
- d) Detectar adecuadamente las conductas de riesgo y brindar contención a los grupos de riesgo, para lo cual se buscará fortalecer y mejorar los recursos barriales y comunitarios a fin de educar, asesorar y cubrir todos los niveles de prevención de enfermedades de transmisión sexual, VIH/sida y cáncer genital y mamario.

Artículo 6°.- La transformación del modelo de atención se implementará reforzando la calidad y cobertura de los servicios de salud para dar respuestas eficaces sobre salud sexual y procreación responsable. A dichos fines se deberá:

- a) Establecer un adecuado sistema de control de salud para la detección temprana de las enfermedades de transmisión sexual, VIH/sida y cáncer genital y mamario. Realizar diagnóstico, tratamiento y rehabilitación;
- b) A demanda de los beneficiarios y sobre la base de estudios previos, prescribir y suministrar los métodos y elementos anticonceptivos que deberán ser de carácter reversible, no abortivos y transitorios, respetando los criterios o convicciones de los destinatarios, salvo contraindicación médica específica y previa información brindada sobre las ventajas y desventajas de los métodos naturales y aquellos aprobados por la ANMAT;
- c) Efectuar controles periódicos posteriores a la utilización del método elegido.

Artículo 7°.- Las prestaciones mencionadas en el artículo anterior serán incluidas en el Programa Médico Obligatorio (PMO), en el nomenclador nacional de prestaciones médicas y en el nomenclador farmacológico.

Los servicios de salud del sistema público, de la seguridad social de salud y de los sistemas privados las incorporarán a sus coberturas, en igualdad de condiciones con sus otras prestaciones.

Artículo 8°.- Se deberá realizar la difusión periódica del presente programa.

Artículo 9°.- Las instituciones educativas públicas de gestión privada, confesionales o no, darán cumplimiento a la presente norma en el marco de sus convicciones.

Artículo 10°.- Las instituciones privadas de carácter confesional que brinden por sí o por

terceros servicios de salud, podrán con fundamento en sus convicciones, exceptuarse del cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 6º, inciso b), de la presente ley.

Artículo 11.- La autoridad de aplicación deberá:

- a) Realizar la implementación, seguimiento y evaluación del programa;
- b) Suscribir convenios con las provincias y con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para que cada una organice el programa en sus respectivas jurisdicciones para lo cual percibirán las partidas del Tesoro Nacional previstas en el presupuesto. El no cumplimiento del mismo cancelará las transferencias acordadas. En el marco del Consejo Federal de Salud, se establecerán las alícuotas que correspondan a cada provincia y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Artículo 12.- El gasto que demande el cumplimiento del programa para el sector público se imputará a la jurisdicción 80 –Ministerio de Salud – Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, del Presupuesto General de la Administración Nacional.

Artículo 13.- Se invita a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adherir a las disposiciones de la presente ley.

Artículo 14.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a los treinta días del mes de octubre del año dos mil dos.

LEY 26061**Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.**

Objeto. Principios, derechos y garantías. Sistema de protección Integral. Órganos administrativos. Financiamiento

Código Civil

Código Procesal Civil y Comercial

Modificación

sanc. 28/09/2005; promul. 21/10/2005; publ. 26/10/2005

El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso sancionan con fuerza de ley:

TÍTULO I:

Disposiciones Generales

Art. 1.– Objeto. Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño.

La omisión en la observancia de los deberes que por la presente corresponden a los órganos gubernamentales del Estado habilita a todo ciudadano a interponer las acciones administrativas y judiciales a fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos, a través de medidas expeditas y eficaces.

Art. 2.– Aplicación obligatoria. La Convención sobre los Derechos del Niño Ver Texto es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

Los derechos y las garantías de los sujetos de esta ley son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles.

Art. 3.– Interés superior. A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.

Debiéndose respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta;
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;

f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia. Este principio rige en materia de patria potestad, pautas a las que se ajustarán el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse. Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros.

