



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: Yo no soy papá garrón : experiencias de adolescentes que son padres en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Bárbara Maseilot**

**Karina Felitti, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2015**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



---

# Yo no soy papá *garrón*.

Experiencias de adolescentes que son padres  
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

Tesina de grado  
Ciencias de la Comunicación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires

Tutora: Karina Felitti  
Tesista: Bárbara Masseilot  
DNI: 32.252.388  
massbarb@gmail.com

2014

Introducción.....	4
Objetivos e hipótesis.....	5
Metodología.....	8
Cómo está organizado el trabajo .....	9
¿Por qué paternidades en la adolescencia? .....	10
Marco teórico-conceptual.....	11
Discursos como práctica significativa .....	12
Hegemonía cultural-discursiva.....	16
El poder y los sujetos.....	18
La mirada desde el género .....	21
Capítulo I: Antecedentes .....	25
Los estudios sobre juventud .....	25
Adolescencia(s) y paternidad(es). Historización y abordajes .....	28
Estudios sobre el embarazo y la maternidad en la adolescencia. ....	29
La experiencia subjetiva .....	36
Investigaciones sobre adolescentes padres en América Latina y Argentina .....	43
Capítulo II: Leyes, políticas y programas.....	50
Paternidades normativizadas.....	50
Programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas .....	56
Objetivos del Programa .....	58
Normativa .....	59
Educando <del>para</del> la diversidad .....	62
Entre el derecho y el prejuicio.....	64
Capítulo III: En primera persona.....	74
Presentaciones .....	75
Cómo llegan a la situación de paternidad .....	80
Conocimiento y uso de los MAC .....	80

Aborto.....	87
Adolescencia. Adolescencia(s). ¿Adolescente?.....	89
Se dice de mí.....	91
Reacciones del entorno más cercano.....	93
Primeras sensaciones.....	97
¿Qué es ser un “buen padre”?.....	101
Un día en mi vida.....	103
Devenir alumno padre.....	112
Conclusiones.....	116
Bibliografía .....	122
Anexos .....	129

## *Introducción*

Casi 35 de cada mil mujeres adolescentes de todo el país tienen hijos. En la Ciudad de Buenos Aires la tasa de fecundidad baja prácticamente a la mitad: 17,7 por cada mil chicas (DEISS, 2009). Pero ¿cuántos adolescentes hombres son padres? Una investigación llevada a cabo por el CONAPRIS/ CEDES en el 2000<sup>1</sup> señala que un 35% de los padres del primer hijo o hija de mujeres adolescentes tenía entre 15 y 19 años al momento del nacimiento; esto permitiría intuir que aproximadamente un tercio del total de nacimientos producidos entre adolescentes involucra también a padres en el mismo rango etario.

La falta de información precisa sobre estos jóvenes que son padres refleja mucho más que un deficiente sistema de medición estadístico. Al ponerse el acento en la situación de la adolescente embarazada y madre se invisibiliza la figura del adolescente que es padre, su función y sus necesidades. A la vez, como no se conoce en detalle al grupo poblacional y no se le puede hacer un seguimiento, se dificulta la ejecución de políticas públicas específicas para contenerlos. Como se verá, esta situación tendrá un correlato en las investigaciones realizadas en torno al tema debido a que en general (e históricamente) los adolescentes padres no aparecen representados o, en caso de hacerlo, suelen ingresar a través de los discursos de las jóvenes o de otros adultos, quienes les otorgan un lugar secundario y habitualmente cargado prejuicios. Esto explica que en la recopilación realizada para este trabajo abunden las referencias a investigaciones sobre el embarazo y la maternidad; y en menor medida, sobre la paternidad desde la perspectiva de los propios jóvenes.

En este contexto, la elección del tema tiene que ver con un interés que es epistemológico y, a la vez, político: a partir de la elaboración de entrevistas a un grupo de adolescentes padres incorporados al Programa de retención escolar para alumnas/os madres, padres y embarazadas de las escuelas de educación media dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, Programa de retención escolar...) -única instancia gubernamental del ámbito porteño afectada a la necesidad de garantizar el derecho a la educación de este grupo-, de la lectura de material diverso y de otras entrevistas realizadas a integrantes de dicho Programa, se analizará la paternidad en la adolescencia (y no el embarazo ni la maternidad) a partir de la voz de los adolescentes hombres (generalmente excluidos) con el objetivo de identificar de qué modos ellos significan sus propias experiencias de paternidad, vol-

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue realizada con adolescentes mujeres que eran madres o estaban embarazadas en el año 2000, y que vivían en Gran Buenos Aires, La Plata, Rosario, Chaco, Salta, Misiones, Tucumán y Catamarca.

viendo visibles algunos de los elementos que intervienen en su propia construcción identitaria. Esto posibilita el acceso a las creencias, vivencias y significados que le atribuyen a la paternidad, a la vez que habilita el abordaje de los límites y las tensiones entre las fuerzas regulatorias hegemónicas de la Escuela, entendida como “uno de los principales escenarios de distribución de la información –‘objetiva y científica’- y de disciplinamiento a través de valores ‘adecuados’ que colaboran en la consolidación de conductas y hábitos ‘saludables’, es decir, ‘correctos’ (...) que permiten prevenir situaciones desviadas” (Fainsood, 2008: 2); y los márgenes de gestión de autonomías que despliegan los adolescentes en la construcción de su subjetividad. Se trata de un gesto (pretencioso) de resistencia frente al caudal de trabajos hegemónicos.

En este sentido, intenta seguir la línea sugerida por Silvia Elizalde al decir de la producción de nuevos conocimientos en los estudios sobre juventud:

“Fundamentalmente la exploración de los procesos de control social y de formulación de políticas públicas, y sus reflexiones sobre los modos en que las prácticas institucionales de la familia, la escuela, la ciudad, el mercado de trabajo y el derecho moldean y, a la vez, transforman las experiencias (de clase, género, edad, etnia, etc.) de los/as jóvenes. En segundo lugar, la necesidad de (...) resaltar la importancia de la experiencia vivida y de las voces de los/as propios/as jóvenes en la redefinición histórica de su condición identitaria.

Creemos que es precisamente el efectivo entramado de estos aportes (y de ellos entre sí) con el arco más amplio de los relatos que los/as jóvenes hacen de sus prácticas, deseos y expectativas cotidianas, lo que constituye el backraund más productivo a partir del cual interrogarse por las identidades, subjetividades y dinámicas concretas de género en las diversas “juventudes”. (Elizalde, 2006: 105)

También pretende ser un aporte al estudio de las paternidades en la adolescencia desde una perspectiva sociodiscursiva. De este modo se inscribe, necesariamente, en el grupo de investigaciones que intentan dar cuenta de la tensión entre la construcción social de las subjetividades y su producción subjetiva. Ambos aspectos recorren la problemática comunicacional entendida como una dimensión que excede a los medios masivos de información y que, en tanto permite la interrelación entre sujetos sociales, es transversal a toda práctica humana y sus instituciones (culturales, de género, de edad, de clase, de política, económica, etc.) (Ford, 2002).

## Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio consiste en reconocer y analizar cuáles son los principales sentidos producidos por estos jóvenes que han sido padres durante su adolescencia en torno a su experiencia de paternidad, indagando en la forma como esto inci-

de y se manifiesta en su construcción identitaria; y las implicancias que tiene en su cotidianidad, en sus proyectos de vida, en la manera de constituir sus afectos y en sus trayectorias estudiantiles y laborales.

De aquí se desprenden dos objetivos específicos: conocer qué aspectos de la vida de estos adolescentes cambian a partir de su paternidad, y si los sentidos y experiencias de apropiación en torno a la escolaridad se vieron o no modificadas.

Para alcanzar tales objetivos, en las entrevistas se indagaron las siguientes cuestiones:

- Por qué y en qué circunstancias estos adolescentes devinieron padres;
- Qué piensan sobre ser adolescente, sobre ser adulto, y si su propia paternidad afectó o afecta su experiencia de ser adolescente;
- Cómo piensan las relaciones y diferencias de género en torno al ejercicio de la sexualidad, del amor, de la maternidad/paternidad, la crianza y el sostenimiento económico de los/as hijos/as;
- Cómo (en caso que lo haga) el entorno de estos adolescentes (sus vínculos) influye en su experiencia de paternidad;
- Cuál fue la trayectoria escolar previa y posterior a la paternidad; cuáles son las expectativas que estos adolescentes tienen en relación a la escuela; y, finalmente
- Cómo actúa el Programa de retención escolar..., para lograr la inclusión de este grupo de alumnos en la Escuelas.

La hipótesis principal de este trabajo es que a diferencia de lo que sostienen los discursos adultos hegemónicos sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia<sup>2</sup>, para estos jóvenes ser padres no necesariamente constituye un problema o una deficiencia para continuar con sus vidas dado que logran adaptarse a los cambios que les implica. Esta hipótesis se enlaza con otra que plantea que ser padres los hace asumir una posición distinta respecto a la esperada para su edad, poniendo en cuestionamiento para sí mismos la categoría de adolescente<sup>3</sup>. La paternidad, de este modo, se

---

<sup>2</sup> “Generalmente entendido desde sus consideraciones más negativas, en tanto ‘accidental’, no buscado ni planeado, el embarazo en la adolescencia aparece relacionado con una serie de carencias sociales que imponen obstáculos al acceso a la prevención y, especialmente, a la educación y al trabajo. (...) Si bien algunos de los entrevistados reconocen la existencia del embarazo buscado en la adolescencia, es la idea del embarazo no planificado como resultado de un accidente o un descuido la que subyace a la mayoría de las opiniones” (Gogna, 2006: 163).

<sup>3</sup> Cabe señalar que la adolescencia no será entendida aquí como una categoría determinada exclusivamente por la edad, sino como un período de transición entre la niñez y la adultez (en este sentido, se utilizará adolescentes y jóvenes como sinónimos) en el cual estos jóvenes comienzan a hacerse cargo de responsabilidades que le atribuyen al ser adulto, asumiendo la posición social de éste.

incluye entre las actividades que “deben” realizar con responsabilidad pero también deviene un modo de adquirirla: comprueba su pasaje de la adolescencia a la adultez, a la vez que los lleva a asumir responsabilidades que respaldan ese no ser “del todo” adolescente.

Ligada a la anterior se plantea una tercera hipótesis que sostiene que para estos alumnos que son padres el estudio es una forma que encuentran para legitimarse y alcanzar un mejor trabajo desempeñando, de esta forma, un doble rol: simbólico (haber cumplido con la responsabilidad de estudiar) y material (ser proveedores del sustento). De esta manera, el Programa de retención escolar..., a través de sus estrategias y sus integrantes, se volvería un facilitador para cumplir con una de las obligaciones (aunque no la central) que ellos le adjudican a la paternidad. El supuesto es que con la finalización de sus estudios obtendrían una calificación que les permitiría una mejor inserción laboral y esto generaría mayores garantías para el desarrollo de sus hijos y el de sus parejas.

Finalmente se ofrece una cuarta hipótesis que supone que los entrevistados resignificarían su escolarización en contraste con sus trayectorias anteriores a la paternidad.

Sin perder de vista que la experiencia de ser padres genera cambios en las vivencias y trayectorias de los adolescentes (¿acaso no lo hace también en la vida de los adultos?) aquí se sostiene que lo más complejo en la vida de estos jóvenes que son padres no es su situación de paternidad sino su devenir padres en una sociedad que no efectiviza el acceso igualitario de este grupo a los derechos básicos regulados por una serie extensa de normativas internacionales, nacionales y locales. Como muestra valen las cifras publicadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante GCABA) en 2011. Los menores de 18 años constituyen el 22.7% de la población total y los adolescentes de 15 a 18 años representan el 5.2%. Según este informe de la AGT y del CELS (2011) el 8.4% de la población de adolescentes se encontraba bajo la línea de pobreza y un 3.6% bajo la línea de indigencia (UIMyE, 2008c; citado en AGT, CELS, 2011).

La Encuesta Anual de Hogares (EAH) de 2006, por su parte, pone de manifiesto que mientras la tasa de desempleo en la CABA era del 5.9% para el total de la población económicamente activa (PEA) y del 23% para la porción que se encontraba bajo la línea de pobreza, los porcentajes para los adolescentes de 15 a 18 años ascendía al 27%<sup>4</sup>. Estas desigualdades también se expresaban en el acceso a la salud: en 2011 el 85.6%

---

<sup>4</sup> Vale la pena mencionar que la definición de PEA incluye a aquellas personas en edad de trabajar que tienen empleo o están en búsqueda de uno. En Argentina la edad mínima para firmar un contrato laboral era de 14 años hasta 2008, cuando se sancionó la ley 26.390. A partir de entonces fue de 15 hasta el 25 de mayo de 2010 en que subió hasta los 16 años, límite que se mantiene hasta la actualidad.

de los adolescentes en situación de pobreza no contaba con cobertura de salud que no fuese la pública (Informe AGT, CELS, 2011).

Los datos mencionados permiten comprobar cómo el contexto de inequidad social afecta negativamente el acceso a recursos materiales y simbólicos por parte de los y las adolescentes; situación que es aún peor en otras provincias del país, y que coincide con el diagnóstico de otros países en Latinoamérica (Adazco, 2005; Gogna, 1996; Stern y Medina, 2000; Stern y García, 2001; Pantelides, 2004; Paiva et al., 2004).

## Metodología

En cuanto a la metodología utilizada, debido a que como se dijo, existen escasos antecedentes en la Región y especialmente en Argentina en torno a esta temática, la tesis tiene carácter exploratorio. Esta clase de abordaje

“...sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables” (Sampieri Hernández, Fernández Collado, Baptista, Casas Pérez, 1997)

Se trabajó combinando herramientas metodológicas que contemplan aspectos cualitativos y cuantitativos con el objeto de lograr una mayor riqueza en el análisis.

La decisión de privilegiar la entrevista en profundidad como principal técnica de recolección de datos se debió a que estas permiten comprender cuáles son las perspectivas que los sujetos tienen sobre sus propias vidas, experiencias y las situaciones que atraviesan (Taylor y Bodgam, 1986). Las entrevistas representan no una muestra sino un “muestreo de casos” (Grassi y Danani, 2009) debido a que los relatos no son representativos de todas las experiencias de paternidad de adolescentes escolarizados, ni de la “media”.

La selección de los jóvenes entrevistados fue establecida de manera intencional no probabilística, incluyendo sujetos que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

- Edad: no se estableció edad mínima pero sí máxima respecto al momento en que se convirtieron en padres. La misma fue 20 años.
- Hijos: se requirió que fueran padres de al menos un hijo o hija.
- Nivel de educación mínimo: dado que uno de los requisitos de la investigación era que fuesen estudiantes del nivel secundario con conocimiento o participación del Pro-

grama de Retención escolar para alumnas/os madres, padres y embarazadas, el nivel de estudios requerido fue secundario en curso.

- Lugar de radicación: no hubo restricciones respecto al lugar donde estuviera radicada la vivienda del adolescente ya que el acento estaba puesto en su inclusión dentro del Programa. De este modo, todos los adolescentes hombres y padres entrevistados cursan sus estudios en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En total se realizaron entrevistas a tres informantes clave del Programa de retención escolar..., y a seis alumnos incluidos en el mismo. Como medio para convocar a estos últimos se recurrió a la colaboración de la coordinadora del Programa, Mariana Vera, quien contactó a las supervisoras regionales del Programa. Éstas, a su vez, le solicitaron a las/los Referentes de las distintas escuelas que inviten a participar de la investigación a aquellos alumnos que cumplieran con los requisitos de inclusión/exclusión establecidos. A partir de este contacto inicial algunos se mostraron interesados en participar y se pautaron encuentros en las escuelas a las que concurrían: Escuela de Comercio Nº 19 D.E. 08 "Juan Montalvo" Nº: 19 - D. E.: 8; Colegio Nº 10 D.E. 08 "José de San Martín" Nº: 10 - D. E.: 8; Colegio Nº 04 D.E. 09 "Nicolás Avellaneda" Nº: 04 - D. E.: 9; y el Colegio Nº 05 D.E. 02 "Bartolomé Mitre" Nº: 05 - D. E.: 2. Todas las entrevistas fueron realizadas entre noviembre y diciembre de 2013, último mes del ciclo lectivo.

A las entrevistas se sumó el relevamiento documental de antecedentes, normativas locales y nacionales; Programas, etc., el análisis de contenido y de datos estadísticos.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, cabe señalar que antes de participar en el estudio los jóvenes recibieron información acerca de las características y objetivos generales del trabajo. Además, todos ellos firmaron un consentimiento (Ver anexo) donde fueron informados de que se preservará su identidad (los nombres fueron modificados con este fin). Además se les ofreció contactarlos nuevamente para brindarles información acerca de los resultados obtenidos.

## Cómo está organizado el trabajo

En el Capítulo I se realiza una contextualización y recopilación de investigaciones realizadas hasta el momento sobre juventud, embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia. Si bien el trabajo se centra en la figura del varón adolescente padre, se incorporan argumentos y enfoques desde los cuales se abordó inicialmente el embarazo y la maternidad de las adolescentes debido a que los estudios sobre el tema centrados en la perspectiva del padre fueron eludidos en la literatura especializada durante varias décadas. Se presentan perspectivas que entienden al embarazo y la maternidad como un "problema" social, económico y cultural haciendo hincapié en los comportamientos indivi-

duales, en los factores familiares y en las consecuencias biomédicas que implicaría para las adolescentes, para luego dar cuenta de un grupo de investigaciones más recientes que, en tensión con las anteriores, amplían las lecturas posibles sobre el tema. Finalmente, se mencionan algunos de los principales estudios existentes sobre la paternidad en la adolescencia, incluyendo bibliografía producida tanto en América Latina como en la Argentina.

En el Capítulo II se aborda, aunque no en forma exhaustiva, el marco normativo y las políticas públicas existentes a nivel nacional y local vinculadas a la temática. Luego se desarrolla específicamente el Programa de retención escolar..., sus objetivos y sus mecanismos de funcionamiento, y se analiza la posición de la Escuela frente a los alumnos que son padres y están bajo la égida del Programa, explorando particularmente los sentidos que construyen quienes lo coordinan e implementan en las escuelas a través del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave.

Luego, en el Capítulo III, se analizan las entrevistas realizadas a los adolescentes que son padres indagando en sus historias, especialmente en aquellos puntos que hacen a sus experiencias, vivencias y formas de significar la paternidad.

Al final se incluyen las conclusiones a las que arribó, esperando que contribuyan de algún modo a una mayor comprensión del tema, y que sirvan de base para próximas investigaciones.

## ¿Por qué paternidades en la adolescencia?

Para finalizar me gustaría señalar que la elección del tema estuvo estrechamente vinculada a mi experiencia de trabajo en un Centro especializado en primera infancia, adolescencia, embarazo y maternidad/paternidad ubicado en el barrio de Chacarita, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Quienes asisten son adolescentes madres (de hasta veinte años, embarazadas o mamás de un solo niño), sus hijos y, en menor medida debido a las dificultades que representa institucionalmente su abordaje y acompañamiento, los padres de esos niños y su entorno más cercano.

En las charlas con estos jóvenes –informales y esporádicas- comencé a identificar y descifrar situaciones de vida atravesadas por múltiples exclusiones y estigmatizaciones, muchas de ellas vinculadas a su paternidad. Vi como se materializaban en sus formas de hablar sobre sí mismos, en las maneras de vivenciar su rol como padres y en la relación con sus parejas, con sus hijos y con sus grupos de pares. Muchos reclamaban espacios de escucha y contención argumentando que “también lo necesitan”. Y yo, al escucharlos, empecé a hacerme preguntas.

De esos cuestionamientos y de la curiosidad inicial surgió esta investigación.

Debido a que uno de los ejes de interés del trabajo es el cruce entre las experiencias de paternidad y la Escuela, y que el Centro trabaja en forma articulada con el Programa de retención escolar..., recurrí al mismo para establecer contacto con otros adolescentes padres. Sin embargo, se presentaron dificultades porque estos jóvenes no tienen “panza”, e identificarlos requiere que se identifiquen al interior de las escuelas donde concurren. Esta situación generó nuevos interrogantes: ¿Qué es ser un padre? ¿Quiénes se identifican como tales? ¿Ser padre, identificarse como tal, requiere (en el doble sentido de la necesidad y la exigencia) esa presencia? ¿Qué expectativas / exigencias hay para quienes deciden hacerse cargo de dicho rol? ¿Cuáles son los costos sociales de quienes no logran satisfacerlas? Pareciera existir un doble estándar -que sirve para seguir sosteniendo relaciones de género e intragénero asimétricas, injustas-, que al tiempo que reclama la participación y presencia de estos jóvenes, los invisibiliza en las investigaciones, en las políticas públicas y en las prácticas cotidianas.

Esta tesina expresa de algún modo el recorrido que hice para responder con ellos estas y otras preguntas que fueron surgiendo conforme avanzaba la investigación. En este sentido, agradezco inmensamente a todos los entrevistados y al resto de los jóvenes que ampliaron, profundizaron y complejizaron mi lectura con sus relatos y reflexiones. También le agradezco a Mariana Vera, Lucía Schiariti, Fátima Monti, Florencia Bruno, Malena Buzzotti, María Jimena Gallo y Christian Martínez (integrantes del Programa de retención escolar) por su colaboración para poder realizar las entrevistas y por el material estadístico y teórico que me brindaron.

Por último, quisiera agradecerle a Karina Felitti por acompañarme en este proceso, y a mis afectos.

## Marco teórico-conceptual

Partiendo de la premisa de que los sujetos somos el producto histórico y social de la fabricación de subjetividades y de significaciones identitarias cuya existencia es material, discursiva (Verón y Sigal, 1986; Verón, 1987), y que el poder actúa en y a través de los discursos (Foucault, 1980, 1995 y otros), la tesina propone una investigación sobre la producción sociodiscursiva de las significaciones identitarias de los adolescentes que son padres, atendiendo especialmente a la dimensión micropolítica de género, clase y generación (Cháneton, 2009) que se pone en juego en el marco de un estado histórico determinado de hegemonía cultural-discursiva (Gramsci, 1986; Williams, 1980) del que las instituciones educativas forman parte.

Este marco teórico-conceptual articula los aportes de autores de tradiciones y disciplinas diversas, aunque esta selección será posteriormente complementada con otros

aportes específicos de acuerdo a cada eje propuesto en el análisis de las entrevistas (principal corpus del trabajo).

La noción de identidad que seguiré aquí se corresponde con la propuesta por Hall (2003) al decir que las mismas se construyen “dentro del discurso y no fuera de él”. Precisamente por ello, explica el autor, éstas deben ser entendidas como “producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (2003:18). Por otra parte, también deben ser comprendidas como resultado de un juego de modalidades particulares de poder y, en función de ello, como consecuencia mucho más del producto de la diferencia y de la exclusión que como signo de una unidad constituida naturalmente.

La identidad sería, en estos términos, el “punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o ‘encadenamiento’ exitoso del sujeto en el flujo del discurso” (Hall, 2003: 20. La cursiva es del autor).

En esta definición de identidad subyacen conceptualizaciones teóricas que serán desarrolladas en las páginas que siguen debido a su riqueza para abordar el objeto de estudio. Con todo, lo que se busca es ofrecer categorías que permitan comprender la centralidad de la dimensión del lenguaje en la constitución identitaria de estos sujetos en tanto adolescentes-jóvenes-padres-alumnos; y también, que posibiliten una lectura capaz de interpretar tensiones entre la reproducción de formas hegemónicas y la producción de otras distintas, diversas.

### **Discursos como práctica significativa**

*“Si la ‘realidad’ y ‘hablar de la realidad’ (‘el proceso social material’ y el ‘lenguaje’) son entendidos como categóricamente diferentes, los conceptos como ‘reflejo’ y ‘mediación’ resultan inevitables. (...) Desde un principio el problema es diferente si comprendemos el lenguaje y la significación como elementos insolubles del proceso social material involucrados permanentemente tanto en la producción como en la reproducción”*

(Raymond Williams, 1980: 120)

Eliseo Verón entiende la semiosis social como la dimensión significativa de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido. Para este autor “es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social” (1987:126).

Tal afirmación complementa el planteo que realiza el autor a través de la “doble hipótesis” que propone para su teoría de los discursos sociales, la cual expresa que: a)

“Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas” y; b) “Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macrosociológico)” (Verón, 1987:126).

Aceptar este doble anclaje (“del sentido en lo social y de lo social en el sentido”) requiere adscribir a la premisa que plantea que toda producción de sentido es un “trabajo social” de naturaleza discursiva que adquiere la “forma” de una red significativa infinita (tanto sincrónica como diacrónica). Esta red, según explica el autor, está constituida por “fenómenos de sentido” entendidos como “conglomerados de materias significantes” que remiten siempre y necesariamente al funcionamiento de la red.

El acceso a la misma requiere extraer “fragmentos” del proceso semiótico, es decir, tomar “estados” de la red que devienen “productos” debido al trabajo del analista. Estos productos son “sentidos producidos”, es decir, discursos o un conjunto discursivo<sup>5</sup>, ya que “cualquiera fuere el soporte material (sistemas o paquetes significantes del orden de la palabra, la imagen, los objetos, las conductas, sonidos o sus mixturas) lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido”. (Verón, 1987: 127)

Tal como señala Cháneton al decir de la teoría de los discursos sociales de Verón:

“Sólo colocándose en el nivel del discurso es como el sentido pone de manifiesto las huellas<sup>6</sup> de sus múltiples determinaciones sociales. (...) Los discursos sociales ‘efectúan’ sus condiciones de producción y al mismo tiempo ‘abren’ sus condiciones de reconocimiento<sup>7</sup> que, ‘como lo había comprendido Peirce, dependen de ‘lo que será más tarde’ ya que ‘la red infinita de la semiosis social se desenvuelve en el espacio-tiempo de las materias significantes, de la sociedad y de la historia’”. (Cháneton, 2009: 49; sobre Verón, 1987: 130 y 132)

En tanto las operaciones que invisten la materia significativa son por definición intertextuales, no se puede más que afirmar, desde esta teoría, el carácter constitutivamente indeterminado del sentido y el potencial de generación de un “*campo de efectos de sentido posibles*” en la “*lectura*” (Verón, 1987: 130), entendida como una actividad productora

---

<sup>5</sup> Para el autor, *discurso* es todo aquel *texto* (materialidad de sentido, paquete de materia sensible, configuración de sentido identificado sobre un soporte material) puesto en relación con sus condiciones de producción y de reconocimiento. (Verón, 1989)

<sup>6</sup> Verón denomina *huellas* a las propiedades significantes puestas en relación con las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento de un discurso. (Verón, 1989)

<sup>7</sup> Verón define como *condiciones de producción* a las restricciones de generación de un discurso o tipo de discurso; y como *condiciones de reconocimiento* a las restricciones en la recepción de un discurso o tipo de discurso. (Verón, 1989)

de significaciones que son sociales y que, por ello, están estrechamente ligadas al contexto en que se producen.

Las entrevistas realizadas al grupo de jóvenes y el resto del material consultado serán analizados aquí en los términos que propone Verón, es decir, en su calidad de discursos, de sentidos producidos en el proceso semiótico que es a la vez elaborado y determinado socialmente y “sujeto” a la contingencia de su propia intertextualidad.

Esto lleva a introducir los aportes de Michael Foucault, quien se ha ocupado del estudio del lenguaje específicamente en dos textos: La arqueología del saber (1969) (texto con características metodológicas) y El orden del discurso (1970). En el primero de ellos el autor reflexiona acerca del modo en que ha realizado sus investigaciones y propone hacer que los textos (discursos) no sean tomados como “documentos” a interpretar por el analista o historiador a fin de obtener de ellos un sentido que pondrían de manifiesto; sino que se los considere “monumentos” susceptibles de ser analizados mediante una “descripción intrínseca” que privilegia su modo de producción. A este “trabajo analítico” el autor lo denomina “arqueología” dado que apunta a analizar las condiciones de posibilidad de los discursos, afirmando la necesidad de interesarse por las reglas de formación de los objetos, conceptos y modalidades enunciativas que constituyen la “*grilla de clasificación*” no sólo de los hablantes (en tanto sujetos sociales) sino también de lo que puede ser dicho.

El discurso es para Foucault un “conjunto” multiforme donde puede determinarse la dispersión del sujeto, su falta de consistencia y discontinuidad consigo mismo, y lo que propone al considerar al discurso como objeto de estudio es realizar una

“Tarea que consiste en no tratar —en dejar de tratar— los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar signos para indicar cosas. Es ese ‘más’ lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese ‘más’ lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault, 1970: 81)

Eso que “hacen” los discursos, ese “más”, no es para el autor la expresión de un “contenido” previo a través de un orden signifiante; es investidura de significación por medio del lenguaje; es, en los propios términos de Foucault, “una violencia que le hacemos a las cosas (...) una práctica que les imponemos” (Foucault, 1973: 44).

Tal afirmación advierte sobre el carácter performativo que asume la noción de discurso al entenderlo en términos de materialidad: ya sea porque se inscribe en determinadas condiciones históricas (espaciales y temporales) como así también debido a que, en tanto práctica signifiante, instituye realidad social. Los discursos, para Foucault, tienen la capacidad de formar los objetos de los que hablan.

Este planteo forma parte de El orden del discurso, texto considerado “fronterizo” en la producción de Foucault en torno al lenguaje. Allí el autor afirma que en nuestra civilización occidental, el discurso “en su materialidad de cosas dichas”, de “acontecimiento”, es considerado peligroso y genera simultáneamente “una profunda logofilia (y) una especie de sordo temor” (1973: 42). Por todo esto es que resulta objeto de mecanismos sofisticados de control.

Tales procedimientos combinan sistemas de exclusión “históricos”, “modificables” e “institucionalmente coactivos”, que obturan sentidos y definen los límites de lo decible a la vez que, como sistemas productivos, ofrecen las modalidades, retóricas y estrategias de enunciación para cada espacio, disciplina y situación.

Las entidades de la “realidad social” para Foucault no pueden pensarse por fuera de estos dispositivos de saber/poder o regímenes de verdad. Estos son definidos como una “política general de la verdad” que cada sociedad posee; son “los tipos de discursos que ella (cada sociedad) acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero” (1980:187)<sup>8</sup>.

A partir de estos aportes propongo indagar: ¿cuáles son los mecanismos de control que definen quiénes pueden decir y qué puede ser dicho acerca de las experiencias de paternidad en la adolescencia y la juventud? ¿Hasta qué punto los sentidos que producen los sujetos que participan de esta investigación producen o reproducen los discursos sociales considerados “verdaderos” en torno a este tema, contribuyendo (o no) a la “política general de la verdad”? Finalmente, ¿qué función estaría cumpliendo la Escuela en tanto institución que tiene la capacidad y la función social de formar a las personas con un tipo de subjetividad que tendería -el condicional es un acento propio de la posición que se asume en este trabajo- a reproducir la ideología dominante, en este proceso de producción de significaciones identitarias?

A fin de pensar en los límites y potencialidades de la producción discursiva en la institución de sentido y la reproducción de la realidad, se propone una articulación entre los planteos desarrollados hasta aquí y la concepción de hegemonía cultural discursiva,

---

<sup>8</sup> Como no es el propósito de este apartado indagar en las distintas conceptualizaciones de poder que ofrece Foucault a lo largo de estos textos, sólo se dirá que la perspectiva que asume y que lo define como aquello que prohíbe (predominante en El orden...) será revisada en textos posteriores, tendiendo a otra concepción más “productiva”. Lo mismo sucederá con su concepción de sujeto, que se volverá central en sus últimas producciones. Ambas cuestiones serán desarrolladas en otro ítem específico.

tal como sugiere Cháneton (2009). Esto permitirá avanzar en una concepción de sujeto que además de actualizar y reestructurar el “sistema anónimo” planteado por Foucault a través de sus prácticas, en tanto sujeto “activo”, instituye otros.

### **Hegemonía cultural-discursiva**

Raymond Williams (1980) realiza una apropiación de los planteos de Antonio Gramsci acerca de la cuestión cultural incorporándolos a su propio proyecto intelectual. Partiendo de una crítica al marxismo por la forma en que reprodujo una concepción burguesa de cultura (que tendió a una diferenciación entre ésta y la vida social material), propone otra “considerada como un proceso social constitutivo creador de ‘estilos de vida’ específicos y diferentes (...) (con el) énfasis puesto en un proceso social material” (1980: 31)

Tal concepción del poder y de lo cultural entiende al lenguaje como un elemento que configura las relaciones sociales a partir de lo vivido como una “conciencia práctica” o “experiencia”, definiéndola como la forma como los sujetos viven de manera consciente y a la vez pre-reflexiva las relaciones y los conflictos sociales, siempre históricos. En términos de Williams:

“La significación, la creación social de significados mediante el uso de signos formales, es entonces una actividad material práctica; en verdad, es literalmente un medio de producción. (El lenguaje) Es una forma específica de la conciencia práctica que resulta inseparable de toda la actividad material social” (1980:51)

La noción de “conciencia práctica” no es la única noción que reelabora Williams a partir de la producción de Gramsci: también lo es el concepto “hegemonía cultural”, una herramienta teórica que devino nuclear en su proyecto de teoría materialista de la cultura.

Para el autor, el uso de “hegemonía” resulta más abarcador que el de “cultura” en tanto involucra y relaciona el “proceso social total” con la distribución del poder y la influencia. También tiene un alcance mayor que el de ideología, ya que no solamente se refiere a un “sistema consciente de ideas y creencias” propias de las clases dominantes, sino que incluye “todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes” (1980: 130).

En la concepción culturalista de hegemonía que presenta Williams, ésta abarca no solamente la actividad económica y política, la actividad social manifiesta (Cháneton, 2009: 54) sino que brinda un “sentido de la realidad”: “Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente.” (Williams, 1980: 131-132)

Tal concepción de hegemonía es concebida como una “cultura” que incluye las relaciones de dominación y subordinación, y con ello el conflicto, la ambivalencia y lo inefable del significado social.

La incorporación de un concepto como el de hegemonía cultural resulta central a este marco teórico dado que permite entender lo cultural como un espacio en el que unos significados se imponen sobre otros como resultado de una relación de fuerzas histórica y compleja.

A partir del análisis de los discursos podrá observarse cómo en los relatos se produce un proceso activo de interconexión y organización de significados, valores y prácticas que están incorporadas a una cultura y a un orden social efectivo (ambos hegemónicos), y que al tiempo que son recreados y defendidos, son continuamente resistidos, defendidos, limitados y desafiados por estos jóvenes, reafirmando con ello su posición subjetiva, autónoma.

A estos elementos reales y persistentes de la práctica (que son, en definitiva, formas alternativas de hegemonía), Williams las denomina “contra hegemonía” y “hegemonía alternativa”. Ambas estarían dando cuenta que este poder, “mientras por definición siempre es dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo” (1980: 135).

Otro autor que al igual que Williams recupera elementos de la tradición gramsciana del culturalismo británico, reactualizándolos, es Marc Angenot (2012) quien define al “discurso social” como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad”<sup>9</sup>, refiriéndose con ello a los tópicos, los repertorios y las reglas de encadenamiento de enunciados en los textos sociales que en una sociedad “organizan lo decible –lo narrable y opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo” (Angenot, 2012: 21).

---

<sup>9</sup> Si bien la propuesta de análisis de Angenot (“tomar en su totalidad la producción social del sentido y de la representación del mundo” para “sacar a la luz esta interdiscursividad generalizada”) implica trabajar con corpus heterogéneos, él hace una diferenciación entre “el discurso social” y lo que él denomina el “resto de la significación cultural”. Existirían entonces dos grandes modos de “significancia” social: la histeresis de los cuerpos sociales, de los comportamientos, de los habitus (noción que toma de Bourdieu); y la semiosis de los textos y de los simulacros objetivados. Dicha diferenciación deja fuera de su análisis “la significación inscrita sobre el cuerpo del hombre social”, a la que explica de la siguiente manera: “La semantización de los usos –más allá de los discursos, inseparable de las prácticas, restringida por el medio que enmarca la acción del individuo, formada en series que determinan el ‘rol’, el modus operandi, la identidad del agente social– es, por cierto, parte constitutiva de la hegemonía cultural en un sentido global. Los roles sociales (y sociosexuales), inseparables de las disposiciones y de los gustos, sitúan automáticamente a cada uno en el mundo de las prácticas significantes, y manifiestan su clase y su estatus”. Pese a tener carácter significativo, al limitarse a la semiosis discursiva, Angenot considera la semantización de los usos y de las prácticas objeto de una historia de las costumbres y no parte del discurso social y por eso no la incluye en su analítica.

El autor explica que el hecho de hablar del discurso social en singular implica que más allá de la diversidad de los lenguajes, de la variedad de las prácticas significantes, de los estilos y de las opiniones, existe la hegemonía. Ésta, entendida en el marco de su teoría como un “sistema regulatorio global”, no estática, es un conjunto complejo de reglas prescriptivas de diversificación de lo decible y de cohesión, de coalescencia (y) de integración” (Angenot, 2012: 24). Es la manera en la que una sociedad dada se lee a sí misma, se “objetiva” en sus textos, los escritos y los géneros orales.

De este modo, la hegemonía discursiva se establece en el discurso social, y a pesar de encontrar conflictos y puntos de fricción entre contradicciones parciales, forma un conjunto que tiende a la estabilidad como resultado de las relaciones de fuerza y de los intereses de todos los interlocutores.

Socialmente, en tanto correlación de poderes, restricciones y mecanismos de exclusión, la hegemonía cumple para este autor la función social de instrumento de control. Completa, en el orden de la ideología, los sistemas de dominación política y de explotación económica que caracterizan una formación social.

## **El poder y los sujetos**

En una entrevista publicada en 1980 Foucault expresó que su concepción de poder al momento de escribir *El orden del discurso* era del tipo “tradicional”: lo entendía como un “mecanismo esencialmente jurídico, lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones, etc.”; y que entenderlo así resultó inadecuado.

Entre 1971 y 1977 propuso una “analítica de poder” que ponía en cuestión la anterior: planteaba pensar el poder en términos de mecanismos positivos; es decir, en términos de tecnología, de táctica y de estrategia. El poder fue entonces caracterizado por él como una relación de fuerza: no se concentraba en ningún lugar –ni siquiera en el Estado o sus “aparatos”, aunque su campo de validez se situara entre esos grandes funcionamientos y “los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas” (Foucault, 1995: 18)-, sino que asumía la forma de una red cuyo modo de ejercicio era cotidiano, difuso, casi imperceptible. A este nivel o lógica “capilar” de ejercicio de la fuerza, Foucault lo denominó “microfísica del poder”.

Su operatoria, entendida en términos de prácticas disciplinarias o “disciplinas”, eran “...métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”. (Foucault; 1980: 83) Tal “saber del cuerpo” constituía lo que llamó tecnología política del cuerpo.

Foucault señala que frente a toda relación de poder puede ubicarse una estrategia de lucha potencial de los sujetos en tanto estos tienen margen de acción. Esto cobra relieve cuando el autor plantea la necesidad de que los mecanismos de poder sean continuos y repetitivos.

Hacia finales de la década del '70 el autor arribó a su última definición de poder, ya no en términos de soberanía o de dominación, sino de "gubernamentalidad", categoría que le permitió pensar las relaciones de poder en conexión con la de resistencia y la de libertad. Esta "racionalidad" o "arte de gobierno" se profesaría sobre los sujetos ya no a través de leyes sino mediante tácticas de regulación continua, de vigilancia y control. En este sentido, el Estado es definido por el autor como una estructura sofisticada en la que los individuos pueden ser integrados sólo si la individualidad se configura de una forma nueva, según pautas pre-establecidas. Al tener como objetivo el disciplinamiento y la normalización de la sociedad, mediante un conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, coloca como blanco de sus acciones a la población y a los individuos. Así, los sujetos se ven afectados por el poder que ejerce el Gobierno sobre la vida mediante la anátomo y la biopolítica<sup>10</sup>, ambas entendidas como formas o polos de lo que el autor denomina biopoder (Foucault, 1991: 168).<sup>11</sup> La constitución del "sí mismo" se vuelve de este modo objeto de prácticas y cuidados.

Este tipo de ejercicio de poder supone, como fue señalado anteriormente, un sujeto activo: no pretende anular la iniciativa de los "gobernados" sino emplearla a su favor. Es un sistema que presupone entonces la libertad: esta es un requerimiento, una precondición en su propia lógica y, a la vez, un soporte permanente, ya que sin la posibilidad de resistencia el poder equivaldría a la determinación física (Foucault, 2001: 254).

La subjetividad, en este marco, es entendida por Foucault como "el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación

---

<sup>10</sup> Puede pensarse a la noción de "biopolítica" en términos de nexo o puente entre los análisis sobre el poder previos a 1976 y los que, surgidos de la lógica de gubernamental del poder, publicó a partir de 1978.

<sup>11</sup> En el cruce entre ambos polos, como acceso a la vida individual y a la de la especie, Foucault ubica al sexo como el "pozo" del juego político, como una formación discursiva producto del dispositivo de poder. El sexo, dice, es usado como una matriz de disciplinas y principio de todas las regulaciones (políticas, económicas, ideológicas). Es en este sentido que el autor afirma que "el poder habla de la sexualidad y a la sexualidad". Los mecanismos de poder van hacia la vida, al cuerpo, a lo que refuerza la especie, a su capacidad de dominarla. Ésta pasa a ser comprendida como objeto y blanco de los mecanismos continuos, reguladores y correctivos que disciplinan y normalizan la sociedad a partir de una "analítica de la sexualidad", de una noción de sexo como significante único y significado universal. Contra esta noción de sexo, o "pasando por ella" es que los sujetos accederían a la inteligibilidad, a la totalidad del cuerpo y a la identidad, allí radica su carácter central como productora y reproductora de subjetividades. Es ese "punto imaginario fijado por el dispositivo de sexualidad" —el sexo— el utilizado como dispositivo de control, como base de la aplicación de las tecnologías sobre los cuerpos que configuran subjetividades específicas en el marco de la sociedad "del sexo".

consigo mismo” (Cháneton, 2009: 74; citando a Foucault, 1996: 21). La subjetividad es entonces un producto histórico de la relación entre saber, poder y verdad.

Este tipo de planteo, entendido en un sentido amplio, sirve para pensar formas de subjetivación (prácticas subjetivantes) no solamente en tanto formas de sujeción, sino también en términos de producción de significaciones identitarias de afirmación de sí mismos en el marco de una hegemonía cultural/discursiva.

Lo desarrollado hasta aquí sobre la concepción foucaultiana del sujeto y del poder (al menos en lo referido a su último período) y la noción de hegemonía discursiva de Aggenot puede ser reforzado y complementado a partir de lo planteado por Michelle De Certeau (1996)

Allí el autor, esbozando una crítica de la concepción del poder en términos de microfísica que ofrece Foucault, señala que aunque presenta un enfoque “muy nuevo” al plantearlo como procedimientos técnicos minúsculos, privilegia el aparato productor perdiendo de vista que la “sociedad entera no se reduce a ella” y que hay procedimientos populares (“también minúsculos y cotidianos”) que juegan con esos mecanismos de la disciplina.

Estos procedimientos son “maneras de hacer” creativas, dispersas; son tácticas artesanales de grupos o individuos (“¿o ‘dominados’?” se pregunta el autor) que funcionan como contrapartida de los procedimientos que organizan el poder sociopolítico y componen un ambiente de “antidisciplina”. Son “prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (De Certeau, 1996: 36).

A diferencia de la estrategia, que es el cálculo de relaciones de fuerzas posibles en tanto un sujeto de voluntad y de poder posee un territorio y puede aislarse allí, la táctica o arte de hacer de los usuarios, en tanto “no tiene más lugar que el del otro (...), depende del tiempo, (...) (y juega) con los acontecimientos (...) en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos”. (...) Su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de ‘aprovechar’ la ocasión” (De Certeau, 1996: 50).

Es en este sentido que se entiende aquí lo que July Cháneton dio por llamar como:

“micropolítica de género/clase/generación tal como se actualiza en localizaciones múltiples del espacio público y la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, concebimos la producción proliferante de diferencias inevitablemente integrada en situaciones estratégicas concretas, en las que discursos y posiciones enunciativas establecen relaciones de fuerza variables dentro de un campo sociosemiótico de poder que no es totalmente arbitrario, sino relativamente gobernado en el marco de un estado histórico de la hegemonía”. (Cháneton, 2009: 11)

Al analizar las entrevistas, las producciones subjetivas de los adolescentes alumnos que son padres, se intentará dar cuenta de dicha dimensión micropolítica según se produce en los límites variables, inestables, en el “entre” las fuerzas regulatorias hegemónicas y los márgenes de gestión de las autonomías.

Cabe plantearse hasta qué punto la decisión de ser padres (planificada o no) a una edad que no es la esperada socialmente; si convertirse con ello en alumnos “no ideales” y aun así continuar con sus estudios; si el ejercer su función o rol paterno de acuerdo a normas que ponen en entredicho los modos tradicionales de ser varón y padre, no es en conjunto una expresión de cómo estos sujetos, mediante decisiones y actos que devienen tácticas de reafirmación de sí mismos, construyen su identidad en tensión con los estigmas y significados negativos que les son atribuidos socialmente.

### **La mirada desde el género**

Las identidades generizadas serán concebidas en este trabajo en términos de materialidad discursiva, como lo proponen las teorías de la subjetividad basadas en el carácter performativo del discurso, estrechamente vinculada a un posicionamiento crítico a la lógica de pensamiento moderno al rechazar una interpretación racional y transparente del sujeto a favor de otra fragmentada, fugaz, inestable.

Este tipo de concepción permite continuar con lo desarrollado hasta aquí sobre la dimensión del lenguaje, fundamental en el desarrollo de la vida social, articulándola con una mirada de género que servirá para hacer una lectura de las entrevistas atendiendo los roles asumidos por estos jóvenes en cuanto a las funciones del varón frente a la paternidad.

El punto de partida será la concepción de género en los términos en que los define Joan Scott, es decir, como “saberes sobre la diferencia sexual”.

Esta autora retoma el concepto de poder según lo describió Foucault al plantearlo como “constelaciones dispersas de relaciones desiguales, constituidas discursivamente como ‘campos de fuerza’ sociales” (1986: 288). Scott también sostiene que en esa definición está contemplada la “agencia humana” como un intento “construir una identidad, una vida, un entramado de relaciones, una sociedad con ciertos límites y con un lenguaje, lenguaje conceptual que a la vez establece fronteras y contiene la posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y el juego de la invención e imaginación metafórica” (Scott, 1986: 289).

El género, para esta autora, es a la vez un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias de los “sexos” y la forma primaria de las relaciones significantes de poder que instaaura significados legítimos, codificados y jerarquizados para las diferencias en los cuerpos sexuados según las prácticas socioculturales domi-

nantes (que serían luego naturalizadas a partir de un “sentido común”, aunque siempre de forma fragmentaria y no absoluta).

Ahora bien, “si los guiones de género preestablecidos se alteran y si emergen subjetividades (...) que descalabran estas referencias ‘estables’, estas actividades son inmediatamente asignadas como ilegítimas y percibidas como amenaza para la reproducción del orden en su conjunto” (Cháneton, 2009: 80). Esto puede ser extrapolado a las formas como estos jóvenes experimentan su paternidad, asociándolo a formas emergentes de masculinidades, distintas de la considerada hegemónica o tradicional.

Continuando con el desarrollo de los aportes de exponentes del feminismo postfoucaultiano, cabe destacar lo producido por Teresa de Lauretis en términos de tecnologías del género.

“Puede ser un punto de arranque pensar el género en paralelo con las líneas de la teoría de la sexualidad de Michel Foucault, como una ‘tecnología del sexo’ y proponer que, también el género, en tanto representación o auto-representación, es el producto de variadas tecnologías sociales –como el cine- y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana. Podríamos decir entonces que, como la sexualidad, el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originariamente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja”. (De Lauretis, 1996: 8)

De Lauretis habla de la noción de experiencia vinculada, por un lado, a la “experiencia de las mujeres”, es decir, a la comprensión de la propia condición personal en tanto “mujer” en términos políticos y sociales que están en constante revaluación y reconceptualización; y por otro a un enfoque semiótico, desde donde la entiende como:

“un complejo de efectos de significado, hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones, resultantes de la interacción semiótica del yo y del mundo externo. La constelación o configuración de efectos de significado cambia y es reformada continuamente para cada sujeto con su compromiso continuo con la realidad social, una realidad que incluye (...) las relaciones sociales de género. (...) los efectos de significado y las auto-representaciones producidas en el sujeto por las prácticas socioculturales, los discursos y las instituciones dedicadas a la producción de mujeres y varones”. (1996: 26)

Si bien la autora refiere a las mujeres, esta cita expresa la posibilidad de agencia y de auto determinación en el nivel subjetivo de las prácticas cotidianas y, también, las micropolíticas a través de las cuales los individuos (independientemente del género) pueden crear nuevos discursos, disputar sentidos e identidades.

También desde la teoría feminista pero a partir de conceptos y teorías como la de los Actos de Habla elaborada por Austin, de los aportes de Víctor Turner sobre el teatro

social ritual, y desde una lectura crítica de la teoría de Merleau-Ponty, Judith Butler propone conceptualizar al género como “actos performativos”, entendiendo que no “presuponen” un sujeto que realiza estos actos, sino que es él mismo su objeto.

La definición que da la autora de género en tanto performatividad puede interpretarse como tratándose de un mecanismo retórico-discursivo a través del cual los relatos regulatorios de género instituyen una creencia sobre lo que debería significar “masculinidad” y “feminidad” entendida como matriz binaria fundamental. Tales creencias se presentan, para la autora, como esencias pre-discursivas, naturales: efecto de sentido producido por las prácticas significantes, construidas históricamente, como “lo que va antes”, es decir, lo “previo” a la Ley”.

Nuevamente, aunque en este caso a partir de lo dicho por Butler, se entiende que existe una relación/tensión entre poder, construcción identitaria y las posibilidades de la autonomía de los sujetos.

# Primera Parte

## Capítulo I: Antecedentes

### Los estudios sobre juventud

La adolescencia -fenómeno que inicialmente aplicaba sólo a algunos varones jóvenes de clases urbanas acomodadas- se generalizó y “democratizó” a comienzos del siglo XX “ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes” (Gillis, 1981; citado en Feixas, 2006) en paralelo a la extensión de la escolaridad (Aries, 1962; citado en Adaszko, 2005). No fue sino hasta ese momento cuando comenzó a ser objeto de estudio para la ciencia.

En este marco de cada vez mayor legitimidad de los discursos y prácticas producidos por las nuevas ciencias, en 1904 Stanley Hall publicó “Adolescence; its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropolgy, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education”; libro que se considera el primer estudio teórico sobre la temática “adolescente”. Allí el autor realiza una caracterización que aún persiste y subyace gran parte de estudios de carácter psicosocial y a las intervenciones orientadas a este grupo poblacional. La adolescencia, para Hall, sería un “segundo nacimiento”, debido a que es entonces cuando aparecen los caracteres “más evolucionados” y “esencialmente humanos”. Para él, en el adolescente “el desarrollo es menos gradual y más discontinuo, lo cual evoca un período anterior de tormenta y estímulo cuando los viejos puntos de anclaje fueron rotos y un nivel superior fue asimilado” (Hall, 1904; citado en Feixas, 2006). De este modo, Hall describe a la adolescencia como un período biológico universal donde los aspectos psicológicos y sociológicos resultan especialmente inestables y conflictivos; universalizando con ello también las consecuencias psicosociales de sus actos.

Como demuestran estudios posteriores, esta forma de concebir el “problema adolescente” orientó a los investigadores a entender todo problema vinculado a los jóvenes en términos de dificultades y conflictos: emocionales (Freud, 1958); intrapsíquicos (Jung, 1960); en el establecimiento de relaciones interpersonales; en cuanto a la escala de valores sociales; para ejercer el control de sus emociones (Erickson, 1956; Menninger, 1968; Hurlock, 1968); y en la relación con otras generaciones (Conger, 1973) debido a la brecha etaria establecida entre padres e hijos.

Otros, como Hall y Lindzey (1970) abordan la temática desde el punto de vista de los conflictos sexuales y emocionales.

Gustin (1961), por su parte, caracteriza a los adolescentes como “agobiados por el deseo sexual”, “frustrados por las inhibiciones exteriores”, deseosos de “independencia”, “apesadumbrados” por su “inferioridad” e “inundados de impulsos irracionales”.

Como se ve hasta aquí

“La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. (...) Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido. El temor a no poder controlar las energías de la juventud opera como trasfondo” (Kaplan, 2012: 19)

En este sentido, puede sostenerse que tal caracterización de adolescente estigmatizó a quienes se incluyó en dicha categoría. En términos de Goffman, se los volvió portadores de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de ser avergonzante y amenazador (Goffman, 1993).

Estos trabajos y formas de comprender al adolescente, a los que podrían sumarse los elaborados por Piaget e Inhelder (1958) y Piaget (1969), quienes comprenden este período vital como un momento de cambios importantes en el funcionamiento intelectual general, al abordar el fenómeno desde la psicología y la medicina, adquirieron la impronta de los adultos de los sectores medios y altos. Esto devino (también gracias a la universalización de la categoría) en que los jóvenes de los sectores más desfavorecidos fueran igualados a los de clases medias y altas aunque sus experiencias tuvieran muy poco en común (Bourdieu, 1990).

No obstante esta situación, existieron otras corrientes dentro de las ciencias sociales que no adscribieron a dichas caracterizaciones y posturas. Margaret Mead, psicóloga norteamericana, a través de una investigación que realizó comparando tres grupos (pre-púberes, púberes y postpúberes) de sexo femenino, demostró que las “oscilaciones” descritas por Hall a comienzos de siglo (que como se dijo, definieron un modo de abordar e interpretar la adolescencia) no se producían; concluyendo que las transformaciones originadas entre los adolescentes no dependen de un condicionamiento biológico universal sino que están ligadas a cambios en los estatus sociales cuya naturaleza es la pertenencia a una comunidad, a una cultura y al sector social en el que están insertos (Mead, 1967).

Esta otra manera de pensar la adolescencia tuvo impacto en la comunidad científica generando nuevos debates. Incluso algunas corrientes del campo de la psicología y de la pedagogía redefinieron sus posturas, rechazando la concepción de que la adolescencia es universal e inevitablemente turbulenta. No obstante, como señala Feixas (1996) “la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes

sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al –o como regresión del- modelo adulto”. De este modo, la caracterización que define al adolescente como “ser intrínsecamente inestable” logró consolidarse a lo largo del siglo XX más allá de las críticas. Desde disciplinas diversas se contribuyó a naturalizar la “crisis adolescente”, el “desequilibrio” como una instancia del proceso normal y necesario del desarrollo de todo individuo. Esto derivó en que cuantiosos estudios se ocuparan de analizar cuáles eran los mecanismos que permitirían controlar que esos sujetos en crisis lograran adaptarse para poder seguir con la siguiente “etapa” de la transición que a fin de ser reconocidos como adultos “responsables”.

Hacia 1950 tales encuadres centrados en la desviación y en la normalización disciplinaria se profundizaron en los discursos provenientes de la salud pública (situación estrechamente ligada al surgimiento de los primeros servicios de salud especializados en la atención de adolescentes) justificando prácticas de control que se disimularon –y aún se disimulan- con la explicación de ser intervenciones cuya finalidad sería el cuidado de estos jóvenes (Fabrega y Miller, 1995; citado en Adaszko, 2005).

No obstante esto, en la misma década esos enfoques funcionalistas y estructural funcionalistas comenzaron a entrar en crisis debido a la emergencia de nuevas corrientes en las ciencias sociales. Estas se interrogaron por los procesos políticos que llevaban a definir las conductas de los jóvenes como “desviadas”; cuestionamiento que llega mucho después al análisis y a los abordajes acerca de por qué el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia y juventud es considerada un problema.

En cuanto a la concepción de adolescencia adoptada para este trabajo, se sostiene que “no hay un modo único de ser adolescente sino más bien identidades diversas que se definen a partir de relaciones sociales con los adultos y con otros grupos de adolescentes en contextos concretos, que deben ser también descriptos y analizados pues en su seno adquieren sentido las prácticas de los jóvenes, incluidas las prácticas sexuales (Adaszko, 2005: 39). En este sentido, “la relación entre edad biológica y edad social es compleja, socialmente manipulada y manipulable, especialmente en lo referido a quienes tienen escasos recursos para ejercer sus derechos, entre ellos los niños y los jóvenes” (Adaszko, 2005:39, citando los planteos de Bourdieu, 1990; Hall y Montgomery, 2000; Bucholtz, 2002).

Esto implica una diferenciación entre la edad entendida como una “condición social” –que define una serie de estatus y de roles desiguales para los sujetos-, respecto de la edad comprendida como “imagen cultural” –que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos- (Feixas, 1996). Cada una de estas edades “sociales” implica un sistema de prácticas y representaciones que involucra roles, actividades y experiencias adecuadas, así como también instituciones encargadas de controlar, normali-

zar o eliminar las desviaciones de las mismas, entre las cuales se encuentra la escuela casi como institución por excelencia para el grupo del que se ocupa este trabajo.

Sin embargo, tal como señala Silvia Elizalde, son pocas las investigaciones que pueden advertir a tiempo y alejarse de lo que ella denomina “el funcionamiento ideológico más amplio” que naturaliza las distinciones y las estabiliza en formas “preferentes” de identidad juvenil. Esas regulaciones (que se inscriben en una política de producción de categorías, clasificaciones, etc.) son incorporadas posteriormente al circuito social más extendido, “modulando y/o (re)definiendo los modos ‘adecuados’ e ‘inadecuados’ de nombrar, describir e interpretar a los/as jóvenes, y de intervenir sobre ellos/as” (Elizalde, 2006:97)

En cuanto a los estudios sobre juventud en Argentina, Elizalde plantea que:

“el «mapa» dominante (...) parece revelar, en lo que al análisis de y desde el género se refiere, una desarticulada trayectoria. Más que una persistente «ceguera» ante esta condición, lo que caracteriza al campo local de trabajos es una suerte de androcentrismo inferencial que hace difícil conmovir ciertas presunciones de base, así como avanzar hacia una interrogación capaz de habilitar nuevas miradas y formas de exploración sobre las prácticas y experiencias juveniles. Porque junto con el desdibujamiento étnico y el sesgo prioritariamente urbano de gran parte de las investigaciones sobre juventud, este modo de abordar la diferencia de género moldea —y a nuestro entender, también constriñe— nuestra mirada y práctica investigativas, a la vez que pone de manifiesto la necesidad de su revisión crítica”. (Elizalde, 2006:94)

## Adolescencia(s) y paternidad(es). Historización y abordajes

Si bien el trabajo se centra en la figura del varón adolescente padre, en primer lugar se reconstruirán los argumentos y enfoques desde los cuales se abordó inicialmente el embarazo y la maternidad de las adolescentes. Esto se debe, como se anticipó al comienzo del trabajo, a que los estudios sobre el tema centrados en la perspectiva del padre fueron eludidos en la literatura especializada durante varias décadas (Hacisic, 2012).

Es importante señalar que aunque a modo expositivo resulte más operativo ordenar cronológicamente los distintos enfoques según su surgimiento, la “nueva generación de estudios” sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia y juventud coexiste con la denominada “tradicional”, aún hegemónica (Adaszko, 2005). Un claro ejemplo de ello puede advertirse en un material producido y distribuido por el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, donde, al decir del embarazo en la adolescencia, expresa:

“Si bien es materia discutible en los ámbitos académicos, existe cierto acuerdo en que el embarazo adolescente actúa como un obstáculo en el desarrollo social y laboral de las adolescentes. Asimismo, suele ser causa de abandono escolar y de transmisión intergeneracional de la pobreza” (INADI, 2012:17).