Art. 4.– Políticas públicas. Las políticas públicas de la niñez y adolescencia se elaborarán de acuerdo a las siguientes pautas:

- a) Fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes;
- b) Descentralización de los organismos de aplicación y de los planes y programas específicos de las distintas políticas de protección de derechos, a fin de garantizar mayor autonomía, agilidad y eficacia;
- c) Gestión asociada de los organismos de gobierno en sus distintos niveles en coordinación con la sociedad civil, con capacitación y fiscalización permanente;
- d) Promoción de redes intersectoriales locales;
- e) Propiciar la constitución de organizaciones y organismos para la defensa y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Art. 5.– Responsabilidad gubernamental. Los organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal.

En la formulación y ejecución de políticas públicas y su prestación, es prioritario para los organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen.

Toda acción u omisión que se oponga a este principio constituye un acto contrario a los derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes.

Las políticas públicas de los organismos del Estado deben garantizar con absoluta prioridad el ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

La prioridad absoluta implica:

1. Protección y auxilio en cualquier circunstancia;
2. Prioridad en la exigibilidad de la protección jurídica cuando sus derechos colisionen con los intereses de los adultos, de las personas jurídicas privadas o públicas;

3. Preferencia en la atención, formulación y ejecución de las políticas públicas;
4. Asignación privilegiada e intangibilidad de los recursos públicos que las garantice;
5. Preferencia de atención en los servicios esenciales.

Art. 6.– Participación comunitaria. La comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes.

Art. 7.– Responsabilidad familiar. La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías.

El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos.

Los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones.

TÍTULO II:

Principios, Derechos y Garantías

Art. 8.– Derecho a la vida. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida, a su disfrute, protección y a la obtención de una buena calidad de vida.

Art. 9.– Derecho a la dignidad y a la integridad personal. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante.

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral.

La persona que tome conocimiento de malos tratos, o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente ley.

Los organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral que promuevan la recuperación de todas las niñas, niños y adolescentes.

Art. 10.– Derecho a la vida privada e intimidad familiar. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar.

Estos derechos no pueden ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales.

Art. 11.– Derecho a la identidad. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia, salvo la excepción prevista en los arts. 327 y 328 del Código Civil.

Los organismos del Estado deben facilitar y colaborar en la búsqueda, localización u obtención de información, de los padres u otros familiares de las niñas, niños y adolescentes facilitándoles el encuentro o reencuentro familiar. Tienen derecho a conocer a sus padres biológicos, y a crecer y desarrollarse en su familia de origen, a mantener en forma regular y permanente el vínculo personal y directo con sus padres, aun cuando éstos estuvieran separados o divorciados, o pesara sobre cualquiera de ellos denuncia penal o sentencia, salvo que dicho vínculo, amenazare o violare alguno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que consagra la ley.

En toda situación de institucionalización de los padres, los organismos del Estado deben garantizar a las niñas, niños y adolescentes el vínculo y el contacto directo y permanente con aquéllos, siempre que no contraríe el interés superior del niño.

Sólo en los casos en que ello sea imposible y en forma excepcional tendrán derecho a vivir, ser criados y desarrollarse en un grupo familiar alternativo o a tener una familia adoptiva, de conformidad con la ley.

Art. 12.– Garantía estatal de identificación

Quinta Ley

ARTÍCULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entienda-se como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTÍCULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTÍCULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

Quinta Ley

ARTÍCULO 4º — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTÍCULO 5º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTÍCULO 6º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTÍCULO 7º — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

Otros artículos

ARTÍCULO 8° — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTÍCULO 9° — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTÍCULO 10° — Disposición transitoria:

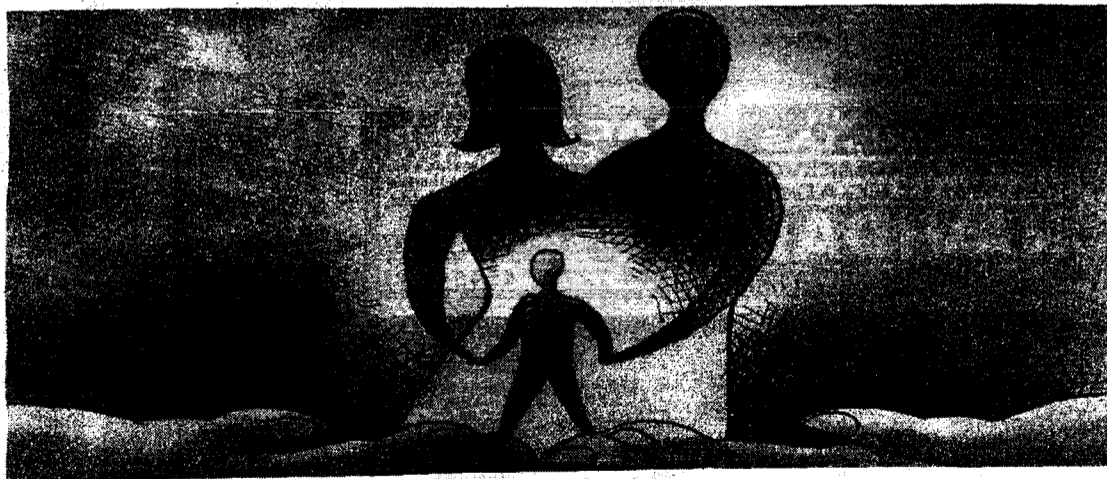
La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

(Ley 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

LA REVISTA DEL ESPACIO DE "CONSTRUCCION DE CIUDADANIA"

"ADOLESCENCIA: EXIGENCIA, TIEMPO Y DOLOR"



Responsables: alumnos de 7° 1°, 2°, 3°, 4°
ESB N° 34 (Formosa 3132)

N° 1 Noviembre de 2006

Editorial

El espacio de Construcción de Ciudadanía nació en el mes de junio de este año, como parte del pre-diseño de la Provincia de Buenos Aires, para la ESB, donde nuestra escuela fue elegida como piloto.

A partir de la propuesta de la directora del establecimiento, prof. Norma Cavassasi, fuimos convocadas para llevar adelante este taller, que significaba todo un desafío para nosotras y para los alumnos.

Este espacio se dictó para todos los séptimos años en contra turno, es por esto que tuvimos que apelar a la buena voluntad de todos los que intervenimos, para conciliar tiempos, espacios, recursos, etc.

El objetivo de este espacio es que los jóvenes comiencen a participar en actividades de su propio interés, y que se involucren en forma comprometida en pequeños proyectos que los transforme en ciudadanos activos y responsables para su comunidad.

La tarea no fue fácil, ya que no estamos acostumbrados a involucrarnos en actividades que están fuera de los contenidos curriculares, es decir, no incluyen calificación, ni asistencia, todo se basa en el compromiso particular y grupal. Los temas elegidos surgieron de los alumnos, sin importar nuestros gustos ni especialidad académica, sólo teníamos ganas de ser parte de este proyecto y un fuerte compromiso con la tarea, con los alumnos, con la dirección de la escuela y con la educación.

El proyecto de los alumnos de la ESB n° 34, consintió en difundir todo lo trabajado en este espacio a través de esta revista.

Desde el nombre, portada, notas de investigación, reportajes, análisis y chistes, todo, fue realizado y seleccionado por los alumnos que asistieron a este espacio.

Abrimos una puerta para que este no sea el primero y único ejemplar de la revista, los invitamos a que en los próximos años, esta revista se convierta en una tradición de nuestra escuela, que incluya el aporte de todos.