### **Estudios sobre el embarazo y la maternidad en la adolescencia.**

*“La maternidad temprana trastorna la vida de las jóvenes madres, pero mucho menos de lo que la gente cree (...) la particularidad del asunto tiene más que ver con cómo nuestra cultura política ha respondido a los problemas asociados con la pobreza, la sexualidad, las relaciones de género y cosas parecidas, que con la amenaza planteada por adolescentes teniendo bebés antes que ellos o sus familias lo deseen, o antes de que la sociedad se pregunte si eso es bueno para su bienestar y el de su descendencia”* (Furstenberg, 2003; citado en Adaszko, 2005: 36)

El interés y la preocupación por la cantidad y calidad de la población de los países industrializados de Occidente surge a finales del siglo XIX y se potencia a partir de la primera posguerra debido a la necesidad de incrementar la capacidad de consumo de las economías y la importancia que adquiriría el discurso eugenésico (González Bollo, 2007; citado en Felitti, 2011). A partir de la segunda mitad del siglo XX este “objetivo de poblar” fue reemplazado por discursos que tendían al control de la natalidad en pos del desarrollo, especialmente en lo referido a las poblaciones marginadas de los países industrializados y del llamado Tercer Mundo (Felitti, 2011).

Aunque no hay acuerdo entre los distintos autores sobre la fecha exacta en que surgen las primeras investigaciones sobre la fertilidad, el embarazo y la maternidad de las adolescentes, se puede afirmar que se originaron como respuesta a los cambios sociales, demográficos, económicos, ideológico-políticos y culturales que se dieron entre la década del '50 y la del '60. De este modo, los primeros estudios darían cuenta de la preocupación y los intentos de normalización del comportamiento de los adolescentes por parte de los adultos (Adaszko, 2005), especialmente en lo referido a las transformaciones en los roles, las relaciones de género, los modelos y vínculos familiares, y los modos de vivir y experimentar la sexualidad (Felitti, 2011).

En 1975, en sintonía con la creciente preocupación y la proliferación de estudios sobre la sexualidad y la fecundidad de las adolescentes, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) publica el informe técnico llamado “El embarazo y el aborto en la adolescencia. Informe de una Reunión de la OMS” incorporando el tema en la agenda internacional. Allí se señala que “un aspecto de la salud de los adolescentes (...) que desde hace algunos años preocupa cada vez más, tanto en el plano nacional como en el internacional, es el comportamiento reproductor y, especialmente, el problema de las consecuencias fisiológicas, psicosociales y jurídicas del embarazo y del aborto en la adolescencia”. (OMS, 1975: 7)

El informe también brinda un diagnóstico de la situación a partir de la lectura del contexto y de los cambios a los que daba lugar en el comportamiento de los jóvenes:

“...los datos disponibles indican que los tipos de comportamiento sexual y reproductor se han modificado considerablemente en muchos países durante los últimos años. Por ejemplo, al mismo tiempo que ha aumentado la probabilidad de las relaciones coitales antes del matrimonio, también es más probable que los adolescentes empiecen a practicar el coito a partir de los 13 años. En los últimos años, se han registrado también aumentos considerables de las tasas de partos en solteras y de abortos en varios países, donde las adolescentes representan una importante proporción de los casos atendidos por los servicios sociales y de salud”. (OMS, 1975: 7-9)

En el texto la OMS afirma que es necesario “situar los problemas conexos de salud dentro del marco de las situaciones temporales y culturales que se presentan”, y en la misma línea agrega que “el embarazo de las muchachas de menos de 20 años no puede entenderse dentro de un marco puramente biológico de referencia” sino como una “categoría social cuya composición e implicaciones están sujetas a cambios en función de las interacciones de la tradición, las instituciones sociales y los valores imperantes” (OMS, 1975: 10). Pese a esto, a lo largo del informe dichas particularidades no se desarrollan, y lo que aparece es la universalización del carácter “problemático” del embarazo y de la maternidad en la adolescencia, a la vez que se ubican los orígenes de dichos problemas en los comportamientos individuales y en los factores familiares de las adolescentes:

“A pesar de la manifiesta liberalización de las actitudes durante los últimos años, el embarazo no deseado continúa siendo, por complejas razones sociales, económicas y culturales, una fuente de tensión para la adolescente y su círculo familiar inmediato. Independientemente del medio cultural o social en que se produzca, el embarazo, deseado o no, desempeña un papel fundamental en la determinación de las oportunidades futuras de la joven. Particularmente en el caso de la adolescente soltera, se ha observado que precipita una amplia serie de acontecimientos que se combinan para desorganizar tanto la educación como la vida familiar” (OMS, 1975:16)

En conjunto, este grupo de citas resulta ejemplificador del enfoque adoptado inicialmente sobre el tema por los organismos internacionales, las agencias multilaterales de salud y/o de financiamiento, los Estados, y, también, por políticos, comunicadores y demógrafos (Nauar Pantoja, 2003), para quienes el embarazo y la maternidad en ese período son problemáticos tanto en el plano individual como social.

La literatura biomédica, desde una perspectiva esencialmente sanitaria y salugénica, abordó la temática evaluando la aparente inmadurez biológica de las adolescentes, y las secuelas que debido a ésta la maternidad tendría en la salud de las mujeres y de sus hijos. Desde esta perspectiva se ha calificado al embarazo en esta edad como una patología debido al riesgo obstétrico y perinatal que conllevaría -nacimientos prematuros, bajo

peso al nacer, y su consecuente impacto en la morbi-mortalidad perinatal y materna (Stern y García Hernández, 1999; sobre la literatura biomédica) al tener lugar en cuerpos considerados “inmaduros física, psicológica y socialmente”.

Quienes suscriben a esta lectura desde un enfoque social, afirman que a nivel individual estos embarazos “modifican la trayectoria de los y las jóvenes involucrados, y los conducen a un futuro con grandes limitaciones para salir adelante” (Stern, 2003: 726). Entre otras cuestiones, sostienen que su escolaridad se ve truncada<sup>12</sup> (Binstock y Cerrutti, 2005), que tienen mayores dificultades para acceder al mercado de trabajo (PROMSEX, UNFPA, 2011; Ribar, 1999; Chevalier y Vitanen, 2001; citados en Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto Nacional de Estadística e Informática –INEI-, 2006) y que se encuentran con grandes limitaciones para criar a sus hijos y para mantener una familia estable. Esta situación, además, se agravaría en caso de tratarse de una madre soltera<sup>13</sup> (Tapia, Ulloa, 2007), no sólo por las dificultades que esto acarrea en materia económica, sino también por la valoración social negativa de su estado civil que puede inferirse por la insistencia en que las adolescentes embarazadas contraigan matrimonio antes del nacimiento del niño o niña<sup>14</sup>.

Al respecto, Stern y García (2001) y Stern (2003) señalan que desde estas perspectivas, tales problemas individuales tendrían un correlato, “se traducirían”, en palabras del autor, en “costos sociales”: “En primer lugar, porque impiden el potencial de desarrollo de muchas familias, y, en segundo, porque requieren de recursos gubernamentales de con-

---

<sup>12</sup> En “Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina”, libro publicado por UNICEF, Georgina Binstock y Marcela Cerrutti explican que “sólo excepcionalmente, algunos jóvenes continuaron estudiando a lo largo del embarazo o luego del nacimiento del hijo, aunque más tarde debieron abandonar sus estudios por circunstancias económicas adversas o por el cuidado de la salud de sus hijos”.

<sup>13</sup> Marlene Tapia y Teresa Ulloa, en el texto “Embarazo Adolescente desde una perspectiva biopsicosocial”, escrito para el Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar de la Universidad Austral de Chile, afirman que las adolescentes devendrían madres solteras “debido que la pareja de ésta es por lo general otro joven adolescente, que no asume su rol paterno, provocando una situación de abandono afectivo, económico y social” (Tapia, Ulloa, 2007: 5). Esta generalización marca de algún modo la posición desde la cual los adolescentes padres fueron incluidos (aunque en segundo plano, tangencialmente) en algunas investigaciones sobre la temática. Al decir de los estudios sobre la paternidad en la adolescencia, más recientes, se volverá sobre este punto.

<sup>14</sup> Tal como señala Esther Alejandra Pantelides: “...en muchas sociedades, la mayor parte de las madres adolescentes son casadas o unidas consensualmente al momento de tener el hijo, aunque a menudo la unión o casamiento son posteriores al embarazo, pero anteriores al nacimiento” (Añaños, 1993: 4; Pantelides, 1995:17; Singh y Wulf, 1990: 62-64; citados en Pantelides, 2004: 12). O, también, en palabras de Furstenberg: “*Nadie se preocupaba por la maternidad durante la adolescencia mientras tuviera lugar dentro del matrimonio, a pesar de que estos matrimonios tenían una alta probabilidad de fracasar dando lugar a una gran cantidad de familias monoparentales*” (Furstenberg, 2003; citado en Adazco, 2005: 47).

sideración para atender los daños a la salud que generan y para brindar apoyos sociales necesarios para estas madres y sus hijos” (Stern, 2003: 727). Desde ese punto de vista, el embarazo en la adolescencia constituiría un elemento importante en lo que se denomina “transmisión intergeneracional de la pobreza” y su incremento.

El carácter problemático del embarazo en la adolescencia también era sostenido desde el punto de vista demográfico a través del siguiente razonamiento: como las mujeres que comienzan a procrear en forma “temprana” tienen la tendencia a tener un mayor número de hijos al finalizar su vida reproductiva, el embarazo en la adolescencia contribuye a un rápido crecimiento de la población del país, lo que es considerado por muchos como “uno de los principales obstáculos para mejorar la calidad de la vida de la población” en general. Otra creencia muy arraigada y que aún perdura es que la tasa de fecundidad entre adolescentes se incrementa a lo largo del tiempo.

En suma -retomando lo que propone Adaszko (2005) al analizar estas perspectivas, los jóvenes compartirían por igual una serie de características: serían incapaces y psicológicamente inmaduros como para evaluar los costos de sus acciones, tendrían escasa información sobre la sexualidad y la reproducción, poca motivación al logro, y escasa capacidad de planear y dar estabilidad familiar, entre otros factores que los llevarían al embarazo no deseado y la maternidad/paternidad. En palabras de Fainsod: “La edad y las características ‘propias y naturalmente disfuncionales’ de la pobreza (familias ‘desestructuradas’, adolescentes con baja autoestima, adolescentes ‘irresponsables’, patrones culturales ‘deficitarios’, ‘falta de información’) se constituyen (en ese grupo de estudios) como las causas de los riesgos asociados a esas maternidades” (Fainsod, 2012: 239).

Si bien esta perspectiva fue la que orientó el modo en que el tema se abordó en los años '80, en los últimos años un grupo de autores de estas latitudes (Adaszko, 2001, 2002 y 2005, Stern, 2003, Pantelides, 2004) se propuso demostrar que dichos argumentos, tanto desde el punto de vista individual como social, no tienen fundamentos concluyentes.

Stern y García (2001) para México, y Pantelides (2004) para Argentina llegan a conclusiones similares al indagar en los supuestos que sostienen la perspectiva del embarazo en la adolescencia como “problema”. Por un lado, las tasas de fecundidad entre los y las adolescentes no se incrementaron en las últimas décadas. Luego, los efectos negativos o “adversos” del embarazo y la maternidad de este grupo etario, de producirse, son consecuencia de las condiciones sociales en que tiene lugar el embarazo y no debido a éste. Finalmente, estos embarazos y maternidades no explican ni justifican en sí la reproducción de la situación de marginalidad.

Entonces: “Si la fecundidad adolescente no estaba aumentando, los riesgos de salud no eran una consecuencia de la edad de las madres y las carencias educacionales y

económicas no eran —al menos no en gran medida— un resultado de la maternidad temprana cabe preguntarse cómo se explica esta preocupación” (Pantelides, 2004:12). Nuevamente Stern y García brindan datos útiles para resolver el interrogante:

“Los elementos principales que convergen para que este fenómeno haya surgido como un ‘problema social’ son: (a) el crecimiento absoluto y relativo de la población adolescente como una manifestación de la etapa de la transición demográfica por la que atraviesa el país; (b) la menor disminución de la fecundidad de las adolescentes comparada con la de las mujeres mayores, y su interpretación como un evento demográfico que aumenta el peso de la fecundidad adolescente en el crecimiento de la población; (c) la creciente medicalización del embarazo y el mayor acceso de la población de los sectores populares a los servicios de salud; (d) los cambios culturales que han llevado a extender el período de riesgo de un embarazo premarital y han modificado el contexto normativo en el que ocurren los embarazos tempranos; y (e) el incremento en la proporción y en el número de jóvenes madres solteras como resultado de cambios sociales y culturales en la familia, así como de otros cambios derivados de la crisis económica”. (Stern y García, 2001: 345)

Tal como señala Adaszko, en las premisas de los estudios que sostienen la visión hegemónica sobre el tema subyace un marco valorativo que desde una supuesta “normalidad” define la conducta de los jóvenes como “proclive a la desviación de las normas dominantes” (2005: 55). Esas argumentaciones, etnocéntricas, normativas (Fainsod, 2012) y adultocéntricas, hacen un análisis ahistórico y asocial a partir del cual estos embarazos y maternidades se “constituyen como desvíos por déficits de ciertos individuos, familias o grupos”. “(...) Anudando la desventaja sólo a la edad en la que se dan estas experiencias, se invisibilizan las condiciones económicas, sociales y culturales que configuran diferenciales escenarios sociales e institucionales. Por otro lado, bajo esta categoría se universaliza la experiencia” (Fainsod, 2012: 239).

Hacia fines de la década del '80 y hasta la actualidad, de la mano del paradigma crítico comenzaron a desarrollarse trabajos que aportan otras lecturas respecto de estos procesos (Fainsod, 2012), interesadas en analizar y dar cuenta de la complejidad y diversidad de situaciones en las que están inmersos las adolescentes embarazadas, madres y, también, los adolescentes padres.

Esta nueva generación de estudios, como la denomina Adaszko (2005), apartándose del “discurso victimizador, homogeneizador y alarmista en el cual el evento (del embarazo y la maternidad) asume un carácter siempre negativo, instaurador de cambios radicales en la vida de las adolescentes y de sus familias” (Nauar Pantoja, 2003; citada en Adaszko, 2005: 36), propone un abordaje capaz de explicar que “la edad, las configuraciones subjetivas y las familiares se combinan con posicionamientos de clase, de género, de generación y étnicos” (Fainsod, 2011: 240), que acaban repercutiendo de diferente

manera en la forma en que las y los adolescentes experimentan la maternidad y la paternidad.

A continuación se darán a conocer estudios que, desde esta perspectiva, dan cuenta del estado actual de las discusiones y enfoques sobre el embarazo, la maternidad y, finalmente, la paternidad en la adolescencia.

Catherine Menkes, Leticia Suárez y Leopoldo Núñez (2004), a partir de datos arrojados por encuestas sociodemográficas nacionales de México, analizan algunas características relevantes de la situación social de las adolescentes embarazadas o madres de menos de 20 años de edad. Si bien, dicen, no ignoran “que por medio de las generalizaciones de las encuestas pueden desdibujarse las condiciones subjetivas plurales y complejas” creen que es necesario “actualizar ciertas tendencias generales para tener un diagnóstico más preciso del fenómeno” (Menkes, Suárez y Núñez, 2004: 11). Entre otras cuestiones, estudian el perfil socioeconómico y demográfico de los jóvenes mexicanos, señalando diferencias que encuentran entre hombres y mujeres en zonas tanto rurales como urbanas. También, estudian los cambios en las tasas de embarazo y fecundidad en las últimas tres décadas; las transformaciones en el promedio de hijos según el estado civil y la edad de la primera unión; y la relación entre deserción escolar y la actividad económica y el nacimiento de los hijos.

Concluyen el texto diciendo que el embarazo y maternidad entre las adolescentes mexicanas está muy relacionado con “las condiciones desfavorables de vida” (Menkes, Suárez, Nuñez, 2003) en ese país.

Unos años después, en Argentina, Edith Alejandra Pantelides y Georgina Binstock (2007) en el texto “La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI”, realizaron un análisis similar. Mediante los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 y otras estadísticas vigentes a esa fecha, se propusieron individualizar los segmentos de la población de mujeres adolescentes con mayores posibilidades de tener hijos antes de cumplir sus 20 años analizando variables como la propensión a ser madre en la adolescencia según el lugar de residencia y de nacimiento, el nivel de educación, la edad y el estado conyugal. Las autoras expresan que, “como lo muestran todas las investigaciones realizadas en diferentes países y más adelante lo confirmamos para la Argentina, la maternidad en la adolescencia es mucho más frecuente entre las jóvenes con menor nivel de instrucción. Si bien las estadísticas argentinas no permiten una caracterización de la fecundidad adolescente por estratos socioeconómicos, otros indicios muestran que las adolescentes madres se reclutan desproporcionadamente entre las más pobres” (Binstock y Pantelides, 2007:27). Hacia el final del texto, concluyen: “La fecundidad adolescente en la Argentina (...) sigue siendo más alta en las provincias más pobres y entre las mujeres menos educadas. La comparación con la población total

muestra que las madres adolescentes se encuentran en una situación de vulnerabilidad tanto en cuanto a la cobertura de salud como en cuanto a la calidad de la vivienda que habitan. Es decir que todos los indicadores señalan que son las adolescentes pobres las que con mayor frecuencia tienen hijos” (Binstock, Pantelides, 2007: 40)

Estos diagnósticos pusieron en evidencia la necesidad de incorporar enfoques que cuestionen las estructuras de desigualdad y los procesos que acaban colocando a los adolescentes y jóvenes en situaciones de gran vulnerabilidad, poniendo el eje en las condiciones materiales de reproducción de estos grupos. Claudio Stern (1994, 1995, 1997) asumió esta perspectiva e inició, en 1998, un proyecto sobre los significados y las consecuencias del embarazo adolescente en diferentes contextos socioculturales que dio origen a numerosos trabajos propios –individualmente y en colaboración con otros- (Stern y García, 1999, 2001; Stern 2003, 2007) y ajenos. El objetivo principal de todos ellos ha sido mejorar la comprensión sobre la interacción de los factores económicos, sociales y culturales involucrados en estos embarazos, para contribuir de ese modo al debate sobre políticas públicas sobre el tema. La tesis central -ya presente en sus primeros trabajos-, es que “el significado del embarazo adolescente y las consecuencias que éste tiene para los individuos involucrados, sus familias, las comunidades y la sociedad en general, difieren ampliamente entre los distintos grupos sociales” (Stern, 2007:105-106). El autor señala que no sólo las normas sociales en el ámbito de la reproducción no son universales, sino que tampoco se corresponden con la realidad que viven los distintos grupos y sectores de la población mexicana, ya que muchos “no tienen las oportunidades que tienen otros, como los sectores medios y altos, de una escolarización prolongada, congruente con la postergación de la unión y de la procreación” (Stern, 2003: 728). Además, dice, los riesgos y las consecuencias sociales que podría acarrear la reproducción para las adolescentes y jóvenes tampoco se distribuyen de igual manera entre los diversos grupos sociales: no sólo los embarazos ocurren con mayor frecuencia entre los sectores más pobres, sino además los riesgos para la salud de la madre y del niño son mucho mayores para este mismo grupo por presentar índices de desnutrición elevados o no contar con fácil acceso a los centros de atención prenatal (Stern, 2003). Frente a eso, “las jóvenes de sectores medios y altos (...) además de ello (mejor alimentación, recursos médicos), cuentan con la opción –real, que no legal- de dar término a su embarazo y por tanto de evitar la maternidad temprana” (Stern, 2003: 728).

En la misma línea argumentativa<sup>15</sup>, Fabián Portnoy (2005) da cuenta de los resultados de un grupo de investigaciones que muestran que intervenciones que mejoraron la

---

<sup>15</sup> Aunque ya a fines de la década de 1970 había investigaciones que evidenciaban que los riesgos de salud para la madre adolescente y el hijo obedecían en gran medida a la falta de cuidados mé-

situación socio-económica de las adolescentes embarazadas han reducido la morbi-mortalidad perinatal; y que en aquellos lugares donde las adolescentes han accedido a controles prenatales adecuados, la incidencia de partos pretérmino y del bajo peso al nacer ha descendido. La edad sólo sería determinante en momentos muy tempranos de la vida -alrededor de los 13-14 años- que es cuando un embarazo se constituye en un evidente riesgo en términos biológicos (Sobre esto, ver también Stern y García, 2001; Stern, 2003; Pantelides, 2004; Pantelides y Binstock, 2007; Adaszko, 2005; Fainsod, 2011; Hasicic,2012).

### **La experiencia subjetiva**

“La literatura en su conjunto identifica una asociación entre condiciones de vida y trayectorias adversas en algunos estratos sociales. Sin embargo, desde hace más de treinta años, el punto de discusión es cómo interpretar esa asociación o, dicho en otros términos: ¿se trata de correlación o causalidad? Y en el último caso: ¿en qué dirección?”.  
(Hoffman, 1998, citado en Adaszko, 2005:35)

“El embarazo durante la juventud temprana en muchos contextos no es meramente accidental, sino un acto potencialmente táctico de identidad”  
(Bucholtz, 2002, citado en Adaszko, 2005:56)

Sin perder de vista la relación entre las prácticas sexuales y reproductivas de las jóvenes y los factores culturales, políticos y económicos que producen los procesos de vulnerabilización<sup>16</sup>, otros investigadores han indagado en “los sistemas de representaciones, la ubicación de género, buscando incorporar los sistemas de valores, las creencias y prácticas de las (y los) adolescentes” (Hasicic, 2012: 2). Esto permitió la emergencia de los aspectos positivos que puede implicar la maternidad en esta etapa de la vida para algunos grupos sociales y la expresión de la diversidad de experiencias que pueden observarse en el interior de un mismo grupo social.

Siguiendo esta línea Paula Fainsod (2011) realizó un estudio sobre las maternidades adolescentes desde la experiencia de un grupo de jóvenes que viven en situación de marginalidad en la Ciudad de Buenos Aires, haciendo hincapié en las “líneas de significación” que ellas producen en torno a sus embarazos y maternidades a través una serie de entrevistas realizadas para tal fin. Allí la autora preguntó sobre las prácticas sexuales, las

---

dicos y a deficiencias nutricionales que podían deberse a la situación económica que éstas atravesaban o al descuido de la propia salud (Pantelides, 2004), esta perspectiva no alcanzó visibilidad hasta varias décadas después.

<sup>16</sup> Cabe suponer que esta orientación es la que lleva a que la mayoría de los trabajos se centre en la experiencia de adolescentes mujeres de sectores empobrecidos o en situación de vulnerabilidad, sin ocuparse de los sectores medio y alto.

primeras reacciones frente a la noticia de los embarazos, las formas que toma la continuidad de los embarazos, y los sentidos otorgados a la maternidad.

Una de las hipótesis centrales en su trabajo plantea que las experiencias de las adolescentes se ligan, entre otras cuestiones, “a las tramas conyugales-familiares-de pares-institucionales que van configurando diferentes tejidos que juegan un papel fundamental en las formas que adquieren estas experiencias” (Fainsod, 2011: 238). De este modo, afirma que “en tanto mujeres y madres de una generación que viven en contextos de marginalización urbana –y por la ubicación en el espacio social a partir de estas posiciones- comparten ciertas propiedades materiales y simbólicas a partir de las cuales construyen determinadas experiencias sociales (...) Al mismo tiempo, sus relatos abren nuevas y múltiples significaciones” (Fainsod, 2011: 254).

El análisis de las entrevistas le permitió a Fainsod agrupar los sentidos construidos por las adolescentes en torno a su maternidad en cuatro grupos: (1) La maternidad como responsabilidad y amor incondicional; (2) la maternidad como salvación, como formas de zafar de situaciones difíciles; (3) la maternidad como posibilidad de ser alguien para un/a otro/a y (4) la maternidad como un modo de reposicionamiento.

En la misma línea, Aquino et al. (2003) indican que “en contextos fuertemente marcados por desigualdades de género y clase, la maternidad se presenta no sólo como ‘destino’ sino más bien como fuente de reconocimiento social [Le Van, 1998] para las jóvenes mujeres desprovistas de proyectos educativos y profesionales”.

Cintia Hasicic (2012) arriba a conclusiones similares. A través del análisis de un grupo de entrevistas realizadas a adolescentes embarazadas de un barrio periférico de la ciudad de La Plata, también en Argentina, la autora se propone conocer sobre los “cambios o continuidades que la maternidad produjo en sus vidas desde su propia mirada, para en un segundo momento, conocer cuáles son sus proyectos de vida (en términos laborales, educativos, afectivos) visualizando qué lugar ocupa la maternidad en ellos” (Hasicic, 2012:185).

Para muchas de las entrevistadas, tanto el embarazo como la maternidad “le dio un nuevo sentido a su existencia y (fue) el comienzo de una etapa de mayor responsabilidad, básicamente con su hijo”. Aunque la mayoría manifestó no tener planes concretos para el futuro, reconocieron en la escuela una herramienta fundamental para alcanzar su superación personal para luego “salir a trabajar” (Hasicic, 2012:186-194).

Otro trabajo que dialoga con los anteriores es el de Ana Lúcia Nauar Pantoja (2003): “Ser alguien na vida”, donde la autora realiza un análisis socio-antropológico del embarazo y de la maternidad de un grupo de adolescentes de Belém do Pará, Brasil. Allí se propone comprender los significados socioculturales sobre esos “eventos” en tanto concreción de un sueño o la realización de proyectos de vida exitosos. La adopción de esta

perspectiva, dice la autora, implica reconocer un enfoque en el que la maternidad pueda entenderse como una parte importante, o, al menos, una posibilidad a tener en cuenta dentro de las experiencias que definen el proceso de transición juvenil.

Tras el análisis de las entrevistas, la autora plantea que “en los relatos de los adolescentes este episodio fue referido varias veces como parte de un proyecto de vida, una especie de ‘pasaporte’ para entrar en la vida ‘Adulto’ y ser reconocido por la familia y compañeros de clase como tal. Es fundamentalmente el embarazo / maternidad lo que proporciona la reafirmación de los proyectos de movilidad social, actualizándose en el esfuerzo realizado por ellos y la familia en el sentido de la continuidad de estudios”. (Nauar Pantoja, 2003: 342).

Estos trabajos, entre otros, sirven para demostrar, por un lado, que el embarazo y la maternidad para muchas adolescentes, aún en condiciones de fragilidad social, pueden adquirir un sentido positivo: afirmación de la identidad, mayor autonomía, reconocimiento, mayor y mejor acceso a recursos, etc. (Adaszko, 2005). A la vez, permiten introducir otro punto que varios autores advierten como de gran importancia, y que resulta central a los efectos de la presente investigación: la relación entre el embarazo, la maternidad y la escuela (Nauar Pantoja, 2003; Menkes, Suárez y Núñez, 2004, Tuñón, Nazar, 2004, Fainsod, 2006; Hasicic, 2011; Mansione, Pallma y Steiman, 2012).

Tradicionalmente se ha planteado que el embarazo y la maternidad son incompatibles como proyectos y que una vez embarazadas, es comprensible y hasta esperable que las adolescentes abandonen sus estudios para dedicarse a la maternidad. Esto se daría especialmente en los sectores populares, entre los que existirían pautas de socialización que privilegian la maternidad como proyecto de vida frente a la educación (Climent, 2001). A la vez, esto es promovido y reforzado con el argumento que el excesivo énfasis puesto en las metas educativas y laborales lleva a dejar en segundo plano el fortalecimiento de las responsabilidades parentales y el desarrollo de las competencias requeridas para poder ejercerlas.

Sin embargo, otros trabajos sostienen que ni la desescolarización es la única posibilidad para estas adolescentes embarazadas y/o madres, ni que, en caso de darse, estos eventos resultan la causa principal o determinante de la deserción escolar de las adolescentes (Kaplan y Fainsod, 2001; Faur, 2000).

Esther Pantelides, en una recopilación estadística del Capítulo Infancia de la organización Periodismo Social, plantea que “es probable que las adolescentes embarazadas tiendan a abandonar la escuela, pero la mayoría de las adolescentes provenientes de sectores de bajos recursos que quedan embarazadas ya están fuera del sistema educativo. Muchas abandonan también por problemas económicos o porque su proyecto de vida

está centrado en la maternidad; no hay una relación causa efecto entre embarazo adolescente y deserción escolar” (Pantelides, 2004; citada en Hasicic, 2012).

En la misma línea, Graciela Climent (2003) advierte que

“las políticas sociales –los expertos que las elaboran- parecerían ignorar que coexisten un proyecto privilegiado (...) –la maternidad- con otro también valorado –estudiar-. Es decir que en la decisión y posibilidad de elaborar y sostener este proyecto se entrelazan imágenes de género tradicionales, expectativas de un futuro mejor, experiencias de fracaso escolar de madres e hijas y, sobre todo, marcadas dificultades económicas” (Climent, 2003: 90)

Por su parte, Paula Fainsod (2006) da un paso más y tras poner en entredicho la relación causal entre embarazo/maternidad y deserción, la invierte:

“en el interjuego entre las condiciones objetivas y las subjetivas y el despliegue de estrategias en el campo social – también institucional-, se van delineando diversas y múltiples experiencias educativas a partir de estos fenómenos. Sin desconocer las vulnerabilidades que el embarazo y la maternidad adolescente conllevan; (...) bajo ciertas condiciones institucionales, aún en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar” (Fainsod, 2006).

La deserción, desde esta posición, ya no sería la única experiencia escolar posible para estas adolescentes: existirían trayectorias escolares múltiples y diversas. Este argumento se sostiene, especialmente, en los relatos de muchas adolescentes que expresan que a partir de su maternidad encontraron una motivación para continuar con sus estudios. Y también expone, como señala la autora, la “potencialidad de las prácticas institucionales-pedagógicas que dan lugar a la construcción de estrategias que tornan posible la continuidad escolar”.

Sobre estas tensiones en el posicionamiento de la institución educativa frente a la maternidad/paternidad y el embarazo de los alumnos adolescentes, Mariana Vera, Eduardo Langer, Lucía Schiariti, María Vázquez, Camila Ríos Fernández, Fátima Monti, entre otros integrantes del Programa de Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, han producido trabajos donde dan cuenta de experiencias en el marco del Programa que serán desarrollados en un apartado específico sobre el mismo.

Hasta aquí se han mencionado trabajos que, ya sea desde un enfoque macro -con insumos provenientes de datos estadísticos-, como micro -a partir del análisis de los relatos y las experiencias sobre el embarazo y la maternidad-, se han centrado en la experiencia de las adolescentes embarazadas o madres. Esto es así porque, tal como se anticipó al comienzo de este acápite, tradicionalmente las investigaciones que abordaron la sexualidad y la reproducción se han centrado en las mujeres por considerarlas agentes

naturales de reproducción, desestimando a los hombres o “etiquetándolos” como obstaculizadores del mismo (Rojas, 2008; citado en Hasicic, 2012). Según explica Hasicic, esto llevó a que los hombres hayan sido excluidos en el diseño de las políticas y los programas vinculados a la salud sexual y reproductiva durante varias décadas.

La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo llevada a cabo en 1994 en El Cairo marcó un hito en este sentido ya que motivó un incremento considerable en la producción de trabajos que incorporaban a los varones como sujetos de investigaciones. En dicha conferencia se abordaron, simultáneamente, cuestiones que tenían que ver con temas tan variados y a la vez vinculados entre sí, como la igualdad y equidad entre los sexos, el lugar de la mujer, los derechos y la salud reproductiva, la responsabilidad y participación de los hombres y la situación de los adolescentes frente a estas cuestiones, entre otras.

En el informe elaborado por Naciones Unidas como síntesis de la Conferencia se propone, en relación a estos temas:

“(…) elaborar programas innovadores para que todos los adolescentes y los hombres adultos tengan acceso a información, asesoramiento y servicios de salud reproductiva. Esos programas deben educar y facultar al hombre para que comparta por igual las responsabilidades de la planificación de la familia y las labores domésticas y de crianza de los hijos y acepte la responsabilidad de prevenir las enfermedades de transmisión sexual. Los programas deberían llegar al hombre en su trabajo, en el hogar y en los lugares de esparcimiento. Con el apoyo y la orientación de los padres, y de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño, se debería llegar también a los muchachos y adolescentes en las escuelas, las organizaciones juveniles y los lugares donde se reúnan. Acompañados de la información y el asesoramiento necesarios, se deberían promover y hacer accesibles métodos de contracepción masculina voluntarios y adecuados, así como métodos encaminados a prevenir las enfermedades de transmisión sexual, incluido el SIDA” (ONU, 1994:39)

De este modo, se comienza a alentar a los hombres (adolescentes y adultos) para que asuman con responsabilidad su comportamiento sexual y reproductivo (Hasicic, 2012).

Tales planteos estuvieron acompañados por procesos históricos que comenzaron a producirse en la década del ochenta y llevaron a una problematización de aquello que hasta ese momento se definía como masculinidad. Fenómenos sociales como la inestabilidad laboral pusieron en entredicho la capacidad de muchos hombres para convertirse en proveedores, jefes y autoridades del hogar. Los cambios en torno a la toma de decisiones de las mujeres sobre la reproducción también generaron una pérdida de poder en los hombres. Además, la visibilización de la homosexualidad masculina y la democratización de las relaciones de pareja y con los hijos favoreció un tipo de vínculo basado en el afecto.

to, la estima, el respeto, el amor. En suma, todos estos factores generaron que muchos hombres comenzaran a “cuestionarse acerca de su identidad, (...) sobre lo que es ser hombre” dado que la forma que habían aprendido a ser tal había entrado en crisis. (Olavarría, 2005:48-49)

En este proceso el “hombre” se convirtió en objeto de estudio, y surgió una mirada de género que llevó a la formulación de nuevas preguntas:

“qué pasa conmigo como hombre, padre, hijo menor o mayor; qué es lo que permite en las relaciones que se establecen en esta sociedad que no sea lo mismo ser hombre o ser mujer; qué lleva a algunos varones a tener poder sobre otros varones y sobre las mujeres; por qué no es posible seguir siendo hombre y/o padre como hasta ese momento lo han aprendido y tratan de ejercerlo” (Olavarría, 2005:50)

Para la misma época en América Latina se dio inicio a un proceso de producción sistemático de trabajos que intentaban dar respuesta a dichos interrogantes. El punto de partida fue la pregunta acerca de cómo el hombre se “hace” hombre, cómo se “construye” como tal, y cuáles son las características que asume tal producción subjetiva a nivel local y regional. Luego se pasó a estudiar la paternidad, preguntándose por qué es lo que es ser padre y cómo los hombres aprenden a serlo.

Lo que comenzó a observarse a través de esas investigaciones es que ha existido y existe una masculinidad<sup>17</sup> y una forma de paternidad en la región a la cual se le ha asignado el nombre de dominante (aquí se entenderá como hegemónica) y que establece una serie de mandatos o requisitos para “ser hombre” y “ser padre”. Se trata de un modelo en el doble sentido: de representación simbólica de la realidad (como se concibe la masculinidad) y de norma (como se orienta la conducta de un hombre). La masculinidad hegemónica constituye, de este modo, un saber ideológico que orienta, motiva e interpela (en términos de Althusser) a los individuos concretos constituyéndolos en sujetos, a la espera de una respuesta ajustada a la norma.

La forma hegemónica de la masculinidad “no es un carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connel, 1997: 11). Esto supone que existan subjetividades masculinas con distinto tipo de apego a la norma: acatándola, negándola o adecuándola según el contexto en que se encuentran.

Ahora bien, ¿cuál sería el modelo de masculinidad hegemónica en América Latina? Según plantea José Olavarría, el constructo de masculinidad dominante caracteriza al

---

<sup>17</sup> Conceptualmente, la masculinidad puede ser entendida como la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connel, 1997: 6).

hombre como importante, activo, autónomo, fuerte, potente, racional, proveedor; el hombre debiera ser jefe de hogar y autoridad en su familia (2005: 52). No obstante esto, en muchos casos las vivencias se alejan de tales mandatos y la imposibilidad de desempeñarlos produce frustraciones. Tal situación conflictiva se da aún con más fuerza cuando el contraste es generacional, lo que se explica porque el modo en el que los hombres y mujeres adultos incorporaron la división de roles y estructura de género es distinta a como la experimentan los adolescentes. En este sentido

“los adolescentes han asumido, en cierta medida, y tienen claro que sus parejas van a tener sus propios proyectos de vida que van más allá del matrimonio y de tener uno o varios hijos, que serán exigentes en una medida mayor a lo que es su experiencia con madres y abuelas. Aceptan y reconocen que sus parejas trabajarán remuneradamente y aportarán como proveedoras en el hogar. Aunque añoran el modelo patriarcal, tienen conciencia de que ya no es el mismo de antes. (...)

Hoy en día, para los adolescentes, la iniciativa en el espacio de los afectos y de la intimidad sexual, tanto de los hombres como de las mujeres, pasa a ser parte de la vida afectiva y de la intimidad del lazo amoroso.” (Olavarría, 2005: 54)

Estas diferencias llevan a sostener, como lo manifiesta el autor, que la construcción identitaria de los varones adolescentes se encuentra en conflicto con los modelos hegemónicos (Olavarría, 2005: 54).

Al asumir que el género es una manera de estructurar la práctica social se admite también que está involucrado con otras estructuras sociales como la raza y la clase, lo que conlleva la necesidad de aceptar que existen múltiples masculinidades que se vinculan entre sí manteniendo relaciones de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación.

Esta interiorización de las relaciones de género es, como se viene diciendo hasta aquí, central en la construcción de la identidad dado que a la vez que al “actuarla”, se favorece el fortalecimiento y adaptación de las instituciones y estructuras sociales.

La importancia de la existencia de trabajos que aborden la temática integrando los estudios de masculinidades y los análisis de juventud se debe

“a la convicción de que explorando las condiciones de producción de la diferencia de género, sus articulaciones con otras distinciones, y los modos en que es invocada, resemantizada, “iluminada”, restringida y/o transformada en diversos discursos públicos e institucionales, es posible dar cuenta, no de lo que el género es, ni de su realidad (sino) más bien, de indagar lo que su valor crítico [Delfino, 1999] habilita en términos de interrogación sobre las instituciones, los discursos y las prácticas que producen normatividades más o menos definitorias en torno de las maneras “apropiadas” e “inapropiadas” de ser mujer joven y varón joven, en el contexto actual de construcción de hegemonía” (Elizalde, 2006: 104).

Sin embargo, si bien estos trabajos han proliferado y los estudios sobre las masculinidades se están convirtiendo en un campo fértil para la investigación, la mirada de género que proponen no ha sido considerada específicamente por los estudios sobre juventudes. Este es el motivo por el cual no se encuentran tantos estudios de varones jóvenes padres en la región y aún aquellos que hablan de varones lo hacen sin intentar problematizar qué significa serlo, lo que ubica al presente trabajo en un área en desarrollo.

### **Investigaciones sobre adolescentes padres en América Latina y Argentina**

En los últimos años en Latinoamérica se hicieron investigaciones orientadas a indagar en las representaciones y los significados sobre la paternidad desde el punto de vista de los hombres adultos y adolescentes. Al respecto, la mayoría de los estudios empíricos coincide en que la paternidad resulta una dimensión fundamental en la vida de estos hombres y que ésta se ve afectada por factores como la relación de la familia (padres, y también la pareja o madre de su hijo o hija), las condiciones sociales y económicas y la relación para el grupo de iguales. También la estructura socio-cultural de una sociedad determinada marca las vidas de los hombres y, por lo tanto, tiene un efecto sobre la relación que estos hombres tienen con sus hijos y su familia (Fuller et al., 2000). Así, los significados sobre paternidad se presentan múltiples, heterogéneos, y, muchas veces, contradictorios no solo a nivel social, sino también en la experiencia de cada sujeto.

A continuación se incorporarán algunos de los estudios cualitativos realizados en torno a este tema en los últimos años en América Latina. Cabe señalar que muchos de ellos corresponden a investigaciones realizadas en México, uno de los países con mayor producción sobre este tema junto a Chile.

Regina Nava (1996), en su tesis de maestría, encontró que los hombres se reconocen -en cuanto al nivel de autoridad y representatividad social- como jefes de familia; y que aunque continúan percibiéndose como proveedores económicos y protectores de su pareja e hijos, incorporan entre sus funciones la de ser apoyo emocional y afectivo.

Daniel Hernández Rosete Martínez (1996) realiza un estudio con varones profesionales de sectores medios de la Ciudad de México. Allí plantea que la paternidad requiere un proceso de construcción conjunto, que involucre a la pareja. Además, señala que en algunos casos los varones manifiestan participar de manera más solidaria con las mujeres en el cuidado, atención y crianza de los hijos (Hernández Rosete Martínez, 1996; citado en Velázquez, 2004).

Olga Rojas Martínez (2000) en indagó en los cambios en el ejercicio de la paternidad en hombres jóvenes de sectores medios y con un nivel educativo alto en México, y las diferencias que presentan con otros de mayor edad de sectores populares y con menor nivel educativo. Las conclusiones a las que arriba muestran que, mientras los prime-

ros adoptan fácilmente modelos nuevos de comportamiento que implican una mayor participación en las decisiones reproductivas, en los eventos del embarazo, parto y crianza de los hijos; los segundos sostienen comportamientos y roles más “tradicionales”, es decir, no se comunican con sus parejas sobre cuestiones vinculadas a la reproducción y se muestran ajenos al embarazo y a la crianza por considerar que son propios de las mujeres.

María Lucero Jiménez Guzmán (2001), por su parte, a través de los relatos de hombres profesionales de nivel medio de la Ciudad de México puede observar que para algunos hombres la paternidad reviste una gran responsabilidad e instancias de emoción, disfrute y aprendizaje permanente, independientemente de que en muchos casos haya sido producto de la decisión unilateral de las mujeres y que genere cambios irreversibles en sus vidas. La autora indica que existen contradicciones en la vivencia de algunos, dado que aunque muchos se proponen alejarse del modelo de paternidad que asocian a sus propios padres –ligados al lugar de proveedores económicos y de formación moral– terminan reproduciéndolo.

David De Jesús-Reyes y Martha Leticia Cabello-Garza (2011) han buscado conocer las vivencias y los significados que tiene la paternidad en el trayecto de vida de varones adolescentes, en un contexto urbano-marginal del Estado de Nuevo León, también en México. A partir de la lectura de los relatos producidos mediante las entrevistas, los autores encontraron que en ese contexto los significados atribuidos a la paternidad por este grupo de adolescentes tienen que ver con sus experiencias de vida, haciendo referencia a la idea de responsabilidad –asociada a la protección económica, el cuidado, la atención de los hijos y de la pareja– y de ruptura, entendida como una escisión de su adolescencia debido a su paternidad, a partir de la cual puede reconocerse simbólicamente como adulto.

Existen otros trabajos en América Latina que toman al hombre y al adolescente padre como objeto de estudio en los procesos sexuales y reproductivos, remarcando el papel de involucramiento y responsabilidad y el lugar que, a partir de su paternidad, despliega en su hogar y en relación a su familia.

Elisabete Dória, María Coleta Oliveira, y Malvina Muzskat (1999, citado en Velázquez, 2004) señalan la importancia de comprender la forma como se organiza la relación de pareja en el proceso y ejercicio de la paternidad, dado que para muchos hombres brasileños, la manera en que éstos establecen, perciben y sienten la relación con su pareja repercute en las prácticas y representaciones sobre su paternidad. Esto, dicen las autoras, abarca también el deseo por los hijos y la manera en que éstos son incluidos en el proyecto de vida.

Norma Fuller (2000), en su investigación sobre los significados de paternidad en Lima, Cuzco e Iquitos, Perú, plantea que la paternidad es descrita por los hombres como un proceso de transformación, de cambio a un nuevo período de vida, en el que la “responsabilidad” deviene central ya que implica la renuncia a su autonomía individual, un mayor compromiso tanto material como moral, y la necesidad de establecer un vínculo con la pareja y con los hijos. La autora también expresa que “la paternidad no solo es una relación entre padres e hijos sino un campo en que se producen y reproducen las relaciones de género, clase, raza y etnicidad características de la sociedad peruana”.

Sobre la paternidad en la adolescencia, Fuller enfatiza el hecho de que convertirse en padre se está relacionando con algunos rasgos propios de la adolescencia como son la exposición al riesgo, la transgresión y la búsqueda de afirmación sexual. Ella observa que muchos adolescentes en situación de riesgo buscan ser padres como un medio para “ordenar sus vidas” o, también, como una forma de construir su futuro. Esta situación se daría entre los adolescentes de los sectores populares, para quienes el embarazo puede ser considerado una “salida”; y no en los sectores medios, donde un embarazo a esa edad puede afectar los proyectos de vida.

Al igual que Fuller, Mara Viveros (2000) en un estudio realizado en la ciudad de Bogotá y en Quibdó, Colombia señala que para los varones entrevistados existen formas diversas de vivir esa experiencia. Mientras que para algunos constituye un rito de pasaje hacia la masculinidad adulta, otros la definen como una experiencia contradictoria, que tiene elementos positivos y negativos a la vez. Entre los positivos, mencionan la forma en que ese acontecimiento les ayuda a ordenar sus vidas, a trascender; y entre los negativos, plantean que implicaría una ruptura con el grupo de pares y hablan de los temores que suscita no poder cumplir con las obligaciones que conllevaría su rol.

Viveros cierra su texto con dos reflexiones: por un lado, señala la importancia del cambio que sugiere que los hombres se sientan implicados en los procesos reproductivos en cuanto a la asociación tradicional de las mujeres con la maternidad y con el control de la sexualidad y la reproducción. Por otro, que la paternidad en Colombia puede caracterizarse actualmente por la complejidad y las contradicciones que lo atraviesan.

Otro de los países latinoamericanos con gran producción sobre la temática es Chile. El texto “Construcción de la propia paternidad en adolescentes varones pertenecientes a liceos municipales de la comuna de La Cisterna”, de Cecilia Anabalón, Francisca Cares, Ricardo Cortés y Macarena Zamora, resulta de especial interés para este estado del arte ya que indaga la articulación entre elementos de los ámbitos social, familiar y escolar en el proceso de construcción de la propia paternidad en adolescentes hombres escolarizados. También, porque es un estudio de carácter cualitativo que utiliza la entrevista en profundidad como una forma de recolectar los datos. Una de las conclusiones a las que

arriban es que aún dentro de un mismo sector sociocultural, existen diferencias en la construcción de la paternidad lo que los lleva a afirmar que dicha construcción presenta un carácter psicosocial.

Además, señalan que para estos adolescentes y jóvenes las relaciones familiares son de gran importancia, especialmente el vínculo que se da con el padre. No obstante, agregan, las pautas de crianza que los adolescentes reproducen cuando son padres integran elementos que ellos mismos le asignan a sus progenitores: "para la construcción de la paternidad adolescente es clave la imagen que el joven toma del padre, sin embargo a esta imagen el sujeto integra elementos que son socialmente asignados al género femenino, y es entonces esta integración la que da como resultado el surgimiento de una nueva paternidad" (Anabalón, Cares, Cortés, Zamora, 2011:66).

Como ya se ha visto al mencionar lo desarrollado por otros autores, esta nueva paternidad se caracterizaría por un "mayor compromiso emocional y afectivo, más presencia en la crianza y en el desarrollo de los hijos".

En Argentina, los estudios que se ocupan de la paternidad, y más aún, de la paternidad en la adolescencia son escasos en comparación con los que se hicieron en otros países, o, incluso, con lo escrito sobre maternidad. Como se indicó al comienzo de este trabajo, esto se debe a que su abordaje es relativamente reciente. Aún así, puede afirmarse que existe cierta continuidad y puntos de contacto entre los resultados locales y los que se han comentado hasta aquí.

En cuanto a los estudios sobre paternidad (aunque no en la adolescencia), cabe mencionar el libro publicado por Catalina Wainerman en 2005. Allí, a partir del análisis de doscientas entrevistas realizadas a mujeres, esta socióloga se ocupó de estudiar hasta qué punto la inclusión de las mujeres argentinas en el mercado laboral tiene un correlato en la participación de los hombres en las tareas domésticas y de crianza. Si bien la autora allí advierte que se estaría asistiendo a una disminución progresiva del modelo familiar sustentado en un proveedor masculino único en pos de la extensión de un modelo con dos proveedores, esta situación se traduce en el plano doméstico en una relación contradictoria entre formas fragilizadas de los roles de género tradicionales y la continuidad de algunos hábitos. Wainerman explica que si bien existe una mayor democratización entre los géneros en las parejas más jóvenes, aún persiste cierta inequidad con respecto al reparto de las actividades domésticas. A ello apunta lo que denominó como "revolución estancada", ya que las reivindicaciones femeninas en cuanto a lo laboral no se tradujeron en una mayor igualdad en las relaciones entre los géneros en el ámbito doméstico.

Por su parte, María Victoria Castilla (2011) retoma la investigación realizada por Wainerman y propone una investigación etnográfica con mujeres de niveles socioeconó-

micos medios y bajos que fueron madres entre 1970 y 2000 de la ciudad de La Plata. Allí analiza los procesos de incorporación del padre en la crianza de los hijos, atendiendo a los cambios que se produjeron en los sentidos atribuidos por estas mujeres a la paternidad y a la masculinidad, así como también a las miradas y a las exigencias que estas tienen en relación con los padres. Entre sus conclusiones puede indicarse que “los padres no sólo participan con mayor frecuencia en las tareas vinculadas al cuidado, atención y contención de los/as menores a cargo en detrimento de las tareas de abastecimiento, cocina, limpieza, mantenimiento, orden y gerencia de los hogares; sino que en ocasiones participan solamente en la toma de decisiones sobre la crianza y en el monitoreo de las acciones vinculadas a las decisiones tomadas” (Castilla, 2011:274). No obstante esto, la autora también dice que muchas mujeres siguen considerando a estas tareas de cuidado y atención de sus hijos como “propias de la identidad femenina”. Este trabajo es útil para mostrar cómo aún en los casos en que aparece la paternidad como objeto de análisis, esta no se ha abordado desde los propios sujetos que son padres sino desde (nuevamente) las perspectivas de las mujeres; contribuyendo a invisibilizar las voces masculinas.

Entre las investigaciones halladas sobre paternidad en la adolescencia en Argentina puede mencionarse la realizada por Nina Zamberlin (2005). Allí, teniendo como objetivo específico de “escuchar la voz” de los varones, a partir de grupos focales realizados con adolescentes de ambos sexos en Resistencia (Chaco) Tafí Viejo (Tucumán) y Florencio Varela (Provincia de Buenos Aires) la autora se propuso “conocer las actitudes y conductas de los y las adolescentes de sectores populares con relación al embarazo en la adolescencia, los recursos y estrategias que se ponen en marcha a partir de su ocurrencia y el impacto que el embarazo tiene sobre las/os jóvenes y su entorno” (Zamberlin, 2005:285). También indagó en la experiencia que vivieron estos adolescentes con el sistema de salud en relación a la atención del embarazo y el parto.

Algunos de los hallazgos que le resultaron más significativos fueron: (1) los varones suelen plantear el deseo de tener un hijo principalmente como un deseo femenino que ellos aceptan o consienten; (2) la reacción de los padres y de las madres de los adolescentes, tras conocer la noticia del embarazo, tienden a centrarse en advertirle a sus hijos sobre las nuevas responsabilidades que recaerán sobre ellos, y la necesidad de que ellos “sienten cabeza” y se preocupen por conseguir trabajo; (3) los jóvenes adhieren a un modelo de género tradicional que ubica a la mujer del lado de las tareas domésticas y del cuidado del hijo/a, mientras que coloca al hombre como proveedor material.

Este mandato, según explica la autora, genera tensiones en los varones no sólo porque en muchos casos no se sienten del todo maduros o capacitados para hacerlo, sino porque además, el contexto de pobreza y desempleo donde están inmersos no les

permite cumplir con dicho objetivo. Frente a eso, continúa Zamberlin, “no debería resultar sorprendente que muchos varones opten por ‘huir’ de esa situación y se desentiendan de la paternidad”. (Zamberlin, 2005: 315)

Al analizar la relación entre los adolescentes y el sistema de salud en lo referido al embarazo y el parto, la autora encuentra que éstos muestran voluntad para acompañar a sus parejas a los controles prenatales, y están interesados por informarse y conocer la evolución del embarazo. También –coincidiendo con muchos de los planteos anteriormente desarrollados- descubre que este grupo de adolescentes halla en la paternidad un “factor organizador” de sus vidas que, al mismo tiempo que genera temor y desconcierto, afirma su identidad y les permite obtener reconocimiento social a través del nuevo rol.

Otra investigación que aborda la situación de los adolescentes que son padres en Argentina es la realizada por un grupo interdisciplinario integrado por profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente número 1 de Avellaneda, 11 de Lanús, 24 de Quilmes y 41 de Adrogué. Para esta investigación encuestaron a casi trescientos adolescentes hombres y mujeres, algunos de los cuales habían pasado por la experiencia del embarazo o estaban en situación de maternidad/paternidad, y otros que no. A partir de ello se registraron sus historias de vida, así como también las experiencias de las abuelas, los docentes y los médicos. El objetivo de la investigación fue conocer el aspecto emocional y vivencial que estos adolescentes hacían de su propia sexualidad.

Si bien la propuesta inicial no incluía un análisis particular sobre la paternidad, a medida que la investigación avanzaba entendieron que era necesario echar luz sobre la figura “ausente” del padre adolescente a partir de sus experiencias y opiniones. Algunas de sus observaciones fueron: (1) existirían diferencias para ellos entre “ser padre biológico” y “la función de ser padre”; (2) en general, los adolescentes no tendrían conciencia de la posibilidad de un embarazo a la hora de tener relaciones sexuales; (3) la familia de la adolescente embarazada obstruiría la posibilidad de que el progenitor asuma su “rol paterno”, desplazándolo de las decisiones; (4) la familia del adolescente ocuparía un lugar de importancia; (5) los adolescentes entrevistados representan a sus propios padres como “débiles o casi nulos”, ante lo cual la función paterna es vivida como “fallida”; (6) la posibilidad de abortar no aparece en el discurso del adolescente, aunque sí en el de la familia de la pareja de éste; (7) el adolescente, desde que recibe la noticia del embarazo, debe enfrentar mandatos socioculturales y familiares, muchos de estos inconscientes, que los alejan de su función paterna; (8) cuando intentan “hacerse cargo” del embarazo, consiguen trabajos de poca remuneración que los lleva a abandonar la escuela; (9) en las entrevistas, los adolescentes dan una caracterización de padre como alguien “responsable, trabajador, comprensivo, capaz de enseñar y dar afecto” que según lo observado en las entrevistas, tendría mucho más que ver con aspectos idealizados de la figura paterna

que con la dinámica familiar del adolescente; finalmente (10) la posibilidad del embarazo adolescente en el varón sería un intento fallido de recrear su propia familia, y dado que en lo real lo ha frustrado y el conflicto no ha sido resuelto, esto inexorablemente lo llevaría a la repetición de su propia dramática familiar.

Uno de los interrogantes que deja abierto la investigación y que los autores sugieren abordar en el futuro tiene que ver con la deserción escolar en el caso de los adolescentes que son padres: “¿Hasta qué punto la situación del embarazo de la compañera o paternidad lleva a la deserción escolar del adolescente?”. Aquí se buscará avanzar en una respuesta a esta pregunta.

Todos estos estudios recientemente mencionados son referencias ineludibles a tener en cuenta a la hora de encarar una investigación como la que se propone en esta tesina. A lo largo del desarrollo del presente trabajo se retomarán algunos de estos planteos para tratar de comprobar las hipótesis inicialmente señaladas.

## Capítulo II: Leyes, políticas y programas

### Paternidades normativizadas

*“El derecho no es ni la verdad, ni la justificación del poder. Es un instrumento a la vez parcial y complejo. La forma de la ley y los efectos de prohibición que ella conlleva deben ser situados entre otros muchos mecanismos no jurídicos”.*  
(Foucault; 1980:170)

Los derechos del niño se incorporan a la Constitución Nacional a partir de la reforma de 1994. El artículo 75 inciso 22 otorga a los tratados internacionales en materia de derechos humanos una jerarquía superior a las leyes y les asigna rango constitucional.

De esta forma se introduce en la carta magna la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (CIDN) aprobada por las Naciones Unidas en noviembre de 1989. Allí se define que los individuos menores de 18 años de edad son considerados niños y niñas, y los concibe como sujetos activos de derechos, es decir, como personas cuyos derechos son exigibles tanto por los Estados como por sus familias. En ese tratado también se regula el derecho a la educación y se establece particularmente la obligación de los Estados de adoptar medidas cuyo fin sea la reducción de las tasas de deserción escolar y la adopción de medidas para que la disciplina en las escuelas se ajuste a los derechos enumerados en la Convención (Art. 28 y 29).

Otros acuerdos incorporados que se abocan expresamente a los derechos sexuales y reproductivos y/o que pueden ser utilizados para su defensa son: la Declaración Universal de Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana de Derechos Humanos.

En cuanto a la legislación nacional, la Ley 26.061/05 en su Art.32 determina la conformación de un “Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Esta ley define que la familia es el ámbito preferente de desarrollo de todo niño o adolescente, y entre otras cuestiones, prohíbe a todas las instituciones educativas públicas y privadas discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad, y obliga al Estado a desarrollar un sistema conducente y a permitir la continuidad y finalización de los estudios de las niñas, niños y adolescentes. Establece también una serie de medidas destinadas a la protección de la maternidad y de la paternidad.

La Ley N° 25.929/04 de Parto humanizado regula los derechos de madres, padres e hijos durante el nacimiento. En el artículo 2º define de forma extensa los derechos que tiene la mujer durante el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto; sin embar-

go, pese a que el padre del niño podría beneficiarse del igual modo con ellos, no lo incluye como sujeto de derecho. Recién es mencionado en el artículo 4º, al hablar de los beneficios para el padre y la madre de una persona recién nacida en situación de riesgo.

Entre otros planes, redes y programas nacionales referidos a la adolescencia, la educación y la paternidad en la adolescencia cabe mencionar el Plan Nacional de Acción por los Niños, Niñas, y Adolescentes 2012- 2015, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Este Plan hace énfasis especialmente en las temáticas antes mencionadas. En su Art. 19 propone incrementar el número de Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios fortalecidos por la acción del Estado, a fin de lograr que los servicios garanticen el derecho a un adecuado desarrollo de las niñas y los niños de hasta 4 años de edad. El Art. 20 plantea Desarrollar políticas y acciones que brinden una protección especial a las madres y padres adolescentes y sus hijas/os, de modo que puedan cumplir un adecuado desarrollo de sus vidas. Finalmente, el Art. 22 se propone garantizar que todos/as los/as niñas, niños y adolescentes puedan completar 13 años de educación obligatoria de calidad. Este Plan también busca promover que todas/os las/os adolescentes puedan completar la escuela secundaria para el año 2015.

Otros programas que sirven como marco para pensar la paternidad en la adolescencia son: el Programa Nacional de Salud Integral de la Adolescencia (que promueve el derecho de los adolescentes de acceder al sistema de salud) y el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable.

Este último, creado por la Ley Nacional Nº 25.673, reconoce que el Derecho a la Salud comprende la Salud Sexual, y que ésta incluye la posibilidad de desarrollar una vida sexual gratificante y sin coerción, así como prevenir embarazos no deseados. Se basa en la autonomía de todas las personas para poder definir la posibilidad de tener hijos, cuántos hijos tener, cuándo tenerlos, y el intervalo entre ellos. Por eso promueve la "Consejería" en Salud Sexual y Reproductiva en los servicios de salud pública de todo el país; es decir, la posibilidad de acceder gratuitamente a un asesoramiento de calidad que contribuya a la autonomía y a la toma de decisiones en materia de salud sexual y reproductiva. Los insumos de salud sexual y reproductiva que se distribuyen desde el Programa son preservativos, anticonceptivos hormonales inyectables, hormonales para lactancia, hormonales combinados, y anticonceptivos hormonales de emergencia; dispositivos intrauterinos (DIU) y cajas de instrumental para su colocación. Entre otras actividades, este Programa promueve la articulación de actividades con áreas y programas diversos.

Luego también, la Ley 25.929/05 de Prestaciones relacionadas con el embarazo, parto y posparto establece que todos los prestadores del sistema de salud tendrán la obligación de brindar determinadas prestaciones para las mujeres relacionadas con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el posparto. Asimismo, incorpora dichas presta-

ciones al Programa Médico Obligatorio. La ley se ocupa no solo de los derechos de la madre sino también de los derechos del recién nacido y los del padre.