Prof. Mónica Fernández
Prof. Sandra Spirito

Paula (33 años, una hija de 16 años)

Todo comenzó en una fiesta, yo había salido por primera vez con mis amigas y de repente un chico me preguntó si quería bailar con él. Después nos dimos un beso y comenzamos un noviazgo. Luego de un tiempo tuvimos relaciones sexuales. Fue algo muy lindo, muy hermoso. Al mes de nuestra primera vez, noté que no me indisponía, eso me puso muy nerviosa. Luego vinieron los mareos, las náuseas, ...

Fui a la salita y me dijeron que estaba embarazada.

Volví a casa llorando, no sabía cómo enfrentar a mi mamá, me imaginaba que me iba a obligar a abortar.

Mi mamá notó que no estaba bien, y me preguntó qué pasaba, hasta que le confesé la verdad y para mi sorpresa, lejos de retarme, me dijo que me ayudaría con el bebé.

Nació Laura. Mi novio, se quedó a mi lado, pero yo estaba muy asustada.

Al año siguiente, volví a embarazarme, pero esa bebé se me murió cuando la estaba amamantando, me quedé dormida y se ahogó. Se llamaba Samanta.

Luego de que la llevamos al cementerio, nunca más volví a ese lugar, no quiero recordar lo sucedido.

Actualmente, tengo cinco hijos, tres niñas y dos varones, todos con el mismo hombre.

Del papá de mis hijos me separé en el año 2005, pero estoy muy bien, criándolos yo sola, por suerte tengo trabajo y me arreglo bien.

Gracias por escuchar mi historia.

El 19,2 % de las jóvenes que tuvieron hijos no se cuidó porque no considero la posibilidad del embarazo

Paola

Por María José Florit 7° 2°

Quiero contarles una hermosa pero a la vez triste historia. Así comenzó, yo tenía 15 años y mi mamá y mi papá se vivían peleando. No permanecían ni dos minutos sin dejar de pelear, entonces yo decidí irme de casa, pero no tenía dónde.

Fui a casa de una amiga, pero los padres dijeron que en su casa no querían a ninguna mocosa. Sin saber que hacer, me fui a dormir a la calle. Allí permanecí durante cuatro semanas, refugiada en la calle, triste y arrepentida de haberme ido de mi casa.

Una noche alrededor de las 22,00 o 22,30 hs. no recuerdo exactamente, vinieron dos tipos de unos 25 o 30 años y abusaron de mí. Yo gritaba, lloraba y les pedía por favor que me dejaran, que les daba todo lo que tenía, pero que no me violen. Ellos me contestaron, cállate pu..., ahora sos nuestra. Luego cuando terminaron, me advirtieron que si hablaba me iban a matar.

SITUACIONES DE ABUSO

Se trata de los casos de alumnas embarazadas en que se conocen antecedentes de abuso previos al embarazo, pero cuyo embarazo no es necesariamente fruto de esta situación de abuso o violación.

Como se expresa ampliamente en la bibliografía consultada, en este tema tan delicado se entrecruzan categorías de género muy arraigadas en muchas chicas, y en la sociedad.

Quedaría para otra investigación, la relación entre este antecedente de abuso en las adolescentes, y la iniciación temprana en la sexualidad. Hay que considerar además, que el embarazo, deseado o no, constituye para muchas de ellas la adquisición de un proyecto de vida o de algo propio, en situaciones de carencias o problemas familiares. Las personas entrevistadas expresan, por ejemplo:

“Suelen coexistir en un ambiente de promiscuidad, las viviendas son pequeñas y no proveen espacio digno para desarrollar la singularidad, su identidad”

“Quieren despegarse de sus familias, y ahora viven en la casa del novio”

“A veces es causado por promiscuidad o hacinamiento”

“El bebé es indeseado, pero las hace sentir dueñas de algo, esto se sabría buceando en lo profundo. Son niñas, al bebé, se sabe, lo socializa la jauría”

A continuación se consigna lo expresado por los agentes educativos acerca de los antecedentes de abuso de las adolescentes embarazadas:

“Una de las chicas que quedo embarazada el año pasado, cuando se quebró, nos contó que su padrastro la abusaba, pero el papa de su bebe era su novio.”