En el año 2005 el Ministerio de Salud de la Nación también lanzó el programa SUMAR destinado, entre otros grupos, a adolescentes de 10 a 19 años. A ellos se les ofrecen consultas anuales por problemas médicos; asistencia y orientación en adicciones; asesoramiento y asistencia en caso de violencia sexual; consulta ginecológica anual; tests de embarazo totalmente confidenciales e información sobre salud sexual y reproductiva, entre otras prestaciones.

A esta lista se agregan el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria -también dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación- que está destinado a familias con niños menores de 14 años y embarazadas adolescentes; el Plan Familias, que por intermedio de la Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano promueve el desarrollo saludable y la permanencia dentro del sistema educativo de los jóvenes, otorga subsidios y brinda fortalecimiento para la oferta y utilización de servicios sociales.

En cuanto al Ministerio de Educación de la Nación, la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) establece en su artículo 81 que “las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte, en concordancia con el artículo 17 de la Ley N° 26.061. Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria”.

Cabe recordar que el Art. 17 de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes aboga por la “prohibición de discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad. Prohíbese a las instituciones educativas públicas y privadas imponer por causa de embarazo, maternidad o paternidad, medidas correctivas o sanciones disciplinarias a las niñas, niños y adolescentes. Los Organismos del Estado deben desarrollar un sistema conducente a permitir la continuidad y la finalización de los estudios de las niñas, niños y adolescentes.”

El Ministerio de Trabajo, por su parte, brinda dos programas cuya población objetivo es la misma que se está analizando aquí: el Programa Formación para el trabajo (se da formación, orientación profesional y apoyo en la búsqueda de empleo a jóvenes mayores de 18 sin terminalidad escolar obligatoria, preferentemente del Plan Jefes/jefas y del Plan Seguro de capacitación y empleo; y del Programa Jóvenes con más y mejor trabajo o para jóvenes de 16 años en estado de vulnerabilidad psicosocial); y el Programa Jóvenes con más y mejor trabajo, cuyo objetivo es generar condiciones de inclusión social y laboral mediante: 1) Talleres de Orientación e Inducción al trabajo y; 2) Prestaciones dinera-

rias no remunerativas variables de acuerdo al ciclo que se curse. 3) Tutorías compartidas con las instituciones intervinientes a jóvenes de 18 a 24 años que no hayan terminado el colegio y se encuentren desempleados.

También existen una serie de políticas públicas nacionales que si bien no se ocupan específicamente de la población que aborda este estudio, la abarca, y que aunque no hacen hincapié en los ejes sobre los que versa este estudio, debido a su injerencia en cuestiones que atañen a las condiciones materiales y a la defensa de los derechos de los jóvenes, serán consideradas.

Una de ellas es la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (A.U.H.) que el Estado otorga a los trabajadores que se desempeñan en el sector formal de la economía y a los niños cuyos padres son trabajadores informales o desempleados. También aquí puede incluirse la Asignación por Embarazo para Protección Social (A.U.E.) que consiste en una prestación monetaria, no retributiva, que se abona mensualmente a la mujer embarazada desde la semana 12 de gestación hasta el nacimiento o interrupción del embarazo, siempre que no exceda las seis mensualidades.

A este marco legal nacional se incorpora la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires -localidad de referencia para esta investigación-, que asume ciertas responsabilidades relativas a los contenidos y las modalidades de las políticas en materia de protección de los derechos de la niñez, dando a la vez lugar a la creación de un organismo ejecutor de estas políticas: el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que interviene con niños y jóvenes hasta los 18 años de edad. Entre sus funciones principales se encuentran: diseñar, coordinar y orientar las políticas públicas destinadas a los niños, niñas y adolescentes, articulando las políticas aplicadas por las distintas áreas de gobierno (secretarías de Salud, Promoción Social, Educación, Cultura, Derechos Humanos) con las propuestas y acciones de organizaciones no gubernamentales. Además promueve la elaboración de programas educativos con perspectiva de género, especialmente en las áreas de derechos humanos y educación sexual. En lo que respecta a derechos reproductivos, la Constitución establece el derecho de las parejas a decidir sobre la reproducción y autoriza la provisión de métodos anticonceptivos.

Por otra parte, la Ley N° 114/98 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires mantiene puntos de contacto y continuidad con las normativas de salud (Ley N° 153/99) y Ley N° 448/00 de Salud Mental al garantizar la atención integral de la salud y el acceso gratuito, universal e igualitario (Art. 22).

La Ley 418 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, sancionada en el 2000, regula las políticas orientadas a la promoción y desarrollo de la Salud Reproductiva

y la Procreación Responsable en la CABA<sup>18</sup>. Tiene entre otros objetivos específicos: prevenir mediante educación e información los abortos provocados, garantizar la información y el acceso a los métodos y prestaciones de anticoncepción, otorgar prioridad a la atención de la salud reproductiva de las/os adolescentes, en especial a la prevención del embarazo adolescente y la asistencia de la adolescente embarazada, garantizar la existencia de profesionales y agentes de salud capacitados en sexualidad y procreación desde una perspectiva de género en los distintos servicios y centros de salud, promover la reflexión conjunta entre adolescentes y sus padres sobre la salud reproductiva y la procreación responsable y la prevención de enfermedades de transmisión sexual, etc.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también existen múltiples programas que dependen de los distintos ministerios y que de forma más o menos directa tienen como objetivo a la población que estudia este trabajo.

La Ley 1.468, sancionada en 2004, crea el Programa Acompañar, que está destinado a la atención primaria de la salud de las mujeres en edad fértil. Entre sus objetivos se encuentran el de garantizar el acceso a la información de las mujeres sobre salud sexual, el proceso de gestación y parto, lactancia y crianza. Asimismo procura que el equipo de salud realice diversas acciones a fin de proveer contención a la embarazada (por ejemplo cursos sobre maternidad). Lamentablemente esta ley no incluye a los adolescentes y hombres adultos que son padres; los cuales también deberían ser objeto de un Programa que les brinde contención, información y apoyo a fin de encarar su nueva situación de vida.

El Decreto Reglamentario 208/01 (modificado por el decreto 2316/03) recoge lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño para la Ciudad de Buenos Aires, sosteniendo que no hay una edad fijada para acceder a la información, atención o solicitar la provisión de anticonceptivos o exámenes médicos. Se presume que todo/a niño/a o adolescente que requiere atención en un servicio de salud está en condiciones de formar un juicio propio y tiene suficiente razón y madurez para ello; en especial tratándose del ejercicio de derechos personalísimos (tales como requerir información, solicitar testeo de HIV).

La resolución N° 1.253/05 de la Secretaría de Salud define el acceso irrestricto e incondicional a todas las prestaciones de carácter preventivo, promocional, asistencial y de rehabilitación a niñas, niños y adolescentes de todos los efectores de salud dependientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por su parte, el Ministerio de Educación ha creado varios programas que afectan a los adolescentes que son padres: en primer lugar, el Programa de Retención Escolar de

---

<sup>18</sup>Es modificada en aspectos menores por la Ley 439.

alumnas madres, alumnos padres y alumnas embarazadas en Escuelas Medias de la Ciudad de Buenos Aires, que será desarrollado en un apartado específico ya que resulta central a los efectos de este trabajo. También puede mencionarse el Programa Puentes Escolares, de la Dirección de Inclusión Escolar; la Línea "Todos a Estudiar" (TAE); el Plan Nacional de Becas; el Programa de Becas INET; el Programa Club de jóvenes (un programa de extensión educativa); y la creación de Centros Educativos Comunitarios (C.E.C.), entre otros.

También se creó el Ministerio Público Tutelar (MPT) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires perteneciente al Poder Judicial, que es la autoridad de aplicación de las Ley Nacional 26.061 y la Ley local 114, y órgano rector en materia de políticas públicas para la infancia.

Tal como puede extraerse de la lectura de la legislación precedente, existe un amplio marco legal tanto a nivel nacional como local que brega por los derechos de los niños y adolescentes. Sin embargo, sigue habiendo dificultades en el cumplimiento de las normas y en la implementación de las políticas públicas enunciadas. Según el Informe Anual de 2011 de la Asesoría General Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires, esto se debe a que, entre otros motivos, los organismos y las instituciones encargadas de ello no cuentan con recursos suficientes; sus programas tienen un bajo nivel de cobertura e impacto; son fragmentados; están desarticulados y no presentan continuidad entre las acciones que promueven intrainstitucionalmente, interinstitucionalmente e intersectorialmente.

Para mejorar esta situación la AGT plantea que debe atenderse el desarrollo integral de los jóvenes y sus comunidades y no abordar sus problemas aisladamente. Para ello es necesario generar vínculos entre las áreas de salud, de educación y de desarrollo social con la de juventud, ya que si bien estos jóvenes son potencialmente beneficiarios de derechos, no lo son en su carácter específico de adolescentes y padres, sino en tanto integran otros grupos: son estudiantes, parejas de mujeres en edad reproductiva, trabajadores (empleados o desempleados), novios violentos, etc.

Por otra parte, también cabe señalar que la mayoría de las políticas públicas aborda la temática de la paternidad en la adolescencia desde la salud sexual y reproductiva, perdiendo de vista que existen otros aspectos que afectan el desarrollo de estos jóvenes y que condicionan el modo como viven su situación de paternidad. Aún en los casos en que se propone un abordaje integral, en la práctica la implementación se ve reducida a facilitar el acceso a métodos anticonceptivos, situación que deviene insuficiente no sólo porque como se verá en las entrevistas, acceder al método no garantiza su uso (efectivo), sino porque además aquí se cree necesario pensar en acciones concretas que sirvan para acompañar a aquellos adolescentes y jóvenes que ya son padres, independientemente de cómo llegaron a esa situación. Una de las preguntas que surgen frente a este

panorama es hasta qué punto las dificultades para pensar y/o implementar leyes y programas de este tipo tiene que ver con la insuficiencia de recursos, con posturas que obstaculizan la implementación de actividades de educación sexual y prevención del embarazo desde una visión de derechos sexuales y reproductivos, o si simplemente se trata de desconocimiento y de la naturalización de ciertos estigmas que recaen sobre estos jóvenes.

La legislación, en este sentido, no solamente pierde de vista la situación de este grupo particular constituido por adolescentes o jóvenes que son padres sino a las necesidades específicas de los y las jóvenes y de los hombres en general: las áreas destinadas a la juventud tienen mucho menor desarrollo que otros organismos como aquellos que trabajan por los derechos de la mujer; y también, se observa que no existe ningún espacio que se proponga reflexionar acerca de las necesidades y problemas específicos que afectan a los hombres.

## Programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas

El Programa de Retención escolar de alumnos/as madres/padres y embarazadas en escuelas medias y técnicas de la Ciudad de Buenos Aires (de ahora en más, Programa de retención o Programa) surgió en 1999 y se institucionalizó en 2001 para dar respuesta a la preocupación y a las demandas crecientes de miembros del sistema escolar que detectaban que las alumnas madres y las embarazadas abandonaban sus estudios o corrían el riesgo de hacerlo. No fue sino hasta 2006 que incorporaron formalmente a los alumnos padres, aunque aún existen dificultades para su participación efectiva.

A través de este Programa lo que se propone y sostiene es un abordaje de la escolaridad de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres reconociéndolos en sus singularidades y especificidades, promoviendo la modificación y el análisis crítico de aquellos discursos y prácticas que tienden a la homogeneización y naturalización de las diferencias, los cuales generan procesos de exclusión y de distanciamiento con respecto a la enseñanza. De este modo, lo que se plantea es la creación de estrategias institucionales de retención escolar que promuevan la continuidad y permanencia en las escuelas de estas/os alumnas/os.

La implementación del Programa tuvo como antecedente una experiencia en la Escuela Municipal de Enseñanza Media (EMEM) N° 4, "Norma Colombatto", del Distrito Escolar 21 ubicada en Villa Lugano, donde desde 1995 funcionaban los Grupos de Reflexión para alumnas embarazadas y alumnas madres. Esta experiencia es relatada

por Mariana Vera, actual coordinadora del Programa e integrante del grupo inicial que participó en la definición y ejecución del mismo:

“En el año 1995 llego a una escuela muy especial en pleno Lugano, la EMEM 4 del 21. Imaginate que en Lugano está la villa 20, pensá en todo lo que es Lugano con sus características de barrio, pero al mismo tiempo con la presencia de sectores muy vulnerados. Y esta directora, muy posicionada desde el lugar de respeto al adolescente, a su inclusión en la escuela, me dice: ‘Acá en la escuela hay muchas alumnas embarazadas y madres. Yo quisiera que ellas tuvieran, textuales palabras, un espacio en la escuela para pensar’. Era una directora súper innovadora.

En aquel momento lo que ella fundamentaba era que las alumnas que le comunicaban que estaban embarazadas o eran madres tenían un acompañamiento para que concurren a los hospitales, a CeSACs, y que eso estaba bien, pero decía que era necesario algo más. Entonces ahí decidimos armar un grupo de reflexión con alumnas embarazadas y madres. A este grupo de reflexión yo lo pensé como un dispositivo, lo definí como un lugar de escucha. No era terapéutico, era un espacio donde ellas podían hablar de lo que quisieran: del embarazo, lo que eso implicaba en su relación con sus padres, con la familia, con la pareja o no pareja, sus preocupaciones con la escuela, el futuro”. (Vera, 2013)

Esta primera experiencia se constituyó como la base para la elaboración del actual Programa. Continúa Vera:

“Paralelamente a esa experiencia, que fue muy intensa, se ve que en la sociedad algo pasaba, porque en las escuelas vecinas, del estilo de esta escuela, también había preocupación porque veían que había muchas alumnas embarazadas y madres y no sabían cómo acompañarlas. De ahí surge la demanda a la Secretaría de Educación, hoy Ministerio. Era una demanda importante como política pedagógica.

La Secretaría y el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria<sup>19</sup>), que conocían nuestra experiencia, nos convocaron y nos juntamos con esas compañeras a escribir el Programa, que en aquel momento se llamaba Proyecto de Retención Escolar. Es así como el Programa

---

<sup>19</sup> Según expresa el portal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap>), el programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) se creó y puso en marcha en 1996 con el objetivo de diseñar, ejecutar, monitorear, dar seguimiento y evaluar las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de su calidad en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social.

Los proyectos a los que da origen son gestionados con las diferentes direcciones de las áreas correspondientes, y toda esta labor es coordinada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

La población a la que está destinado es: 1) A los niños; 2) A los docentes con necesidades de formación insatisfechas; 3) A los adultos a los que la injusticia social coloca en situación de inferioridad y exclusión; 4) A los grupos de mujeres de menores recursos económicos y culturales; 5) A los adultos mayores desjerarquizados y marginados; 6) A los que no tuvieron acceso a la alfabetización; y, 7) A los que desconocen sus derechos.

nace en el marco del Programa SAP, y en ese primer año el tuvo como dispositivo el Grupo de Reflexión”. (Vera, 2013)

Desde ese momento el Programa se llevó adelante en las escuelas ubicadas en Villa Lugano, Villa Soldati, La Boca y Barracas, barrios donde operaba el Programa ZAP dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Luego, con el comienzo del ciclo lectivo 2001, el Programa fue asumido como una política general desde la Dirección de Área de Educación Media y Técnica, entendiendo que la necesidad excedía a esas regiones. En 2003 se crea institucionalmente el Programa de Retención mediante la Resolución N°670 de la Secretaría de Educación, incluyendo a los padres adolescentes, también, como destinatarios (Vázquez, 2012).

Desde 2008 y hasta la actualidad, la dependencia pasó a ser de la Coordinación de Inclusión Escolar. Esto habla de un cambio en el modo en que las autoridades gubernamentales pasaron a concebir el Programa, ya que su carácter universal (que era una dimensión fundacional y fundamental del mismo, al sostener la decisión de garantizar a los y las jóvenes padres y madres su derecho a educarse desde la Dirección de Educación Media) se desdibujó al reemplazar la noción de derecho (universal) por la de inclusión: “Si bien el proyecto original considera que la situación de los alumnos/as padres o madres requiere una atención particular y contempla la idea de inclusión como una de sus preocupaciones principales, su equipo coordinador advierte sobre el ‘riesgo de consolidación de formatos que profundicen la fragmentación’, refiriéndose especialmente a las consecuencias de las políticas focalizadas que se promueven desde Inclusión Escolar” (Vázquez, 2012).

## **Objetivos del Programa**

El Programa tiene una serie de objetivos que tienden a garantizar la continuidad y permanencia de las/os adolescentes madres/padres y embarazadas en el sistema educativo. Con ese propósito quienes trabajan allí intentan generar un lugar en la escuela Media para el abordaje de esta temática fortaleciendo, así, el derecho a la educación de estos/as alumnos/as.

Se propone: a) crear en las escuelas un dispositivo de trabajo institucional que incluya nuevas estrategias para la retención escolar de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres, a partir de la formación de Referentes Institucionales en los establecimientos; b) enfatizar en la importancia de la finalización de la escuela media, en tanto un proyecto diferente y no excluyente de la situación de embarazo, maternidad y paternidad adolescente; y, c) establecer y promover el establecimiento de relaciones interinstitucionales entre las escuelas y los centros de salud, hospitales, Consejo de los

derechos del niño, niña y adolescente, a partir del relevamiento previo los recursos barriales con los que se cuenta<sup>20</sup>.

“El Programa, al articular dos dimensiones insoslayables que atraviesan a estos estudiantes (educación y paternidad/maternidad) cuestiona los mecanismos de organización, funcionamiento y culturas tradicionales y, a la vez, contribuye a configurar una nueva realidad institucional hacia el interior de las escuelas. Este cuestionamiento implica tensiones más o menos abiertas entre los diversos actores involucrados en el Programa” (Vazquez, 2012)

En la medida que así lo deseen, todas las escuelas de la Ciudad pueden ser incorporadas al Programa. Según datos del Gobierno de la Ciudad, en 2013 el Programa funcionó en 143 escuelas medias, técnicas, artísticas y normales donde desplegó múltiples actividades: capacitaciones para docentes, tutores y equipos de conducción; formación de referentes; organización y desarrollo de grupos de reflexión para los/as estudiantes padres, embarazadas y madres; gestión para la apertura de jardines maternos cercanos a las instituciones medias a las que ellos y ellas asisten, y/o búsqueda de vacantes para sus hijos en los ya existentes.

También se realizan talleres con alumnos y alumnas e instancias de planificación y debate con docentes sobre Educación Sexual Integral. Esto, según explica Mariana Vera, se debe a que la Ley de Educación Sexual Integral (Ley ESI) incorporó este eje de trabajo en las escuelas permitiendo el acceso a ya no solamente las alumnas embarazadas y madres y a los alumnos padres que se acercaban, sino a la totalidad de los estudiantes.

## **Normativa**

A partir de la lectura de la normativa que regula el Programa será posible reconocer las posibilidades y límites que tiene; así como también se podrá detectar cuál es el alcance efectivo que este puede tener en materia de beneficios y derechos específicos para los alumnos que son padres (que como se podrá ver a continuación, son muy desiguales respecto a aquellos garantizados para las alumnas embarazadas y madres).

La selección realizada<sup>21</sup> excluye aquellas cuestiones vinculadas a la Estructura del programa (dependencias), al Estatuto del docente, a los Módulos institucionales y a las

---

<sup>21</sup> Este apartado fue hecho a partir de la información publicada en el Blog del Programa, disponible en:

<http://programadealumnasmadresypadres.blogspot.com.ar/search/label/Informaci%C3%B3n%20sobre%20el%20marco%20legal>; y del informe “Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la subsecretaría de equidad educativa”, elaborada por Gisela Natalia Rotstein en el marco del Proyecto “Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa” coordinado por Susana Xifra para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este último fue publicado en formato digi-

Plantas orgánicas funcionales dado que la información que aportan no es central a los objetivos del presente trabajo.

Cabe señalar que estas normativas (especialmente las Resoluciones) son elaboradas en forma conjunta con la Dirección General de Programación Educativa y con los abogados de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica.

La Ley N°709 en 2001 y, posteriormente, el Decreto N° 24 en 2002 sancionaron con fuerza de ley el Régimen especial de inasistencias justificadas no computables. La finalidad de ambas leyes es permitir la reincorporación en los establecimientos de las alumnas embarazadas y de los alumnos en condición de paternidad que cursan sus estudios en instituciones estatales o privadas dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Art. 3 y 4). Este régimen especial incluye además el derecho de las alumnas madres a poder retirarse del establecimiento durante una hora diaria para la lactancia (Art. 5); expresa que será la Secretaría de Educación la que establecerá los mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes que permitan alcanzar los objetivos requeridos para la promoción en su condición de alumna/o regular (Art. 6); indica que los establecimientos educativos ejercerán funciones de apoyo a efectos de promover la concurrencia de las alumnas embarazadas y del progenitor masculino a los controles médicos correspondientes (Art. 7) y aclara que el Régimen Especial establecido por esta ley no excluye los beneficios que fueron otorgados por el Régimen de Inasistencia de Alumnos existente para cada nivel (Art. 8). La Resolución N° 5337, de 2007, reglamenta el artículo 6° de esta Ley disponiendo mecanismos de apoyo, recuperación y evaluación de los aprendizajes para períodos de ausentismo prolongado, característicos para las alumnas embarazadas, madres y los alumnos padres.

Por su parte, la Resolución N° 949 SED-05 autoriza la concurrencia de los hijos de las/os alumnas/os a los establecimientos del Área de Educación Media y Técnica en circunstancias excepcionales. No obstante esto, para alcanzar tal beneficio deberán haber sido agotadas todas las alternativas sobre el cuidado del hijo, inclusive aquellas estrategias particulares que podrían ser favorecidas por la institución escolar de acuerdo con las posibilidades edilicias y características de la comunidad educativa y/o de la red familiar. Esta norma está vinculada con la Disposición N° 015-SED-2006 y con la Disposición N° 015 DEMyT-06, que aprueba los criterios y las pautas para su implementación.

---

tal en septiembre de 2013 y se encuentra disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luas/pdf/programas\\_socioeducativos\\_sept\\_2013.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luas/pdf/programas_socioeducativos_sept_2013.pdf).

La Resolución N°1729 MEGC-06 crea el Programa "Alumnas/os-Madres/Padres" con la finalidad de garantizar vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines maternas dando prioridad a los niños/as de 45 días a 5 años de edad que sean hijos de alumnas/os inscriptos en el mencionado programa. Dicha resolución establece además que para acceder a los beneficios establecidos los alumnos/as deben acreditar mensualmente su condición de regulares en los establecimientos del nivel primario o medio y técnico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto al cuidado de la salud, la Resolución N°4799 MEGC-07 establece para los establecimientos educativos dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la posibilidad de que alumnos/as regulares que sean madres o padres puedan retirarse durante el horario escolar o ingresar después de iniciado el mismo por necesidades imperiosas de atención de sus hijos/as, y por riesgos de embarazo para las alumnas regulares embarazadas.

Finalmente, la Disposición N° 012-DEA aprobada en 2009 determina que las alumnas madres y los alumnos padres no perderán la condición de alumna/o regular al cursar el Bachillerato (no la especialización) durante el año de nacimiento del hijo o hija por necesidad de cuidado y atención de sus hijos.

En abril de 2014, según lo relatado por Mariana Vera, se dio inicio a un proyecto de ampliación de la cantidad de inasistencias justificadas para los alumnos padres. Actualmente, la ley que determina el ausentismo (N°709/01, mencionada más arriba) estipula en su Art. 3° que el plazo para los estudiantes varones que acrediten su paternidad será de cinco inasistencias justificadas continuas no computables a partir del día del nacimiento o del siguiente; y, en el Art. 4° (sobre la extensión de plazos) agrega que en caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la pareja/madre de hijos menores de cuatro años de edad, el plazo máximo de inasistencias se extenderá diez días posteriores al nacimiento para el caso de los alumnos varones. Esta Ley determina un número diferente de inasistencias para el caso de las alumnas madres, que es mayor al que tienen los alumnos padres<sup>22</sup>. Esto sigue el criterio legal nacional de la Argentina, donde se observa que las licencias laborales por paternidad son muy breves y, además, son comparativamente mucho menores que las que tienen las mujeres que son madres, ya sea en el ámbito público como en el privado. Mientras que en el sector privado para las mujeres la licencia es de 90 días, para los padres es de tan sólo 2. En el empleo público la diferencia

---

<sup>22</sup> En el Art. 3° el Reglamento expresa que "Las alumnas embarazadas gozarán de un plazo máximo de inasistencias justificadas, continuas o fraccionadas, no computables a los fines de la reincorporación de cuarenta y cinco (45) días y podrán ser utilizadas antes o después del parto"; y en el Art. 4° "En caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la alumna fuera madre de hijos menores de cuatro años de edad el plazo máximo de inasistencias se extenderá a quince (15) días posteriores al nacimiento".

es aún más significativa: las mujeres que trabajan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen hasta 105 días de licencia por maternidad, mientras que los hombres que son padres cuentan tan sólo con 3<sup>23</sup>. Además, los padres que trabajan en relación de dependencia no pueden optar por la excedencia (es decir, la posibilidad de solicitar una extensión de la licencia sin goce de haberes debido al nacimiento de su hijo, estando protegidos de perder su empleo) (Faur, 2014).

Siguiendo el razonamiento de Faur, cabe plantear que:

“Incluso en los sectores que ofrecen más facilidad a los varones para acompañar el nacimiento de sus hijos, queda claro que estas licencias no alcanzan a erigirse como un incentivo a la corresponsabilidad de los varones en el cuidado de sus hijos ya que, en el mejor de los casos, representan una décima parte del período asignado a las madres del mismo sector. El papel de proveedor de recursos económicos parecería eximir –desde la cuadratura legal- a los varones de las responsabilidades y los derechos relativos al tiempo de cuidado infantil, por lo que desde la ley misma se sostiene y legitima la construcción de modelos de masculinidad desvinculados de la crianza y apartados del cuidado familiar”. (Faur, 2000)

De este modo, la legislación vigente en materia de licencias estaría evidenciando una estructura que diferencia (condicionando) los papeles de los padres y madres que trabajan, situación que se reproduce desde el Programa para los alumnos que son padres. Esto resulta especialmente significativo porque pone de manifiesto la reproducción de “roles de género diferenciados” desde la Escuela.

El resto de la normativa vigente, si bien en casi todos los casos abarca la situación de alumnas embarazadas, madres y padres por igual (especialmente en cuanto a lo que hace al seguimiento pedagógico), en tanto quedan supeditadas a la voluntad de ejecutarlas que tengan los referentes y/o docentes de cada institución para cada caso particular no siempre logra alcanzar a los alumnos padres, corriendo el riesgo con ello de convertirse en un compendio de beneficios inanes para este grupo.

## **Educando para la diversidad**

Comprender la posición de la Escuela en relación a la paternidad de los alumnos que la transitan requiere pensar, de forma más amplia, en las funciones que esta tiene

---

<sup>23</sup> En 2003 se redactó un proyecto de ley que resolvía la extensión de la licencia por paternidad hasta los quince días, pero este sólo logró ser aprobado por la Cámara de Diputados y luego perdió su carácter parlamentario dado que los senadores no lo trataron. En 2010 se dio media sanción del Parlamento a un proyecto que extiende la licencia para los padres hasta los 5 días. Cabe señalar, siguiendo a Faur (2014) que esta iniciativa, a diferencia de otras que tendían a la igualdad de género, tuvo en su momento poca repercusión en el debate público y careció de una demanda social para acompañar su sanción.

actualmente. Por un lado, existen posicionamientos que le suponen una función socializadora, es decir, la entienden como un espacio efectivo de transmisión de valores. Aquí pueden incluirse tanto las posiciones que la conciben integrando a los sujetos a un orden social armónico e igualando sus oportunidades, como así también aquellas que la comprenden como un espacio disciplinador, en el que se produce la subordinación de los sujetos a un orden hegemónico y se realiza la imposición de ciertas identidades homogéneas (Carli, 2003).

Por otra parte, otras conceptualizaciones incorporan a lo anterior los procesos de subjetivación, a partir de lo cual la escuela no se limitaría únicamente a reproducir mecanismos propios de distribución, sino que también contribuiría a constituir los sujetos, a producir identidades.

En este trabajo se sostiene que la función de la escuela implica ambos procesos de forma complementaria con espacios de grieta, de fisuras a partir de las cuales los estudiantes elaboran sus propias trayectorias y apropiaciones. Lo que se presupone es que la Escuela se encuentra atravesada por la matriz de conflictividad social que afecta y estructura las experiencias de los estudiantes:

"Por una parte, es una socialización en la cual los individuos interiorizan normas y modelos. Y por la otra, es subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización. (...) En este sentido, toda educación es una autoeducación, es también un trabajo sobre sí mismo" (Dubet, Martuccelli, 1998).

Siguiendo esta línea de pensamiento, proponer un estudio sobre trayectorias sociales y escolares supone pensar, tal como se planteó teóricamente, una conjugación entre las condiciones sociales de producción y el ejercicio del poder propio de la producción social de sentidos; y la puesta en juego de las expectativas subjetivas -inseparables del grado de autonomía del grupo social al que pertenece (Fernández, 1993)-.

Como sostiene Carli (2004) al decir de la *contingencia* en la educación, "sin negar el peso inevitable que los elementos estructurales dejan hoy en la actividad cultural y educativa, abre la mirada a aquellos acontecimientos vividos o a producir; (...) recorridos singulares, generacionales, sociales, diferenciales de los propios sujetos construidos en las instituciones".

Esto apunta a reconocer la necesidad de dar lugar a la diversidad de situaciones que atraviesan quienes transitan la institución educativa, admitiendo la existencia de sujetos y trayectorias que distan de aquellas consideradas tradicionales. Como bien señalan Mansione, Pallma y Steiman, en la escuela se sigue pensando al joven como sometido a un desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos: un alumno supuesto que no coincide con el alumno real. Los alumnos que son padres son en este sentido una de las expresiones de la diversidad que pone en entredicho al

“alumno ideal tradicional” (2012:43). De este modo, la necesidad de generar prácticas que favorezcan y habiliten el lugar en las instituciones educativas de esos alumnos que son padres pone en evidencia que estos sujetos, en carácter de su paternidad, en muchos casos son víctimas de exclusión educativa y de abandono escolar; situación que se advierte “cuando los alumnos simplemente ‘permanecen’ sin una enseñanza y/o aprendizajes sustanciales, cuando hay discriminación revestida de eufemismos, cuando se anteceden las situaciones de maternidad o paternidad a la condición de pobreza en la justificación del fracaso escolar” (Vera, Langer y Schiariti, 2005:32). Esto último se da especialmente en aquellos casos en que los jóvenes pertenecen a sectores populares, donde se pierde de vista que son principalmente las condiciones estructurales (de fuerte exclusión social) las que afectan el devenir de estos alumnos en la escuela.

### **Entre el derecho y el prejuicio**

Según relatan Fátima Monti y Lucía Schiariti, dos de las Coordinadoras del Programa de retención escolar para alumnas madres, alumnos padres y embarazadas a quienes se entrevistó individualmente en el marco de la investigación, para muchos referentes, tutores y profesores la inclusión de los alumnos padres al Programa se dificulta porque, a diferencia de lo que sucede con las alumnas embarazadas y madres, a los alumnos padres “no tienen nada que ofrecerles”:

“Es más fácil generar un vínculo con las chicas, como que se abren más, cuentan más. Con los varones... Como que algunos dicen: ‘Bueno, no tenés nada que ofrecer’. Porque claro, las leyes están ligadas a esto: al ausentismo por el parto, a la lactancia, a la hora de lactancia que tiene, o las inasistencias por cuidado del hijo, etc., es como que todo el pack está casi más ligado, incluso, a las embarazadas que a las madres”. (Monti, 2013)

Lucía Schiariti explicó que también existen dificultades para contactar a los jóvenes debido a que les cuesta decir que son padres en la escuela. Esto se debería a que “por lo contrario a lo que pasa con las chicas, a quienes por lo general se las acompaña en el embarazo y la maternidad, se las miman, se las cuida; con los varones aparece un juicio más crítico. Desde: ‘¿Estás seguro que es tuyo’, ‘Sos un gil’, ‘Te engancharon’ desde sus pares y a veces, también, desde los adultos; o el mandato de los adultos que era medio ineludible de ‘Entonces tenés que ir a trabajar’”.

El tiempo pasado en el relato de Schiariti expresa sutilmente algo que luego dirá con más claridad: en esta última década ella notó cambios en el modo como los docentes y directivos abordan la temática en la escuela: “Desde que entré hasta ahora se nota menor resistencia. Esta década permitió que se empiece a incorporar, no te voy a decir con

mayor naturalidad pero sí de un modo más relajado, la idea que hay pibes y pibas que pueden ser padres y madres y estar en la escuela”.

No obstante esto, como se dijo más arriba, hay cuestiones institucionales (“existen escuelas más inclusivas y otras no tanto”) y subjetivas de los y las referentes, docentes, etc. que condicionan la implementación del Programa para los alumnos padres. Por un lado, al ser adolescentes los adultos piensan que podrían aprovecharse de la situación excepcional de inasistencias y flexibilidad que el mismo brinda. Por otro, la implementación va a depender del concepto previo que tenga el docente del alumno. En palabras de Monti: “Si es un estudiante bien conceptuado, que los profes lo quieren, que no tiene problemas de conducta, que responde a las consignas, como que todo se agiliza y se facilita. Si es un estudiante un poquito más ‘complicado’, como que las cosas se dificultan y se ponen a patalear”.

Estas excepciones y favoritismos vienen acompañados muchas veces de juicios de valor sobre estos alumnos:

“Esta idea de para qué le voy a mandar un trabajo si es un vago, si no hace nada, si no le gusta, etc. El prejuicio de quién era, o si se lo merece o no se lo merece. Hay una cosa muy marcada que la vuelve casi meritocrática. Pero además es esta idea de ‘yo le hago el trabajito de favor porque es una buena piba y se lo merece’. Y es: ‘No, hay una ley, es un derecho, va en otra línea. No tiene que ver con que vos quieras o no quieras, o con que la piba te caiga bien o no. Ponele que después lo que decidís es qué es lo que le tomás y qué no. Ahí va tu criterio voluntario o tu vínculo; o la ecuación de si antes era un pibe que se ocupaba o no. Lo evaluás ahí. Qué tan estricto vas a ser, cuánto le pedís, o qué querés que haga...”. (Schariti, 2013)

Algunos incluso llegan a cuestionar el desempeño de estos jóvenes en su rol de padres, afirmando que “son inmaduros”, “no están tanto” o “se borran”; aunque esta generalización no represente la totalidad de las experiencias de paternidad de los alumnos que son padres. “Hay casos de chicos que han estado muy presentes, o que hay que frenarlos para evitar que abandonen la escuela porque se quieren ir a trabajar por la responsabilidad de mantener a su hijo” (Schariti, 2013).

La situación se torna paradójica cuando contrario a estas expectativas negativas, se presentan casos en los que los jóvenes se involucran con su paternidad y acompañan a sus parejas durante el embarazo y, posteriormente, en el cuidado y la crianza de su hijo o hija.

“A veces pasa que los varones se implican muchísimo en la situación, entonces si la chica va al control la acompañan, si la chica se siente mal se quedan y la cuidan, y entonces ahí sí empieza esta cosa de ‘Pero él no está embarazado, él tiene que venir’” (Schariti, 2013).

O:

“Si bien la ley dice en uno de los artículos que habla de los controles médicos, que hay que favorecer al acompañante varón para que acompañe y esté en los controles, blah, blah, blah, después las escuelas, cuando faltan mucho, se quejan” (Monti, 2013)

Estos testimonios dan cuenta de la existencia de discursos ambiguos en torno a cómo deben actuar los jóvenes frente a su paternidad. Se los critica y cuestiona presuponiendo que no se harán cargo de sus hijos y, cuando lo hacen, asumen que su rol es secundario y también se los juzga.

Otra situación conflictiva en cuanto a la aplicación del Programa se presenta cuando el alumno no es el padre gestante del niño por cuyo cuidado se ausenta de la escuela:

“Hay veces que los referentes tienen como esta idea de lo biológico muy marcada. De hecho piden certificados. Como que lo escolar tiene esto de lo normativo, de la escuela Normal. Entonces necesitan el certificado y de hecho sucede que muchos dicen: ‘Bueno, hasta que no me traiga el certificado no lo pongo en la planilla’. Aparecen estas cuestiones. O: ‘¿Y yo qué sé si es el papá?’. ¿Y le vamos a hacer una prueba de ADN? Nosotros propiciamos desde el Programa lo que tiene que ver más con la función. Después algunos referentes no lo tienen tan presente. Ya de por sí el vínculo con los padres es más difícil. Si aparte además no es el padre biológico... Pero si hay situaciones donde es evidente que un estudiante, por motivo de cuidar a un niño, falta o algo, se contempla, porque nosotros decimos: ‘Mirá, no será el padre biológico pero está ejerciendo las funciones y está faltando porque lo llevó al médico, y bueno, esas faltas se tienen que justificar’. Pero desde los referentes, por ahí dicen: ‘No es el padre, uno menos que seguir’. Pasa que cada acompañamiento implica un montón de laburo, con situaciones muchas veces muy complejas, con trayectorias educativas muy frágiles, y los referentes que tienen, por cómo está organizado el sistema, no disponen de una gran cantidad de tiempo durante el horario escolar para dedicarse a esto. Se ocupan del Programa y a la vez son profesores, bibliotecarios, preceptores. Se hace difícil”. (Monti, 2013)

Este fragmento introduce otra variable para entender qué sucede ante los casos de paternidad en las escuelas: los límites estructurales del propio Programa, que se evidencian en la falta de recursos humanos y económicos destinados a ese fin<sup>24</sup>.

Tal como concluyen Vera, Langer y Schiariti (2005), el posicionamiento frente al embarazo, la maternidad y la paternidad en las escuelas no es, entonces, homogéneo: varía según las instituciones y los sujetos que la componen, y oscila entre el acompañamiento y el compromiso para pensar estrategias válidas de inclusión; y la discriminación y estigmatización de estos jóvenes debido a la diferencia que representa frente al ideal de alumno tradicional, que también se expresa en los conflictos que muchos docentes y el

---

<sup>24</sup> Al respecto, cabe citar el informe de la Asesoría Legal Tutelar (2011) que corrobora esta situación al señalar que de todos los programas orientados a garantizar la inclusión, permanencia y progreso de los estudiantes dentro del sistema educativo de la Ciudad presentan insuficiencia de recursos.

resto de la comunidad educativa encuentran en el ejercicio de sus roles<sup>25</sup> (muchos sostienen que su función es la de enseñar y no dedicarse a tareas “asistencialistas”, como denominan a la labor que deben realizar para el Programa).

De este modo vuelve a cobrar relevancia la pregunta planteada al comienzo del capítulo acerca de cuáles son las funciones de la escuela en la actualidad. En tanto no se ocupa solamente de la transmisión de ciertos conocimientos y valores sino que tiene una posición activa en la formación de las identidades; y dadas las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se dieron en Argentina; resulta necesario repensar al sistema educativo desde el lugar de lo pedagógico y lo asistencial (Vera, Langer, Schiariti, 2005), a fin de poder interpelar a los alumnos en la complejidad de los múltiples atravesamientos que los constituyen como sujetos.

Muchos jóvenes perciben que su situación (producto de su paternidad, pero no solamente debido a ésta) no es comprendida por los docentes y ante ello expresan su enojo:

“Algunos alumnos padres se quejan bastante de los profesores. Hace poco hice una reunión donde justamente les preguntaba qué significaba para ellos la escuela. Todos la valoraban como algo muy importante pero se quejaron bastante de muchos profesores que no comprendían su situación. Porque algunos pueden asistir con sus hijos a la escuela y se quejaban de cierta mala predisposición de algunos docentes. Que pasa esto, tal vez se le enfermó el hijo, no pudo ir, y justo era la época de evaluación y el docente le puso ausente y dicen yo no tengo la culpa, y le puso el ausente. Ojo, siempre salta más la queja que todo lo otro que hacen muchos profes para sostenerlos, digamos, porque si se sienten contenidos están bien. Entonces cuando hay un espacio es medio de catarsis, de quejarse de lo que pasa con profes que no le dan lugar”. (Monti, 2013)

Las dificultades que les implica su paternidad para continuar con los estudios no son las únicas que condicionan su trayectoria escolar. En este sentido, aunque el Programa en su especificidad busca garantizar el derecho a la educación de las alumnas embarazadas y madres y de los alumnos padres; en lo cotidiano la experiencia indica que tener un hijo no es el principal factor que dificulta la escolarización de estos grupos, al menos entre los y las alumnas de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, distrito que abarca esta investigación, donde la población que concurre en general proviene de sectores populares independientemente de dónde esté emplazada la

---

<sup>25</sup> En este sentido, sería propicio generar un clima que habilite “procesos de comunicación respecto a miedos, angustias, saberes, pudores, broncas que generan malestares cuyo efecto es impredecible” (Mansione, Steiman, 2012:188) entre los docentes y los alumnos para así garantizar un mejor abordaje de su situación dentro de las escuelas.

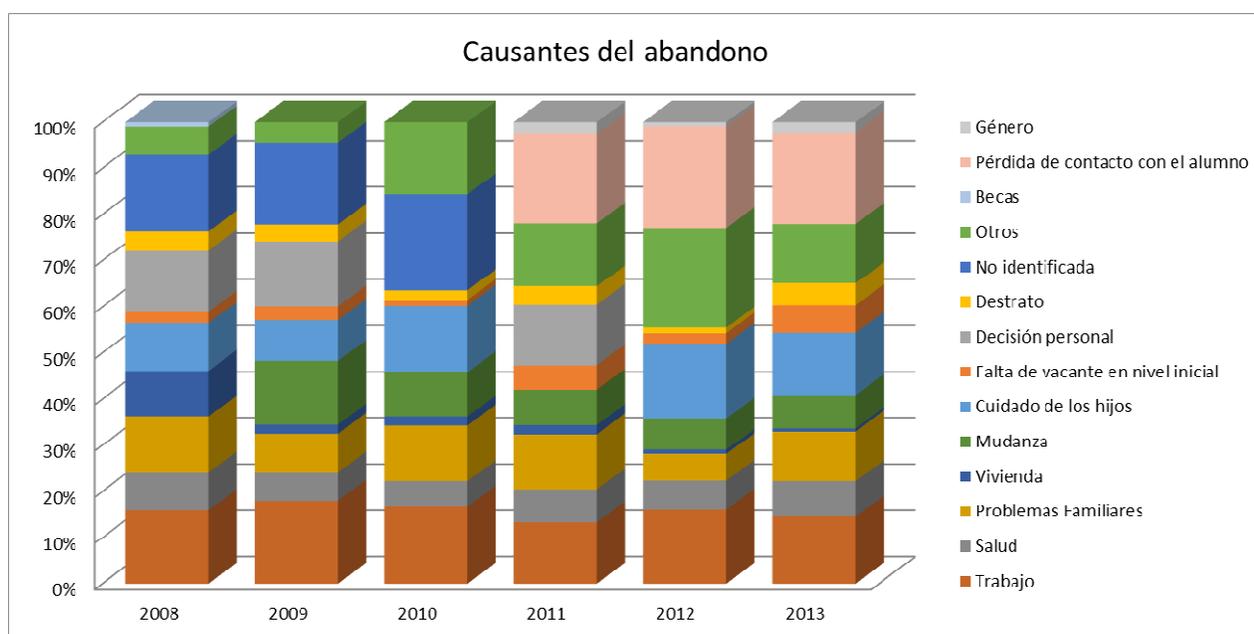
escuela. Como explica Monti, en las escuelas ubicadas en las zonas de más ingresos de la Ciudad concurren alumnos que viven en villas y en asentamientos cercanos:

“Acceden a esas escuelas pero no significa que vivan por el barrio. En Palermo por ahí hay un poquito más de hijos de porteros, pero hay muchos chicos que vienen de la villa 31, incluso de provincia (Gran Buenos Aires), porque como hay subte, tren, se trasladan. A las de Caballito vienen muchos chicos del bajo Flores, por ejemplo. No te diría que hay muchos alumnos de clase media”. (Monti, 2013)

En la misma línea, Monti luego señala que hay cursos que terminan con pocos alumnos pero no debido a la maternidad o paternidad:

“Muchos tienen que trabajar independientemente de que sean madres o padres porque necesitan sostener o ayudar a la familia, otros chicos ya vienen con trayectorias educativas muy lábiles, de muchos años de repetir. Algunos se mudan también, el problema habitacional también pasa, o conflictos al interior de la escuela, de compañeros... Después eso es toda la gama de problemas sociales que hacen a que se interrumpa la escuela”. (Monti, 2013)

Esto se evidencia en las estadísticas del Programa, que aunque no abordan para este ítem de forma diferenciada a los alumnos que son padres de las madres y embarazadas -lo que imposibilita reconocer los causantes según el género- sí dan una idea general de cuáles son las causas de los abandonos.



<sup>26</sup> Fuente: Elaboración propia sobre datos del Programa de retención escolar...

<sup>26</sup> Analizar las causantes de abandono es complejo teniendo en cuenta que en varios años cambian los parámetros con los que evalúan los abandonos. De tal forma en 2011 introducen la variable "Pérdida de contacto con el alumno" que hasta entonces no figuraba, y que pasó a promediar un 20% de las causas de abandono. Desde 2011 ya no se computan las variables "No identificadas" y es posible que equivalgan a "Pérdida de contacto con el alumno". En 2011 tam-

Considerando las variables identificables (es decir, eliminando la variable “No identificada” y “Pérdida de contacto”) puede decirse que los principales problemas que llevan a los y las alumnas que integran el Programa a abandonar la escuela son: el Trabajo (entre un 13 y un 18%), el Cuidado de los hijos (entre un 8 y un 16%), las Mudanzas (entre un 7 y un 13%) y los Problemas familiares (entre un 6 y un 12%). Luego, en orden decreciente vienen la Salud (entre un 5 y un 8%), la Falta de vacantes en el nivel inicial para sus hijos (entre un 1 y un 6%), y el Destrato institucional<sup>27</sup> (entre un 1 y un 5%).

La Decisión personal también juega un lugar especial. Sin embargo no fue evaluada con el mismo criterio a lo largo de los años, por eso puede verse que cuando fue incluida (2008, 2009, 2011) los valores rondaban el 13-14%, pero después pasan al cero.

Vale citar aquí la aclaración de Fátima Monti al respecto de algunas de las categorías utilizadas y lo que expresan en la cotidianidad:

“Muchos de los casos de abandono es ‘No identificado’: se perdió el contacto con el alumno, dejó de ir, empezó a faltar a faltar a faltar, no se sabe bien por qué dejó de ir, cambió el celular, no se lo pudo identificar más. Después hay por ‘Decisión de cuidado del hijo’ pero también hay por ‘Falta de vacante en el nivel inicial’, porque no tienen con quien dejarlo, pero este no es el porcentaje más alto. Y el ‘Trabajo’ también es otro porcentaje, pero el trabajo no necesariamente es porque tengan un hijo. Porque si no tuvieran un hijo quizás necesitan... por supuesto que influye el mandato social y la necesidad económica que implica tener un hijo, pero no es por el hijo, es porque no tienen plata”. (Monti, 2013)

Estos dichos vuelven a traer a la escena el contexto de vulnerabilidad más general que experimentan estos jóvenes que excede la paternidad. En este sentido, la posibilidad de darle continuidad a los estudios está ligada a si pueden (y cómo) sostener todas las responsabilidades que su situación personal les representa. En esta línea se entiende lo que señaló Monti al plantear que:

“La escuela tendría que ser universal y estar abierta a la diversidad de situaciones que transitan los jóvenes. Porque en realidad las estrategias que se implementan para los estudiantes padres o madres podrían implementarse perfectamente para el resto de los estudiantes porque todos tienen situaciones complejas de vida. Entonces la escuela debería ser lo suficientemente inclusiva y tener las estrategias suficientes como para poder albergar a todos, pero bueno, son los límites de la escuela en sí. Y como los problemas no son sola-

---

bién aparece la variable “Género”, motivo por el que dejan 34 adolescentes desde entonces hasta 2013. En 2008 aparece por única vez el abandono por Pérdida de beca y no existe la variable “Mudanza”.

<sup>27</sup> Aunque en la entrevista no lo define en estos términos, cabe pensar que Fátima Monti habla del “destrato institucional” al referirse a los “mecanismos encubiertos de expulsión por el trato que a veces tienen hacia los chicos” cuando éstos no se adaptan al estereotipo medio de alumno ideal.

mente educativos ahí todos tenemos un límite. Por eso tratamos de laburar lo más posible con otras instituciones”. (Monti, 2013)

Nuevamente se pone de relieve que la deserción escolar no puede ser enmarcada en un problema personal (entendiéndola como un “fracaso” individual) sino que debe ser comprendida como un fenómeno social donde la paternidad (y la maternidad) resulta una variable más a considerar y no la excluyente. También, siguiendo esta lógica, se entiende lo que relataron ambas coordinadoras al manifestar que quienes más tiempo logran permanecer en la escuela son los que están bajo la égida del Programa.

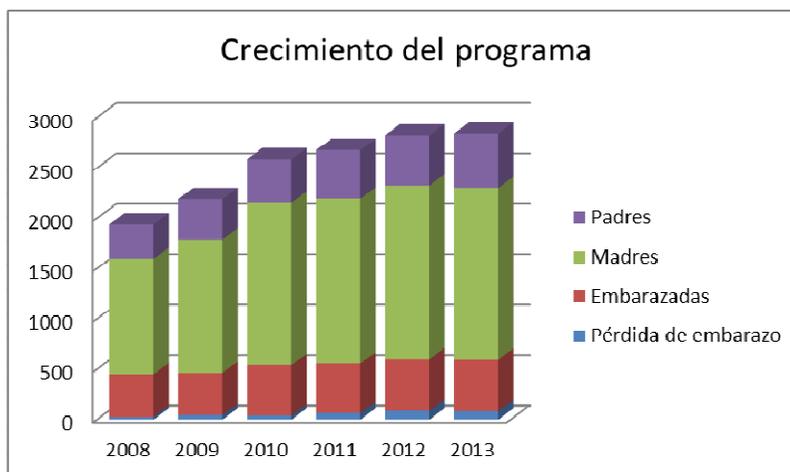
En el informe elaborado por el Ministerio Público Tutelar del Poder Judicial de la CABA, aunque no hay datos para 2013 las cifras indican que sólo el 46,6% de los estudiantes que en 2006 iniciaron primer año del nivel medio común del sector estatal se matricularon en quinto año de la misma modalidad y sector en el año 2010<sup>28</sup>. Esto corrobora lo dicho por Monti y Schiariti, ya que como expresa el gráfico que se ve a continuación, la tasa de abandono general (en el caso de los alumnos padres, las alumnas madres y embarazadas) se mantuvo prácticamente idéntica entre 2008 y 2013: subió tres veces y bajó otras dos en proporciones no muy significativas, rondando en todos los casos el 20%, siendo muy inferior esta cifra a la tasa de finalización.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del Programa de retención escolar...

<sup>28</sup> “Aun sabiendo que estos datos pueden derivarse de que ese joven haya repetido continuando sus estudios en otra modalidad y aun sabiendo que estos datos pueden derivarse de que ese joven haya repetido continuando sus estudios en otra modalidad y/o haber pasado al sector privado. Es cierto que las cifras y los porcentajes relativos de matrícula en primer y quinto año son una constante en todos los años que la matrícula de modalidades alternativas para adolescentes es ínfima; que aun cuando la educación en gestión privada presente índices menos críticos que los del sector estatal, la mayoría de las familias en situación de vulnerabilidad no tienen posibilidad de acceder a ella.” (Ministerio Público Tutelar, 2011) Disponible en: <http://asesoria.jusbaires.gob.ar/content/la-desercion-escolar-en-las-escuelas-secundarias-de-la-ciudad-de-buenos-aires-un-problema-qu>

El gráfico muestra cómo creció la matrícula de adolescentes que cursaron el Programa distribuido entre las cuatro categorías que diferencian (Embarazadas, Madres, Padres y Pérdida de embarazo). Según Mariana Vera, sus casos son contemplados como "Acompañados por el Programa" aunque no se computan sus estadísticas de continuidad ni de abandono, por lo que no figuran tampoco en los guarismos de retención.

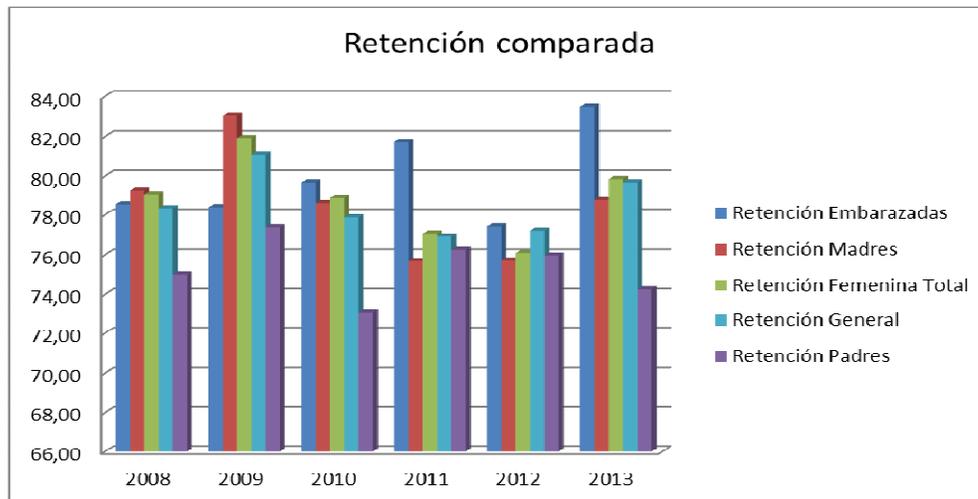


Fuente: Elaboración propia sobre datos del Programa de retención escolar...

En términos generales, entre 2009 y 2013 el Programa atendió un 46,49% más de adolescentes. Si bien los cambios en la proporción fueron leves, creció un 1% la cantidad de padres incluidos y cayó un 4% las embarazadas<sup>29</sup>.

Como se puede ver el en gráfico que sigue, la retención de los padres está siempre por debajo de la retención general del año y, salvo en 2011 y 2012 cuando la retención de madres fue apenas menor, es el segmento de participantes del Programa con peores cifras en lo que hace a la permanencia en la escuela.

<sup>29</sup> Extrañamente la cifra que más creció (duplicándose) fue la de la pérdida de embarazos: mientras que en 2008 apenas el 1,5% había perdido el embarazo durante la cursada, en 2013 la misma resultó ser del 3%.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del Programa de retención escolar...

Otras observaciones: entre 2013 y 2008 la cantidad de participantes del Programa aumentó un 46%. En ese lapso los guarismos de retención se mantuvieron oscilando alrededor de los mismos valores. En ese lapso, la cantidad de padres participantes del Programa aumentó un 57,65% (por arriba de la media), aunque los valores de retención no mejoraron. En tres de los seis años hubo una caída interanual en la retención de padres. Así y todo, los valores de retención de 2013 son apenas un 1% peores que en 2008.

En 2013 hubo un 21% más de embarazadas anotadas en el Programa respecto de 2008. En este período la retención de embarazadas aumentó en tres de los seis años y consiguió una mejora del 6% de punta a punta. En 2013 también hubo un 48,56% más de madres anotadas en el programa respecto de 2008. Entre ambos períodos la tasa de retención apenas bajó un 0,62%. En conclusión, el mayor número de personas incorporadas por el Programa no afectó significativamente las tasas de retención. Sin embargo, en el caso de los alumnos que son padres (que tienen las tasas más bajas de retención), las cifras incluso retrocedieron (1%), situación que vuelve a abrir un interrogante sobre cómo se trabaja con ellos.

En términos generales, entonces, se percibe la existencia de un control altamente burocrático propuesto desde instancias gubernamentales con el objetivo de producir datos estadísticos que hablan de la situación de estos alumnos que son padres, pero no tienden a una modificación o a una comprensión acabada de su situación más general. En este sentido, se condice con lo dicho por Mansione, Pallma y Steiman (2012) quienes afirman que “la institución (escolar) cuenta con una respuesta acerca de la concurrencia a clase, pero no cuenta aún con procedimientos que permitan abordar la situación de madres y padres adolescentes, tanto desde lo vivencial, lo reflexivo, como también desde lo curricular” (2012:183).

## Segunda Parte

### *Capítulo III: En primera persona*

*"Entre los gorriones ocurre exactamente igual que entre las personas:  
los gorriones y las gorrionas adultos son aves aburridas,  
que de todo hablan conforme está escrito en los libros;  
los jóvenes ven las cosas a su manera"*  
(Gorki, 2013:5)

*"Dormir, comer, jugar.  
Todas cosas importantes"*  
(Wittner, 2005:11)

El propósito de este capítulo es conocer las historias de estos adolescentes y jóvenes a partir de lo que han relatado en las entrevistas, específicamente en cuanto a sus experiencias, vivencias y formas de significar la paternidad. La lectura analítica de estos discursos se hará intentando no perder de vista que al hablar de sí mismos, al decir "la verdad" sobre ellos, no pueden mantenerse del todo apartados de las condiciones sociales de emergencia de ese "yo" ni del conjunto de normas morales que, en tanto normas, son condicionantes y "tienen un carácter social que excede el significado puramente personal o idiosincrásico" (Butler, 2009: 18).

En este sentido, siguiendo la lectura que Butler realiza de Foucault, se pensará que si la conformación y la expresión subjetiva del "sí mismo" se encuentra atravesada y afectada por condiciones sociales; la posibilidad de nuevos modos de subjetividad puede ser posible no debido a la existencia de individuos con capacidades "especialmente creativas", sino "cuando las condiciones limitantes de que estamos conformados demuestran ser maleables y reproducibles, y cuando cierto yo arriesga su inteligibilidad y su reconocibilidad en un envite por exponer y explicar las maneras inhumanas en que lo 'humano' sigue haciéndose y deshaciéndose" (Butler, 2009:180).

De este modo, se observará en lo que sigue que aún a riesgo de poner en peligro su propia identidad social (en tanto adolescentes, pero también como hijos, estudiantes, etc.) estos adolescentes y jóvenes en ocasiones "transgreden normas sexuales y expectativas de género (y generación) hegemónicas, resisten las dinámicas que las generan y subvierten las jerarquías al cuestionar los valores que las fundamentan" (Jones, 2010) actuando a favor de la producción de una identidad propia -estratégica y posicional- construida de múltiples maneras a través de discursos y prácticas diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. (Hall, 2003)

## Presentaciones

ADRIÁN tiene 21 años. Es padre de Pablo, un niño de tres años, y de Luca, un bebé de ocho meses. Está en pareja con una joven de 27 años a quien conoció en un trabajo en el que permaneció dos semanas: “Arreglamos para salir un día, pintó todo bien y seguimos”. Luego de tres meses ella le contó que tenía un atraso y decidieron hacer un test y una ecografía. De este modo confirmaron que estaba embarazada “y nada, ya está”, cuenta él.

Frente a esa situación ella le propuso abortar y luego se arrepintió. Él se lo planteó luego y ella se negó y continuó con el embarazo. En ese momento él decidió alejarse, se “borró” por miedo a la paternidad, y volvió a establecer un vínculo con la joven cuando el niño tenía seis meses de edad.

Al preguntarle cómo había tomado su entorno la noticia del embarazo dijo que no se sintió muy acompañado ni por su familia ni por sus amigos. A estos últimos, de hecho, no volvió a verlos desde ese momento.

En el período en que se alejó de la joven Adrián conoció a otras personas con las que estuvo “saliendo”. La última tenía una hija de ocho meses (“Dos meses más que los que tenía mi hijo”, señala) y el contacto con esta niña lo empezó a “intrigar”. Tal como él explica, esta situación se dio “medio junto” a un correo electrónico en el que la madre de su hijo le consultaba si había algún antecedente médico del que tuviera que advertirle al pediatra del bebé. Tras ese intercambio él decidió acompañarla al médico y fue en ese momento cuando conoció a su hijo. Adrián paulatinamente incrementó el contacto con él compartiendo situaciones más cotidianas.