“La alumna de 2003 fue abusada. Vivía con la abuela, porque la mama había fallecido, y el papa trabaja en Pinamar. El papa del bebe, era casado, así que la que la acompañaba era la abuela”

“Si, hubo un caso en el que violada por un familiar, un poco más grande, de 22 años, la familia hizo la denuncia, y la nena de 14 aborto.”

“Una nena que a estaba en 7º con 15 años, paso a 707 (adultos), que funciona en la biblioteca de la sociedad de fomento del Barrio Regional. La familia se ocupaba. La nena sufría abuso desde los 7 años.”

POSIBLES ABORTOS

A través de las entrevistas realizadas, se pudieron recoger manifestaciones de los agentes educativos, acerca de que alumnas interrumpen el embarazo. Esta

decisión a veces es tomada por ellas o por sus familias. Es imposible llevar registros, ya que las mismas o sus familias tienden a ocultarlo, lo cual transforma este conocimiento muchas veces en una creencia.

“Si hubo, no sabemos precisar exactamente cuántos.

Se los provocan ellas mismas con agujas de tejer, o una pastilla de uso veterinario que se colocan en la vagina y les produce una explosión, que provoca el aborto. Una de ellas llevo a perder el útero por hacer esto”

“Supimos que una alumna estaba embarazada, y que interrumpió el embarazo”.

“El año pasado me paso con una alumna de 9 que me llamaron las chicas al baño, y me encuentro un evatest en el inodoro, y me preguntaron si era positivo o negativo. Ella dijo que le vino. A mi me quedo la duda. Siguió la vida en la escuela y no apareció con panza, aunque hacia 60 días que no le venia.”

“Si, hubo un aborto de una alumna 6°. En medio de un problema familiar: fue violada por el abuelo. La mama hizo la denuncia. Esta sola a cargo de todos los hermanitos. Esta situación ocurre desde que es chiquita. La mama dijo que lo perdió. Reciben ayuda de planes por diversas demandas: vivienda, alimentos, etc. Y acudió tanto a la escuela como al centro de salud”.

“Yo veo que las chicas son llevadas a abortar en algunos casos”

“Tuvimos 2 abortos: 1 de las nenas estaba en 8°, se fue de la escuela al quedar embarazada, la mama la obligo a abortar. Ahora vuelve a la escuela, va a estar en 2007 en 9°, y esta embarazada de nuevo. La mama es cartonera, la nena no hace más que buscar el mismo proyecto, porque la hermana mayor paso por la misma historia. La otra nena tuvo un aborto espontáneo”

“Hubo un caso. No sabemos quien fue el padre”.

“El papa es policia. La llevo a buenos aires y se escapo. Entonces el padre hizo la denuncia e intervino el tribunal. Muchas veces se escapo por dos días.”

“Tiene 14 años, y muchos novios.”

“La nena le dijo a la madre: ‘hago lo que quieras, si querés aborto’ pero ya no se podía porque el embarazo era ya de 5 meses. Se pusieron de acuerdo en no darlo en adopción”

“Una de las chicas estando embarazada no cuidaba su salud (andaba a caballo) con la intención manifiesta de provocarse un aborto.”

REPARTICIÓN	ESCUELAS	SITUACIONES DE ABUSO PREVIAS AL EMBARAZO	POSIBLES ABORTOS PROVOCADOS
MUNICIPAL	ESB 102		1
	ESB 104		
	ESB 106	1	
	ESB 108		1
	ESB 110	1	1
	ESB 111		En alguna oportunidad
PROVINCIALES	ESB 21	1	1
	ESB 28	No se disponen datos	No se disponen datos
	ESB 30		
	ESB 31	1	
	ESB 34	1	1
	ESB 35		
PRIVADAS	INST. SAN JERONIMO		1 (se suponen más)
	INST. GALILEO GALILEI	1	(se suponen varios)
TOTALES	14 ESCUELAS	6	6 (se suponen más)