Posteriormente volvió a involucrarse emocionalmente con la joven y ella quedó embarazada por segunda vez. En esta ocasión ellos intentaron abortar con pastillas pero fallaron.

En este segundo embarazo participó mucho más activamente y tras el nacimiento del niño decidió irse a convivir con la joven y los dos hijos a un hotel en Villa Mitre, en la CABA. Al momento de la entrevista él estaba terminando de cursar quinto año tras haber repetido en primero y segundo por no concurrir a la escuela o ir borracho o hecho un “desastre”, según explica.

Al momento de la entrevista, Adrián trabajaba en un restaurante ocho horas diarias, seis días a la semana. Para sostenerse económicamente, también recibía ayuda de su madre, quien le daba una tarjeta de crédito por 200 pesos con la que compra los pañales; y de sus abuelos, quienes lo “ayudan de vez en cuando y (le) mandan cosas”. De la familia de ella, según explica, no recibían mucho.

Al futuro se lo imagina con sus hijos y estudiando cocina, viajando, conociendo lugares, aprendiendo. Piensa abrir en diez años un lugar manejado por él, “no muy grande, algo chico, donde la gente pueda ir a comer algo o a tomar algo. Un barcito. Algo al paso”.

AGUSTÍN tiene 21 años y es papá de Rodrigo, un bebé de cuatro meses. Hace cinco años está en pareja con una joven de 18 años quien es además la mamá de su hijo. Los tres conviven en Villa Luro desde el tercer mes de embarazo.

Antes de ser padre Agustín hacía eventos y participaba de competiciones de beatbox<sup>30</sup> con el objetivo de “rescatar algo de plata” con esta actividad que para él era un hobby. Luego decidió dejarlo de lado para enfocarse en “darle un buen futuro” a su familia. Entonces comenzó a trabajar de lunes a viernes de ocho de la mañana a cinco de la tarde en una oficina de ventas de calzado para bebés. Ella también trabaja pero con horarios rotativos.

La familia de Brenda y la madre de Agustín, si bien inicialmente no los apoyaron, los ayudan cuidando al niño para que ambos puedan continuar con sus estudios. Al momento de la entrevista él estaba terminando quinto año. Previamente había repetido primero y segundo.

En su relato, entre otras cosas, cuenta que siendo más chico, cuando hacía planes a futuro se veía como bombero, policía, taekwondista o futbolista, pero no como padre. La paternidad tenía que llegar cuando tuviera treinta, treinta y cinco años de edad. Sin embargo, tomó de ejemplo a amigos que tenían hijos, lo charló con su pareja y llegaron al acuerdo de tener uno.

El día del nacimiento del niño, aunque no estaba previsto porque la joven quería que la asistiera su tía, él ingresó a la sala y presenció el parto. Ver nacer a su hijo le causó tanta alegría que empezó a “llorar como un boludo”.

Al preguntarle si la experiencia de paternidad alcanzaba las expectativas que tenía cuando decidió ser padre, él dijo que las superó “bastante”, y que hoy desea que su hijo crezca y tenga siete años para poder hacer con él cosas que le quedaron pendientes con su propio padre a quien no vio más de diez minutos “a la semana o al mes” desde que tenía dos años.

Él se imagina graduado de ingeniero mecánico en la Universidad Marítima de la Prefectura. Eso le permitiría, según explica, conseguir un buen trabajo con el que soste-

---

<sup>30</sup> Beatbox (en castellano, "Caja de Ritmos") es una forma de percusión vocal basada en la habilidad de producir ritmos, sonidos musicales y beats de batería utilizando la propia boca, labios, lengua y voz. También puede incluir el canto, la simulación de vientos, de cuerdas y de otros instrumentos musicales.

ner económicamente a su familia, para que su mujer no tenga que salir a trabajar y pueda quedarse en la casa con su hijo.

GASTÓN tiene 19 años y es padre de un niño de dos. Estuvo en pareja durante dos años con la madre del hijo y se separaron luego del embarazo. Ella también tiene 19. Al momento de la entrevista continuaban distanciados aunque intentando reconstruir la relación. Él vivía en Floresta, con su madre.

A diferencia de los otros entrevistados, Gastón es el único que afirma haber utilizado siempre algún método anticonceptivo al momento de tener relaciones sexuales con su pareja. Sospechó del embarazo a los dos meses, cuando ella le dijo que tenía un atraso, y lo confirmaron haciendo un test. En ese entonces ellos se llevaban bien, tenían buena relación, buena química, y decidieron “seguir para adelante porque era una criatura” aunque su entorno le recomendaba no hacerlo.

Él decidió “acompañarla en todo sentido” durante el embarazo y trató de tener mucha vinculación con ella en ese período para que su hijo, al crecer, lo “reconociera”. El 31 de diciembre de 2011 ella rompió bolsa y fueron a la maternidad Sardá tras varias horas de estar esperando porque creían que había sido una falsa alarma. Él ingresó a la sala de parto y filmó todo menos la parte en que está “saliendo” porque (dijo entre risas en la entrevista) “esa parte nadie la va a ver, además queremos conservarlo en la intimidad”. Él estaba muy contento, a la vez que emocionado e impactado por la secuencia.

Cuando se produjo la entrevista ellos ya se habían separado debido a celos de ella y a sus intentos de “dominar(lo)”. Ninguno de los dos estaba trabajando y su forma de sustento era “la ley del mantenido”. Según relata, él estaba trabajando haciendo changas, pero como no era suficiente el dinero que conseguía tuvo que dejarlas. En ese momento llegaron a un acuerdo con las abuelas de su hijo, quienes decidieron ayudarlos económicamente mientras estudiaran. La joven continuaba estudiando al igual que él (estaba próximo a terminar quinto año tras repetir dos veces primero), pero en su caso el manifestó que al año siguiente iría a trabajar para poder mudarse de la casa de su madre para no molestarla ya que tiene “problemas personales”.

Su paternidad cambió los planes que tenía a futuro: quería ir al ejército y después anotarse en Kick Boxing. Tras tener a su hijo decidió “dejar un poco esos sueños” y definió que al terminar la escuela seguiría la carrera de Diseño Publicitario o Diseño Artístico, pero tenía que ver si “le da(ba) el tiempo” para trabajar, estudiar y cuidar a su hijo.

LUCIANO tiene 18 años y es padre de Zoe, una beba de un mes que nació en el Hospital Naval. Hace dos años está en pareja con la madre de la niña, también de 18 años, quien fue la primera chica con la que tuvo relaciones sexuales. Al momento de la

entrevista hacía aproximadamente un año (unos meses antes de que ella quedara embarazada) que estaban conviviendo en un departamento de tres ambientes junto a la madre, su pareja y el hermano del adolescente. Allí viven “como sardina en lata”, según describió.

Al preguntarle si el embarazo había sido planificado, él contó que solían usar preservativos y que esa vez “colgaron”, que tenían pero decidieron no usar (“Una tontería, ¿viste?”). No obstante esto, considera que “no fue planificado” y que si bien habían hablado de tener un hijo, tenían que pasar “un par de años” para eso. De este modo, el embarazo fue para él una de esas “cosas que se dan en la vida” a las que “hay que ponerle el pecho y ya”.

Según expresó en la entrevista, para él su paternidad también cambió el modo como comenzó a verlo su familia. Dijo que creía haberles fallado y que los decepcionó porque “esperaban otra cosa de él”; aunque reconoce que tal decepción y “regaño” se transformó luego en cariño y apoyo no sólo emocional sino también económico, ya que sus padres eran quienes los ayudaban a sostenerse porque ninguno de los dos estaba trabajando.

Él deseaba que su hija en realidad hubiera sido un varón para poder hacer la “totalidad de todo lo que no pud(o) hacer con (su) padre” -con quien la relación se fue deteriorando con el tiempo debido a la distancia, ya que vive en Morón, Provincia de Buenos Aires- y él en la CABA.

Además de concurrir a la escuela, participaba activamente de acciones solidarias a través de una organización Scout desde donde intenta ofrecer “otra visión del mundo” a quienes ayuda.

A mediados de diciembre de 2013 él estaba por finalizar cuarto año aunque adeudaba seis materias. Su experiencia escolar anterior se caracterizó por estar “en la cuerda. Siempre pasando ahí”.

Al momento de la entrevista, sus objetivos a futuro eran “laburar, ahorrar un poco de plata, encontrar otro lugar donde vivir” y “hacer feliz” a su hija.

RAMIRO tiene 20 años y una hija de 6 meses. Al momento de la entrevista estaba en pareja con la madre de la niña, quien tenía 17 años. Los tres convivían en Chacarita. Cuando se enteró de que iba a ser padre estaba yendo a jugar a la pelota. Recuerda que ella le pidió que se encontraran y al verlo se puso a llorar. En ese momento le dijo que estaba embarazada. Sus sensaciones eran ambivalentes: “Por un lado fue medio... ¿cómo te puedo decir? Medio como que te asustaba cómo iban a ser las cosas. Pero bueno, por un lado era lindo también. Ella lloraba de emoción, de nervios también”. Tener chicos

le resultaba “medio emocionante” porque “sabés que vas a tener una compañera de vida”; pero fue “medio shockeante en ese momento”.

Al recibir la noticia del embarazo la madre de Ramiro se mostró comprensiva y emocionada. Dijo que iba a acompañarlo en todas “como una madre”. La familia de ella, en cambio, no quiso saber nada con la situación.

El día del parto fueron juntos al Hospital Rivadavia y él esperó varias horas hasta que le indicaron que se acercara, que “iba a tener familia”. Le dieron una bata, un gorrito, los zapatos y los guantes e ingresó así vestido a la sala. “Y nada, fue re lindo”, contó; “y también medio impactante. Me quedé así, tirado, o sea, colgado mirando, y se me caían las lágrimas, solas, las lágrimas”.

Aunque la niña al momento de la entrevista tenía apenas seis meses, él manifestó que ya realizaban muchas actividades juntos y colaboraba activamente en la crianza (jugaban, la bañaba, le daba de comer junto a su pareja y la hacía dormir, entre otras cosas).

Cuando se produjo la entrevista, Ramiro contó que trabajaba en una casa de comidas rápidas y estaba finalizando quinto año tras haber repetido do veces. Él esperaba que concluir sus estudios le facilitara la búsqueda de un mejor trabajo. En el pasado, como proyecto de vida, él quería jugar profesionalmente al fútbol<sup>31</sup> en el Club Atlanta. Había sido convocado para jugar en la selección pero tuvo una lesión en la rodilla que lo mantuvo fuera de actividad durante siete meses y no logró recuperarse. Su objetivo, ya siendo padre, era retomar la actividad física, realizar algún deporte, y “asentarse” bien.

NACHO tiene 20 años y es papá de Sofía, de tres años. La madre de la niña se llama Celeste y tiene 19. Al momento de la entrevista vivía en Caballito con su padre, sus dos hermanos y la pareja del padre. Su mamá lo abandonó cuando era muy chico.

Como desconfiaba de ser el padre de la niña porque con Celeste se habían peleado un tiempo y fue en ese momento cuando ella quedó embarazada, se mantuvo distante durante el embarazo aunque su padre se ocupó de acompañar a la joven durante esos meses.

El día que iba a nacer él no sabía si ir o no ir al hospital porque si bien estaba entusiasmado y la quería conocer, pensaba que podría estar yendo por una hija que no era suya. Sin embargo decidió ir y se “re” enamoró al verla. Según cuenta, su vida pasó a un segundo plano y lo más importante comenzó a ser su hija.

---

<sup>31</sup> Se denomina fútbol sala al fútbol sala o fútbol de salón. Es un deporte de pelota practicado entre dos equipos de 5 jugadores cada uno, dentro de una cancha de suelo duro.

Una vez que tuvo el resultado de las pruebas de ADN que determinaron su paternidad intentaron reconstruir la pareja y se fueron a convivir primero a la casa de la familia de ella y luego a la casa del padre de él, ya que era un departamento más grande y se sentía más cómodo allí. Sin embargo la relación no funcionó (“el problema no eran los terceros, éramos nosotros”) y desde entonces están separados, aunque comparten aspectos de la crianza e inclusive “casi siempre” tienen relaciones sexuales y sólo “a veces” usan algún método anticonceptivo. Según dijo, con la única persona que piensa en tener otro hijo es con Celeste, aunque nunca se lo hizo saber a la joven.

Desde que se enteró que la chica estaba embarazada él comenzó a trabajar como técnico de local en McDonald's. A fines de noviembre de 2013, cuando se produjo la entrevista, estaba cursando tercer año tras haber abandonado.

Cuando se le preguntó sobre qué imaginaba para su futuro él dijo que no pensaba en el suyo sino en el de su hija: “Mi futuro es que tenga un estudio, es lo principal. No voy a dejar que sea como fui yo, que por caprichos míos dejaba todo”.

## Cómo llegan a la situación de paternidad

En tanto interesa conocer de qué modo llegan a la paternidad porque se presupone que eso impacta en el modo como la viven y significan, uno de los aspectos sobre los que se indagó en las entrevistas fue si su paternidad fue o no planificada<sup>32</sup>, y, ligado a esto, si conocen y/o utilizan métodos anticonceptivos (de ahora en adelante, MAC) y si consideraron la posibilidad de un aborto y/o si lo intentaron.

### Conocimiento y uso de los MAC

- ¿A qué edad empezaste a tener relaciones sexuales?
- A los 15, más o menos.
- ¿Conocías métodos anticonceptivos? ¿Los usabas?
- Sí, *conocía y usaba*.
- ¿Qué método o métodos?
- Preservativos, pastillas... después sé que existen operaciones.
- ¿Con qué método solías cuidarte?
- Con preservativos. (Adrián)

---

<sup>32</sup> Existe un debate en torno al uso de los términos deseado/no deseado, buscado/no buscado y planificado/no planificado para referirse tanto a los embarazos de la población en general, como a los que se producen entre los jóvenes en particular. Aunque tal discusión no podrá ser desarrollada aquí, cabe señalar que se optó por la última forma porque se cree que es la que mejor se ajusta a las posibilidades de análisis.

Tal como se anticipó más arriba, Adrián tiene veinte años y es padre de dos niños, uno de tres años y otro de ocho meses. Ambos son hijos de la misma joven, con quien actualmente está en pareja y conviviendo. Debido a que en su relato dice que ninguno de los embarazos fue planificado, se le preguntó si habían utilizado algún MAC o si el método elegido había fallado. Él respondió que fueron “Descuidos, olvidos... Cuestiones del momento”.

- ¿Y actualmente usan algún método anticonceptivo?
- Preservativos.
- ¿Los usan siempre?
- Muy *de vez en cuando...no*.
- ¿Por qué no?
- Por el *placer*.
- ¿Y en esos momentos toman alguna otra precaución?
- Cuando estoy por terminar, la saco.
- ¿Y pensás que eso es efectivo?
- No, pero a veces pasa.
- ¿Y ella qué piensa sobre esto?
- A veces dice algo. *Dice que no, que no... Pero después, en el momento, pasa.*
- ¿Y asociás el uso del preservativo a la prevención de enfermedades de transmisión sexual?
- Sí, pero cuando estoy en una relación no estable.
- ¿En esos casos siempre te cuidás?
- Siempre, siempre, siempre. (Adrián)

Luciano, al igual que Adrián, convive con la madre de la niña pero desde antes del embarazo. Al preguntarle si este había sido planificado, indicó que solían usar preservativos y que esa vez decidieron no hacerlo. No obstante, considera que el embarazo no fue planificado y que si bien habían hablado de tener un hijo, tenían que pasar “un par de años” para eso. Según cuenta, ahora se cuidan más que antes “por la salud de ella” (debido a que le practicaron una cesárea) y porque tampoco quieren que quede embarazada nuevamente.

Ramiro refirió una situación similar:

- ¿Y ustedes usaban métodos anticonceptivos?
- Sí, sí. Pero fue *un tiempo* en el que....
- ¿Un tiempo o un momento?
- Un tiempo.
- ¿Y qué método o métodos solían usar?
- Forros, *siempre bien*, siempre sin problemas.
- O sea que no es que esa vez falló... ¿No usaron?
- Claro.
- Y cuando no usaban, ¿estaban los dos de acuerdo en no usar?
- Sí, sí. *Ya nos conocíamos, estábamos hace rato.* (Ramiro)

La lectura de este último fragmento pone de manifiesto una concepción de *uso* que implica en sí la intermitencia, la irregularidad, incorporando el factor “confianza” o “cono-

cimiento mutuo”. Para él el embarazo, aunque en ningún momento lo califica de no planificado, deviene en una de esas “cosas que se dan en la vida” a las que “hay que ponerle el pecho y ya”.

Tal lectura se ve reforzada por el diálogo que se dio a continuación, al consultarle si actualmente usan algún método:

- ¿Y ahora usan?
- Sí.
- ¿Qué método eligieron?
- Preservativos.
- ¿Siempre?
- Hay *deslices*.
- ¿Por qué no los usan siempre?
- Porque hay *confianza* entre los dos, qué se yo, no sé cómo explicar eso.
- ¿Los dos están de acuerdo?
- Sí.
- ¿Pero es algo conversado o simplemente pasa?
- *Pasa en el momento*.
- ¿Y cuando eso pasa piensan en la posibilidad de un nuevo embarazo?
- Ehhhhhh, no. No.
- ¿Y en general qué piensan de la idea de tener otro hijo? ¿Es algo que les preocupa?
- Sí, sí, pero en el momento... (Ramiro)

A diferencia de los otros entrevistados, Gastón es el único que afirma haber utilizado siempre MAC al momento de tener relaciones sexuales con su pareja. Tiene diecinueve años y su hijo, de dos, habría sido concebido producto de una “falla”: “Se me habrá pinchado el preservativo, pero siempre me cuidé. Capaz que se escapó y todo eso. La verdad, capaz es como dicen, vino mal. (...) Como siempre, ni bien íbamos a eso, utilizaba. Y ella también se cuidaba”.

En el testimonio de Gastón llaman la atención dos cuestiones: por un lado, el hecho que no pueda decir con certeza cuál fue la situación irregular en el uso del MAC que llevó al embarazo (“Se me habrá pinchado” “Capaz que se escapó”). Por el otro, que al preguntarle si el embarazo había sido planificado no diga que no sino que acentúe la dimensión temporal: era algo que querían, que había sido conversado, aunque para otro momento de sus vidas. En sus palabras:

- Era *planeado pero era si la relación seguía y perduraba*. (...)  
En ese entonces nosotros nos llevábamos bien, teníamos buena relación, buena química, y fue y seguimos para adelante. La gente decía no, no, que no, y nosotros seguimos. Después nada, todo bien, *era planificado pero para mayores*, para cuando seamos más grandes. (Gastón)

Agustín tiene veinte años y es papá de un bebé de cuatro meses al momento de la entrevista. Su paternidad, según cuenta, fue planificada:

- En realidad *lo buscamos, fue planificado*. Más que nada lo disfrutamos. Fue muy lindo en realidad. Le costó bastante a ella, yo veía que lo sufrió bastante por parte, porque a veces no se podía ni mover. Pero sí, diríamos que fue algo como... *algo woow* en realidad. (Agustín)

En tanto fue el único de los entrevistados que manifestó haber planificado el embarazo, se le consultó si siempre había tenido ese plan para él, es decir, si siendo más chico se imaginaba siendo padre a esta edad. Él explicó que no, que quería ser otras cosas y que la paternidad debía llegar en otro momento de su vida: a los treinta o treinta y cinco años. Sin embargo, lo que lo hizo cambiar de opinión fue ver a otros amigos que tenían hijos. Entonces lo habló con su pareja y estuvieron de acuerdo en tener un hijo.

- ¿Usaban métodos anticonceptivos habitualmente?
- Así es.
- ¿Cuál?
- Preservativos. *A veces ella tomaba pastillas, a veces no.*
- ¿Eran constantes en el uso?
- *Sí, claro.*
- ¿Cuándo empezaste a tener relaciones sexuales?
- A los quince años.
- ¿Siempre te cuidaste?
- *No la mayoría de las veces.*
- ¿Conocías los distintos métodos? ¿Decidías no usarlos?
- No es *cómodo* en realidad. Es muy diferente usar preservativo a no usarlo. Y yo no lo usaba primero que nada porque me daba *vergüenza* entrar a un supermercado, a un lugar, para comprar preservativos. No sé por qué, pero me daba vergüenza en ese tiempo. Y después porque *no me preocupaba*.
- ¿La mamá de tu hijo fue la primera chica con la que tuviste relaciones sexuales?
- No, tuve parejas previas.
- ¿Y pensabas en la posibilidad, al no usar métodos anticonceptivos, que pudieran quedar embarazadas?
- *Sí, lo pensaba bastante.*
- ¿Y aún así...?
- Continuaba haciéndolo (risas).
- ¿Y las chicas te hacían comentarios sobre esto?
- No, no se hablaba. Se le daba para adelante.
- ¿Recomendás el uso?
- Hoy en día sí. Porque hay muchas enfermedades, puede haber *cosas que yo no sabía... realmente no sabía*.
- ¿Creés que no es suficiente la información que circula?
- En la primaria yo no tuve *sexología*. Cuando estaba en primer año caí a visitar el colegio y vi que estaban dando en clase *sexología*. Les estaban dando clases de eso, cosa que a mí no me habían dado. Y bueno, *un hombre a medida que va creciendo va descubriendo cosas*, como la mujer, y estuve viendo videos, cómo hacerlo.

- ¿Pensás que debería haber más información? ¿Les sería útil a los chicos y chicas?
- Sí, yo creo que sí. Más que nada *para su salud*. (Agustín)

Agustín agrega otras variables para pensar cómo es la relación entre los adolescentes y el uso de los MAC: la falta de información sobre cómo usarlos y sobre las implicancias que tiene para la salud no incorporarlos; y la vergüenza que les puede significar comprarlos, conseguirlos. El transcurrir del tiempo (“un hombre a medida que va creciendo...”) fue central en ese pasaje entre un primer momento en el que usar preservativos no le preocupaba y la incomodidad para conseguirlos superaba el temor por posibles embarazos; a otro en el cual, en tanto se informó y fue “descubriendo cosas” (“estuve viendo videos”) no sólo recomienda su uso para prevenir enfermedades, sino que además se apropió del uso al punto de decidir sobre su paternidad, planificándola con su pareja.

Muchos de los entrevistados también expresaron en las entrevistas haber tenido dificultades para informarse sobre temas de sexualidad, enfermedades de transmisión sexual y/o uso de los MAC. Al igual que Agustín, Luciano buscaba información solo o con su pareja:

- ¿Con quién hablabas sobre temas vinculados a la sexualidad?
- *No me gustaba hablar con nadie*. No me parece cómodo.
- ¿Cómo averiguabas lo que te daba curiosidad?
- Investigábamos con ella e investigaba solo. (Luciano)

Generalmente no se sienten a gusto conversando sobre estos temas con adultos, y cuando los padres dialogan con ellos lo hacen para insistirles sobre la utilización de métodos anticonceptivos:

- ¿Hablabas con tu mamá sobre sexualidad?
- Sí, unas que otras veces sí. Mi vieja me agarraba y me decía –pero era así nomás, no era una charla en la que nos sentábamos a hablar- que me cuide, que me cuide. (Ramiro)

Lo mismo indica Nacho, pero refiriéndose a una conversación con su papá tras el nacimiento de su hija: “De hecho, *él me enseñó todo*. Me dijo que me *cuide*” (Nacho)

El testimonio extenso de Agustín citado más arriba insiste por otra parte en mostrar una situación que pudo observarse también en otros fragmentos ya analizados: estos jóvenes tendrían poco diálogo con sus parejas (ya sea ocasionales o estables) en torno al uso de algún MAC al momento del acto sexual. La situación más extrema de esta falta de consenso puede encontrarse en aquellos casos en los que aun manifestando preocupaciones o negativas frente a la posibilidad de tener relaciones sexuales sin usar ningún método anticonceptivo (“A veces dice algo. Dice que no, que no...Pero después, en el momento, pasa”) la posición y decisión de las jóvenes que los acompañan se pierde en el

devenir de la situación. Esto obliga a pensar hasta qué punto finalmente existe acuerdo en esos casos –como ellos sugieren- o si lo que se produce es el ejercicio de una jerarquía en la toma de decisiones que privilegia al varón en detrimento de la mujer. Tal falta de diálogo acaba repercutiendo negativamente, no sólo al exponer a ambos a riesgos vinculados a su salud, sino también limitando la posibilidad de un uso de los MAC existentes que sea coordinado, planificado en forma conjunta y, de este modo, más efectiva.

Otra situación que se pone en evidencia aquí es la diferenciación que estos adolescentes hacen en el uso o no de algún método anticonceptivo según en el “tipo” de pareja de que se trata: si es estable o la consideran su “novia” (“novia legal, legal, legal”, como llama Nacho a la madre de su hija para dar cuenta de la seriedad del vínculo cuando ella quedó embarazada) el uso sería más laxo, mientras que con parejas ocasionales el control es mayor. En esta diferenciación subyace una valoración positiva del primer tipo de vínculo debido a factores como el enamoramiento, la estabilidad, la confianza, permanencia y durabilidad de la relación que redundaría en un menor temor a contraer enfermedades de transmisión sexual y en una mayor permeabilidad a que se conviertan en las madres de sus hijos. Por el contrario, el segundo tipo no involucra una conexión emocional ni compromiso; el interés es ocasional y se fundamenta en el deseo de tener encuentros sexuales ocasionales. Por este motivo deciden aumentar el cuidado con la utilización de preservativos. Esto confirma lo planteado por Daniel Jones al decir que existe una:

“distinción entre relaciones sexuales ‘con amor’ y relaciones ‘solo por placer’: mientras que la primera sería una interacción sexual que incluye y expresa sentimientos amorosos mutuos entre la pareja, la segunda refiere a un contacto sexual que se orientaría principalmente a la búsqueda de placer físico individual. Algunos varones y mujeres asocian esta distinción a la clase de vínculo con la o el compañero. En las relaciones sexuales dentro de un noviazgo habría amor entre ambos, algo que difiere de aquellas con una persona por la que sólo existe atracción y excitación y que, por ende, serían meramente para obtener placer físico” (Jones, 2010: 75)

En el siguiente intercambio que forma parte del relato de Nacho -quien tiene veinte años, es padre de una niña de tres años y está separado actualmente de la madre de su hija-, las diferenciaciones señaladas anteriormente y las implicancias que conlleva pueden observarse con claridad:

- ¿Actualmente te cuidás?
- Sí
- ¿Cómo?
- Con forros.
- ¿Siempre?
- Siempre, siempre, siempre. Con la única que es muy raro que use forro es con Celes.
- ¿Están separados pero a veces tienen relaciones?

- No, *casi siempre*.
- ¿Y no usan ningún método anticonceptivo?
- No, *a veces sí* nos cuidamos.
- ¿Ella está tomando algún anticonceptivo?
- Sí, *ella sí se cuida*. Nunca le revisé, no sé que toma. Sus cosas son sus cosas.
- ¿Conversan sobre esto o no?
- Sí. O sea, a veces. *No se habla mucho del tema. Confío en Celes. Con otras pibas, jamás. Prefiero perderme diez minutos de estar con una piba pero cuidarme.*
- ¿Cuando quedó embarazada Celeste no se cuidaron?
- No.
- ¿Celeste era tu novia?
- Sí. *Novia legal legal legal* (Risas)
- ¿Conocías métodos anticonceptivos, tenías información, sabías cómo usarlos?
- Siempre los tuve presentes. Pero con Celes era algo especial. Se daba, se daba. No importaba si tenía o no. No lo pensábamos.
- ¿Y la posibilidad que quede embarazada?
- No, *yo no lo pensaba*.
- ¿Y no pensás que puede volver a quedar embarazada?
- *No sé si no me gustaría tener otro hijo*. Me hubiera gustado que sea varón, me hubiese encantado.
- ¿Te gustaría que fuese con ella?
- *Sí. Con otra persona no*. La conozco a Celes. No me gustaría arriesgarme. Con otra persona no me gustaría. (Nacho)

De todo lo dicho anteriormente puede indicarse que el uso de los MAC (intermitente, distinto del sugerido/esperado por los adultos) no depende mayoritariamente de factores como la información de la que disponen sobre ellos o de descuidos u olvidos, sino de otros habitualmente menos considerados como la vergüenza frente a la situación de tener que ir a comprarlos, el privilegio de la espontaneidad, del placer, el nivel de confianza que tienen con la otra persona, la comodidad, o incluso la decisión consciente de (no) usarlo y/o el deseo manifiesto de tener un hijo.

Estos matices que incluyen decisiones de carácter subjetivo, autónomas, contrastan con la lectura adulta hegemónica que pone el acento en la falta de información y en la entrega de más anticonceptivos presuponiendo que éstos son únicos o principales factores que afectan en el uso de los MAC<sup>33</sup>. Esto también es señalado por otras investigaciones que abordan la temática (Grimberg, 2002; Weller, 2003; Fainsod, 2006; citadas en Fainsod, 2011), que explican sobre el lugar “necesario pero no suficiente que tienen el

---

<sup>33</sup> De todos modos, ambos son factores indispensables para garantizar un correcto acceso a información y a métodos anticonceptivos a fin de promover formas equitativas, igualitarias y democráticas tal como obliga la legislación vigente ya mencionada en un apartado específico en esta investigación.

acceso a la información y a los MAC (...) en la concreción de su utilización” (Fainsod, 2011: 242).

En muchos casos, la planificación familiar inclusive es pensada como un proyecto de largo plazo en el que un embarazo no esperado lo único que representaría es la anticipación de un acontecimiento que de todos modos era esperado, deseado.

## **Aborto**

La pregunta por el aborto tuvo como finalidad conocer, en los casos en que no hubiera surgido espontáneamente, qué pensaban sobre la posibilidad de dar fin al embarazo en aquellos casos en los que éste no había sido planificado; y luego, también, si el entorno les recomendaba o incitaba a ello como una forma de evitar la paternidad y si conocían y/o tenían acceso a métodos abortivos.

Cabe señalar que en nuestra legislación el aborto es sancionado penalmente, castigándose como autor del delito a quien lo provoca y a la mujer que se causa su propio aborto o la que consiente que otro se lo cause. Como consecuencia de esta penalización se propicia la clandestinidad y se da lugar al mercado negro, lo que redundará en mayores riesgos para la vida de las mujeres que lo llevan a cabo, y en una mayor desigualdad en el acceso debido a los costos elevados de la práctica.

Adrián fue sin dudas quien en su relato manifestó haber estado más cerca de que su pareja se realice un aborto. En el primer embarazo hablaron con ella sobre esta posibilidad pero la joven se negó (inclusive tras ser la primera en proponerlo) y no lo intentaron. Tras quedar embarazada por segunda vez, cuando ella tenía “dos o tres meses” lo conversaron y esta vez sí lo intentaron porque ninguno de los dos tenía un trabajo estable. Consiguieron mediante un conocido que conocía a un médico unas pastillas “que no eran la del día después”<sup>34</sup>, y aunque ella las tomó y tuvo algunas pérdidas el embarazo siguió su curso. Al preguntarle si habían sido bien informados sobre cómo hacerlo él dijo que no, que a ella no le habían dado indicaciones sino a él, y que éstas habían sido “más o menos” claras. Aún dice no entender por qué no funcionó.

Ramiro, por su parte, cuenta no haber pensado nunca sobre la posibilidad de abortar y tampoco lo conversó con su pareja. Desconoce si ella pensó en algún momento en eso.

---

<sup>34</sup> El joven se refiere al uso de Misoprostol, un medicamento que se utiliza mundialmente con fines obstétricos y para realizarse un aborto de manera segura hasta la semana 12 de embarazo cumplida. Para más información sobre su uso leer: Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas. Disponible en: <http://despenalizacion.org.ar/pdf/publicaciones/Manual-abortoconpastillas.pdf>

Otros de los entrevistados se expresaron directamente en contra del aborto. Luciano, por ejemplo, aseguró que aún estando a tiempo (“imaginate que fue una semana después que lo pensamos”), decidieron que no “porque se iba a hacer mal; y porque re-capacitamos y no da, viste. No está bueno”. Al preguntarle si ambos estaban de acuerdo con eso dijo que sí, que “claro”.

Gastón tampoco lo consideró como una opción. Cuando se enteró de que su pareja estaba embarazada hablaron y se preguntaron “¿...qué hacemos? ¿Seguimos para adelante?” Y ella le dijo que sí, que no tenía ningún problema. Más adelante en la entrevista agrega: “... Salió pero no por eso fuimos y dijimos: no, vamos a abortar. (...) La gente decía no, no, que no, y nosotros seguimos...”.

Al decir “no, no, que no” él está citando los dichos de su familia. Esto se aclara en el relato tiempo después cuando se le preguntó sobre cómo había recibido su grupo familiar la noticia del embarazo:

- Al principio fue muy difícil porque todos decían: no, *abórtenlo*. (...)
- ¿Hubiesen tenido acceso a algún método abortivo?
- Sí. *Hay maneras*, hay mil. Pero decidimos que no porque *era una criatura*, y no. (Gastón)

Si bien la cuestión del aborto no es un aspecto central a los fines del presente trabajo, su abordaje permite advertir, por un lado, múltiples posiciones al interior de este grupo de entrevistados frente a esta práctica. Algunos no la consideran como una opción porque entienden que al hacerlo se estaría afectando una vida y eso “no da”. Otros lo rechazan incluso pese a las recomendaciones o insistencias de de su entorno, lo que podría indicar que están fortalecidos en su decisión de ser padres. Finalmente, como demuestra el caso de Adrián, se encuentran aquellos que aun habiendo decidido intentarlo y tras haber conseguido un método que se los permitiría, no contaron con suficiente información ni una orientación profesional correcta y por ello no pudieron hacerlo de forma efectiva.

Más allá de estas diferencias, los relatos dejan entrever una situación común que es que ninguno planteó que la continuidad del embarazo estuvo vinculada no saber cómo abortar o no tener acceso a las “mil” maneras que dicen, existen para hacerlo. Esto corrobora la posición que plantea que

“la penalización del aborto no incide sobre la decisión de abortar. Si una mujer, por la razón que sea, decide interrumpir su embarazo, lo hace, sin que la penalización sea una traba para ello. Las consecuencias para su vida y su salud serán distintas según el circuito que recorran para llevar adelante su decisión. (...)

La criminalización del aborto y la penalización de las mujeres que abortan no reduce el número de esas intervenciones y pro-

vocan, en cambio más muertes y un mayor sufrimiento humano al facilitar la existencia de un mercado clandestino de abortos inseguros". (Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, 2014)

También pone de manifiesto que aun teniendo conocimiento sobre las formas que existen y sobre cómo llevarlo a cabo, no recurren a esta práctica que podría ser considerada una "táctica" para evitar la paternidad. Sin negar que la ilegalidad de la práctica dificulta sin dudas su efectivización cabe igualmente preguntarse ¿hasta qué punto el rechazo al aborto puede ser considerado una reafirmación de su decisión de ser padres?

## Adolescencia. Adolescencia(s). ¿Adolescente?

Uno de los aspectos de la vivencia de la paternidad que se quiere conocer es cómo impacta en la vida de estos jóvenes tener un hijo, hasta qué punto continuaron sintiéndose o no adolescentes tras ese acontecimiento y en función de qué adscriben o no a dicha categoría.

- ¿Te sentís adolescente?
- Sí y no. Sí por la edad, dentro de todo *estoy en la adolescencia*. No por la cantidad de *responsabilidades que tengo que asumir*" (Adrián)

Las responsabilidades a las que se refiere son "trabajar para que coman, tomen la leche; tener un techo donde vivir, que no les falte nada". Al remitir a un "ellos" se refiere a sus hijos: las responsabilidades que lo "sacaron" de la adolescencia están directamente vinculadas a las obligaciones que se atribuye por ser padre. Esto también se pone en evidencia en un fragmento donde él explica que ser adolescente es "no estar encerrado en un laburo o en tu casa con dos hijos", como le sucede a él.

Nacho, por su parte, plantea que ser o no ser adolescente "es complicado, porque algunas cosas sí hago de adolescente, pero otras cosas no":

- Salgo a bailar *como todos los chicos*, pero también tengo la parte de ser papá, de ser responsable con mi hija, con la mamá de mi hija, para que no les falte nada" (Nacho)

Luciano directamente afirma que "ya no" es adolescente "porque ahora soy padre, obviamente tengo otras responsabilidades". También en su caso dichas responsabilidades refieren a mantener a la familia y aportar en la casa. Para él "ya pasó creo *la etapa* de cualquier adolescente, de ir a bailar, ir de joda, irse con los compañeros". Ser adolescente sería entonces para él "estar más suelto, más libre. Tener más cosas para hacer sin estar tan pendiente de los demás".

En su caso, lo que lo hace dejar de ser adolescente no es el hecho de tener responsabilidades, ya que reconoce que el estudio también lo es y "siempre estuvo, no es

nueva". Aquello que lo hizo perder su condición de adolescente al punto de "creer" que ya se le pasó esa "etapa" fue asumir responsabilidades vinculadas a su ejercicio de la paternidad: trabajar y aportar para garantizar el bienestar de otros, que son su familia.

Tal como señala Rodrigo en un fragmento de la entrevista y también se puede observar en los testimonios citados anteriormente, habría una distinción clara entre lo que implica para ellos ser adolescente y ser adulto: mientras el adolescente "vive en la joda", cuando se es más grande "sentás cabeza". Y ellos, según manifiestan, se encontrarían en el medio: no soy "ni tan chico ni tan adulto", o: "no por ser mayor tengo que ser maduro" (Agustín).

Aunque en algunos casos se define a la adolescencia en términos etarios (es adolescente porque está en edad para serlo, o es adulto porque es "más grande"), la mayoría de las explicaciones que ofrecen para explicar por qué se sienten o no adolescentes los lleva a hablar de prácticas y consumos, y/o de un proceso. De este modo, la adolescencia es para ellos, por un lado, una etapa de preparación en la que se aprenden cosas y se "está creciendo"; y también implica salir, "boludear", estar de "joda", tomar (alcohol), ser más libres. Ser adulto, por otra parte, se encuentra asociado en sus discursos al pasaje entre ese período y otro donde "te termina de crecer la cabeza para cambiar los pensamientos". Estos pensamientos están ligados a nuevas responsabilidades (trabajar, tener ingresos, conseguir una vivienda) y a otras cualidades (mayor sabiduría, mayor experiencia).

Como se puede inferir a partir de lo dicho, aunque no dan una definición unívoca de qué es la adolescencia y/o la adultez (en algunos pasajes de las entrevistas dejan entrever que ambas serían para ellos más bien una construcción que varía según la época, la cultura, etc., al contrastar el modo de ser adolescentes de sus padres con los suyos propios<sup>35</sup>), el modo de plantear lo que implica una u otra es muy similar. También la frontera o límite entre ambas: la paternidad, el devenir padre.

Para este grupo, ser padres marca un hito que los hace dejar de ser adolescentes (al menos, según la definición hegemónica) debido a las nuevas responsabilidades que les implica su función. Serían o no adultos o adolescentes en la medida en que puedan compatibilizar prácticas que consideran propias de su edad con "madurar" y responder a las nuevas "responsabilidades" que su rol les confiere y requiere de ellos. En este senti-

---

<sup>35</sup> Esto puede apreciarse en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a Adrián y a Luciano. "A comparación de como los criaron a ellos es otra forma, otra crianza, piensan que son un desastre porque no los criaron igual que a ellos" (Adrián). También en el relato de Luciano: "Yo lo veo de dos maneras: los padres tuvieron su adolescencia de aquellos años, ¿no? Que era muy diferente de la de ahora. Y ahora los chicos que ven todo muy diferente y bueno, eso, hay una gran diferencia que mucha gente no toma en cuenta, no se pone en el lugar de los chicos. Las libertades, las distracciones como las computadoras, los celulares (...)" (Luciano)

do, ser o devenir adulto está emparentado con ser padre, con tener hijos, aunque ambas definiciones no se superponen ni se fusionan:

- ¿Vos te considerás adolescente?
- No, pero tampoco adulto. O sea, estoy en el intermedio, no me veo *así*. *No por ser padre sos adulto*. (Luciano)

Al preguntarle a Luciano si piensa que los hombres que han vivido más años experimentan su paternidad de una manera distinta a la suya, él explicó que cree que sí, pero en realidad está bien como él la vive y lo que cambia fundamentalmente es cómo entiende el resto esa paternidad:

- (...) Creo que al principio, cuando estás o te enterás que vas a tener familia, creo que te ven diferente: qué bueno, este ya va a ser padre, *un grande*. Y creo en mi caso es al revés, no lo ven tan así. No lo vieron tan así. En mi caso no fue tanto sorprenderse y bueno, la felicidad. *Fue más un regaño*, una decepción que se fue transformando en apoyo y cariño. Creo que en el caso de los más grandes no es tan así, es directamente: Bueno, te felicito, contá conmigo.
- ¿Entonces vos pensás que no esperan que seas padre a esta edad?
- Claro. (Luciano)

Esto último introduce en otro punto a considerar que tiene que ver, ya no con cómo se sienten ellos respecto a ser padres adolescentes o adultos, sino con qué sentidos circulan socialmente en torno a la paternidad a esa edad; y qué posición u opinión tienen con respecto a ella.

En este sentido, se intentará ver cómo construyen su identidad, concepto que Stuart Hall (2003) define como “el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse” (Hall, 2003. La cursiva es del autor)

### **Se dice de mí**

- ¿Qué pensás que piensa la sociedad sobre ser papá a tu edad?
- Y... te miran con caras raras algunos, así, cuando vas caminando, la gente. Y sí, porque piensan que sos joven y no podés por ahí tener, ¿cómo te puedo decir?, tener... bueno, no me sale la palabra. Claro, como que *no tenés capacidad* o estás *incapacitado para criar* a un nene, no sé qué es, pero te miran así con cara de... pero nada.
- ¿Y vos qué pensás sobre eso?
- Nada... que *si uno se dispone cualquiera puede*. (Ramiro)

- ¿Qué piensa la sociedad de los chicos que son papás a esta edad?
- Que se *arruinan la vida*.
- ¿Y vos qué pensás?
- Que *es lo mejor que te puede pasar en la vida*. Las personas grandes dicen eso porque la mayoría de la gente que conozco tuvo hijos a los treinta años. Y como que verme a mí o a mi papá que me tuvo a los veinte años, como que dicen: te arruinaste la vida. Pero en mi caso, yo no. Fue lo mejor que me pasó. Y a mi papá no sé, nunca le pregunté, no creo, nunca me dijo nada. La sociedad sí, creo que el setenta por ciento de las personas piensa que cuando tenés un hijo de chico te arruinás la vida. Y no te arruinás la vida, es un poco *más complicado, nada más*. Se puede, obviamente. Solo necesitás esfuerzo y ponerle voluntad. Porque si no le ponés esfuerzo a lo que hagas va a salir todo mal. De lo más diminuto hasta tener un hijo, que es lo más grande que te puede pasar. El reto más grande creo que es tener un hijo. No tener, porque tener un hijo es fácil; es cuidarlo, educarlo y que esté todo bien. Eso es un gran reto. Yo estoy empezando recién, no sé qué me va a esperar más adelante. (Nacho)

Como se observa más arriba, ellos advierten que los sentidos que circulan sobre la paternidad durante la adolescencia la definen como un error, como un problema o un desvío de aquello que deberían haber sido o haber hecho. Según estos posicionamientos, los adolescentes o jóvenes que son padres serían incapaces de criar a sus hijos o hijas, se arruinarían la vida al tenerlos, estarían quemando etapas y desaprovechando oportunidades, entre otros señalamientos. Ahora bien, ¿qué lectura hacen ellos sobre estos modos de interpretar el fenómeno?

El relato de Gastón resulta ejemplificador del modo en que a nivel subjetivo estos decires sociales se empalman con lecturas subjetivas, lo que lleva a resignificarlas:

- (...) Ahí fue cuando comenzamos más o menos a madurar, como dicen todos, a *quemar etapas*.
- ¿Fue así? ¿Quemaron etapas?
- La verdad, yo me sentí *normal*... pero sí, como que un poco te hace sentir *más responsable* a ciertas opciones. Con una criatura vos decís bueno, este niño va a crecer, va a ser igual que yo, va a ser grande, va a aspirar a ser alguien, todo eso... como que te cambia todo un esquema. Y decís bueno, ya está, hay que cuidarlo, mimarlo, darle los gustos necesarios, no así, cuando él lo pida... *cosas típicas de persona*, viste. Eso nada más. (Gastón)

Aquí llama la atención que aunque afirma que sería “como dicen todos, comenzamos a quemar etapas”; “la verdad” es que él se sintió “normal”. A través de ese quiebre entre el discurso social hegemónico sobre su situación y su propia lectura subjetiva, él reafirma su experiencia singular y sostiene que en realidad “es eso nada más”: “cuidarlo, mimarlo, darle los gustos necesarios... cosas típicas de persona”. El mayor cambio que

notó frente a la paternidad es que lo hizo volverse más responsable. En este sentido, puede entenderse a estas paternidades como “una opción concreta de autoafirmación y realización personal” (Urresti, 2003: 242)

Las reflexiones de Gastón y del resto de los entrevistados, sugieren un cambio de foco que permita dejar de entender a la paternidad a su edad como una desventaja o una diferencia deficiente (Fainsod, 2011) debido a la aparente precocidad desventajosa (Fernández, 2007) que les implicaría en su devenir adultos; para asumir otra que la comprenda como una situación nueva (“Igualmente la paternidad es algo nuevo, totalmente nuevo a todo”, dice Adrián) que como tal propone desafíos diferentes a los vividos hasta ese momento y genera nuevas responsabilidades que, siguiendo su línea de razonamiento, cualquiera podría afrontar y superar si así lo desea y se esfuerza por lograrlo.

Agustín es quizás quien mejor sintetiza todo lo anterior en su discurso:

- Yo creo que papá o mamá *puede ser cualquiera* siempre y cuando asuma la responsabilidad de serlo. No es joda, sinceramente no es joda. (...) Mi mamá también me lo decía: que no tenga un hijo, que los tenga cuando sea más grande, que aproveche ahora que soy chico, que haga cosas, que haga cursos, que estudie, que termine la universidad... me decía montones de cosas. Que salga, me divierta, que conozca chicas, todo. Y yo creo que sí, que se pierden varias oportunidades. Y aun así vale la pena. (Agustín)

Para ellos no se trataría de definir la paternidad como una experiencia buena o mala, positiva o negativa; sino entender que aún no habiendo sido planificada, con los recursos de que disponen, esta puede ser posible y puede asimismo brindar a su vida nuevos sentidos:

- (La paternidad) fue una cosa que no es que no es que fue decidida. Fue algo de casualidad y fue algo que bueno, me hizo bien a mí y nos hizo bien a los dos.

- Y si ahora que conocés los aspectos positivos y los negativos de la paternidad pudieras elegir qué hacer, ¿serías padre nuevamente?

- Sí, lo haría. (Ramiro)

Ante todo esto cabe insistir con la pregunta que gran parte de la bibliografía se hace en torno al embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia: ¿para quién o quiénes se vuelven un problema estas paternidades?

### **Reacciones del entorno más cercano**

Debido a que se considera que la paternidad no constituye un evento aislado en la vida de estos jóvenes, sino que la forma en la que la experimentan y significan está afectada por sus vínculos (con la familia, con sus pares, etc.) y el contexto (De Keijzer, 1998),

se les preguntó cómo fue la reacción de su entorno más cercano ante la noticia del embarazo y la llegada de su hijo.

Las respuestas muestran que las reacciones iniciales de sus padres reproducen gran parte de lo analizado hasta aquí sobre los sentidos que circulan socialmente sobre el tema. La lectura de los discursos pone de manifiesto que hubo enojo e incluso rechazo por parte de los padres cuando les contaron la noticia, ya sea porque no creían que sus hijos estuviesen “preparados” para ser padres, o porque esperaban que ellos hicieran otras cosas o “disfrutaran más” antes de tener un hijo.

Algunos de los entrevistados inclusive dijeron haber tomado la decisión de continuar con los embarazos pese a la negativa de sus padres, y luego expresaron su satisfacción por haber tomado la decisión “correcta” dado que con el transcurrir del tiempo, este cuestionamiento y malestar inicial viró a una mayor aceptación, comprensión y acompañamiento.

- ¿Cómo recibió la noticia tu entorno?

- Y... mi mamá al principio *me quería* matar. Ella me decía que no me sentía preparado, que tenía que disfrutar más la vida, todo eso. Pero hoy en día está re contenta de tenerlo a mi hijo, se siente re contenta de ser abuela. Y también por parte de la mamá de mi novia, mi suegra, *también lo veía desde ese lado y hoy en día está contenta.* (Agustín)

- ¿Y cómo fue contárselo a sus respectivas familias?

- Y bueno, por parte de ella lo recibió, al principio, *como lo recibiría cualquiera, más de nosotros siendo tan chicos.* No fue muy bueno. Pero después sí, se fueron encariñando, nos apoyaron mucho por parte de los dos lados. (Luciano)

Ambos relatos muestran la secuencia señalada más arriba: rechazo y, posteriormente, aceptación. Esto podría tener que ver con un cambio en la forma cómo esos adultos ven a sus hijos luego de que éstos devengan padres: así como los adolescentes dejan de sentirse plenamente adolescentes tras su paternidad, sus padres paulatinamente dejarían de verlos de ese modo y tal cosa, sumada al afecto que les motiva el niño o niña recién nacido, favorecería con el transcurrir del tiempo su apoyo y contención.

La particularidad del discurso enunciado por Luciano es que deja entrever cierta comprensión del hecho de que la noticia haya resultado conflictiva para sus padres. Él se muestra convencido de que ellos no querían que tuviera un hijo a su edad: “esperaban que siga estudiando, que sea más grande”, “creo que es lo que espera cualquier padre”. En otro momento de la entrevista, además, él señala que a diferencia de lo que podría haber sucedido si tenía un hijo siendo más grande de edad, la reacción de su familia no fue “tanto sorprenderse y bueno, la felicidad” sino más bien fue un “regañó, una decepción”. No obstante, aunque se siente que le “falló” a sus padres porque no pudo cumplir

con los objetivos que tenían previstos para él, finalmente agrega que “tampoco es seguir el camino que hacen todos, ¿no? Eso tampoco me gusta a mí”. En este sentido, su paternidad podría ser leída como un gesto de reafirmación personal y autonomía frente al deber ser impuesto para él por su familia, ligado también a patrones y normativas culturales más generales ya desarrolladas.

Lo mismo se percibe en el relato de Gastón: “Al principio fue muy difícil porque todos decían: no, abórtenlo; no, porque no es la edad... Nosotros *no le dimos pelota y seguimos en pié*”; y de Ramiro, quien esperó casi cuatro meses con su pareja para contarles a sus familias que estaban esperando un hijo porque “no sabía cómo lo iban a tomar”.

Al hacerlo, Ramiro encontró comprensión en su madre pero no así por parte de la familia de la joven, quien “no quería saber nada” con la situación. Sin embargo y pese al rechazo, definieron que no tenían que “dejarse llenar la cabeza” con lo que pensaba el resto y así fue como decidieron “darle para adelante”.

De lo leído hasta aquí puede plantearse que inicialmente las familias en general “no acompañaron” -como también indicó Adrián- la decisión de ser padres. El caso de Nacho es, en este sentido, distinto a los anteriores: él explica que pese a que creía que no era padre de la niña que estaba por nacer, su padre le dijo que tenía que afrontar la situación porque “los problemas no se resuelven huyendo”. Según cuenta el joven, no le “quedó otra que darle para adelante” tomando la decisión de no actuar como su mamá porque no quiere ser como ella: “No voy a dejar un hijo jamás en mi vida”, aclara.

En cuanto a las reacciones de los compañeros y amigos de estos jóvenes, según se puede observar en sus discursos, fueron diversas: algunos los felicitaban por la noticia y les brindaban “mucho apoyo”; mientras que otros cuestionaban si efectivamente eran o no los padres de esos niños nacidos o por nacer. Ante esta situación respondieron reafirmando su paternidad, haciéndose cargo de su hijo o hija, situación que devuelve a la idea ya desarrollada de actuar con “responsabilidad”.

- Me decían: ¿y si no es tuyo? (Adrián)

- Muchos me decían *papá garrón*<sup>36</sup> y yo me mataba de la risa. Otros decían: es hijo mío. Y yo: no, con mi hijo no te metas... (...) Ahí fue cuando tuve que *amansar* a un par de pibes para que cerraran la boca y no hicieran ningún comentario más. (Gastón)

Entre los docentes, señalan, la mayoría ofrecieron apoyo y consejos (aunque como se vio en las entrevistas realizadas a las coordinadoras del Programa de retención... esta reacción no es la media):

---

<sup>36</sup> Se denomina “papá garrón” a aquel padre que se hace cargo de un hijo que no es biológicamente suyo.

- ¿Y los docentes?
- Me felicitaron por la noticia. (Ramiro)

Gastón cuenta que si bien “hay mentes para todo” y que “te vas a encontrar con gente que capaz te tira para abajo o gente capaz que te alienta”, los docentes “lo apoyaron” y al preguntarles “cualquier cosa” le daban consejos. “Ellos me decían a mí: mirá que no quiero que te enojés ni nada, pasa que yo soy madre...y yo escuchaba”. (Gastón)

Más adelante en la entrevista él relata lo siguiente:

- Yo conozco gente grande que me dice: a vos te pasó lo mismo que a mí. Yo también fui joven, tuve a mi hijo joven. Y hay algunos consejos que te alientan. Tengo a una profesora que siguió estudiando y todo eso. Tuvo dos hijos. Tuvo al marido que fue discapacitado porque estaba inmóvil de una pierna. Ella siguió estudiando, laburaba, llegaba a la casa... y es como que eso te motiva. Decís guau. Llegó a ser lo que ella tanto quería, llegó a ser profesora de matemáticas, así que eso, como que te incentiva... (Gastón)

Recibir apoyo, contención y consejos no sólo facilita la cotidianidad de estos jóvenes sino que además cambia la forma como se sienten respecto a ser padres y a su propio futuro, ya que como se verá en el apartado siguiente, al momento de enterarse que serían padres se encontraban atravesados por temores e incertidumbre. En este sentido, poder pasar de la culpa y de la sensación de haberle fallado a sus padres o su entorno a ser felicitados y acompañados por ellos abre nuevas perspectivas y genera cambios en la percepción que tienen de sí mismos.

Gastón hace un último señalamiento al finalizar la entrevista en el que refiere a este punto pero desde una perspectiva todavía más general: la de las políticas públicas asociadas al cuidado y la protección de la familia:

- (...) Es que una cosa era la época de ellos, que era una cosa diferente, y otra la época de ahora donde comúnmente el Gobierno, está mal pero está bien que ayude a las personas que no pueden conseguir trabajo, que son discapacitadas. Capaz te mantiene, te da la Asignación Universal por Hijo<sup>37</sup> y todo eso. Eso antes no te lo daban. Ahora, actualmente, como que se cuida mucho a la criatura y a la familia. Se trata de que no se

---

<sup>37</sup> Como se indicó en el Capítulo II, la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (A.U.H.) es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas y de quienes trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Se trata del pago mensual de \$644 para niños menores de 18 años y de \$2100 para chicos discapacitados independientemente de su edad. Esta asignación fue creada por medio del decreto Nro.1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir del 1ro. de noviembre de 2009. Su objetivo es asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla.

rompa eso, así que eso es lo que puedo decir. Una cosa es la época de antes y otra la de ahora. Ahora tenés mucha ayuda psicológica y todo eso. (Gastón)

Como se puede observar, “la trama familiar, conyugal e institucional resulta altamente significativa en las diferenciales y desiguales experiencias” (Fainsod, 2011: 251) facilitando o dificultando el ejercicio de la paternidad.

## Primeras sensaciones

Al pedirles que se remitan al momento de la noticia del primer embarazo se buscó que compartieran cuáles fueron sus reacciones y sensaciones iniciales. Con ello se intentó comprender en qué circunstancias decidieron (o no) darle continuidad a la gestación y qué implicancias tuvo en lo inmediato para su vida.

- ¿Qué fue lo que sentiste al enterarte que ibas a ser padre?
- El *miedo a la paternidad*. El miedo a saber que *va a haber* un bebé, que *va a depender de vos*, que va a querer jugar, que te va a reconocer como el papá. Es una cosa que después, cuando la podes vivir, es hermosa; pero antes es miedo. (Adrián)

El miedo llevó a Adrián a mantenerse distante frente al embarazo de su primer hijo. Volvió a establecer un vínculo con la madre del niño y con éste seis meses después luego de haber experimentado el vínculo con la hija de otra pareja.

- ¿Y qué sentiste la primera vez que lo viste?
- Fue raro, fue lindo. No hacía mucha morisqueta, era chiquito. Y después seguimos saliendo, nos veíamos una vez por semana, la iba conociendo, íbamos a pasear, me contaba cosas... Nada, la fui conociendo de a poco, empecé a tener otros sentimientos, a ver las cosas diferentes.
- ¿Qué son esos sentimientos, qué cosas empezaste a pensar?
- *Intriga* de cómo sería, de cómo es y cómo va a ser.
- Y el afecto ¿se dio de inmediato o paulatinamente?
- De a poco. Para mí era algo nuevo decir que tenía un hijo después de haber estado girando por ahí un año y medio.
- ¿Qué es girando por ahí?
- Pelotudeando, saliendo... dejémoslo ahí. (Adrián)

Nacho también expresa no haberse sentido preparado para ser padre: “lba creciendo la panza de ella, como que se complicaba bastante porque no estaba preparado. De hecho, nadie está preparado” porque “un hijo cambia todo”. Su situación es distinta de la planteada por Adrián dado que él desconfiaba de ser el padre del niño porque se había peleado durante un tiempo con la joven y ella “quedó embarazada” en ese período.

- ¿Entonces no tenés recuerdos del embarazo?
- No, estábamos re peleados. No viví el embarazo, no compartí nada. Mi papá compartió más. Yo la acompañaba, sí, pero no.

Mi papá estaba más ahí. Estaba más entusiasmado mi papá que yo.

- ¿Y por qué no estabas presente?
- Porque pensaba: si no era mía ¿qué estoy haciendo yo ahí? ¡Que vaya el papá! Qué se yo, no sé.
- ¿A vos no te alcanzaba con que ella te dijera que era tuyo?
- No, no me alcanzaba. De hecho, hasta que no vi los resultados no... Igual me enamoré cuando la vi, sí, me re enamoré. (Nacho)

Cuando dice “los resultados” se refiere a los del análisis de ADN que decidió hacerle al niño para corroborar su paternidad.

- ¿Y qué pasó que decidiste ir a la clínica el día que iba a nacer?
- Es que empezamos a hablar, empezamos a ver a pibes que estaban re enamorados con sus hijos... y me parecía re tierno, re lindo. Y como que me empezó a llamar la atención. El día que iba a nacer yo no quería terminar yendo, pero ese día cambió todo.
- ¿Qué sentiste?
- Mi vida pasaba a un segundo plano. Ya no era pensar en mí, era pensar en ella. No tenía importancia yo, lo importante era ella.
- ¿Fue inmediato?
- Sí, porque cuando la ví toda así, chiquitita, dije: mirá lo que es, ¡es hermosa! No puede ser tan hermosa. (Nacho)

A diferencia de los anteriores, Agustín planificó su paternidad. Él había visto a otros jóvenes que tenían niños y sintió deseos de ser padre. Por este motivo se le preguntó si lo que sintió guardaba relación con eso que imaginaba que iba a experimentar cuando decidió ser padre. Él respondió:

- Sí, fue diferente. Porque al principio era: vamos a tener un hijo. Bueno, dale. Fue un sí, viste. Pero no nos imaginamos en el lugar donde hoy estamos. Pensamos que ella iba a seguir trabajando, yo también, que ella iba a estar con la mamá... pero yo lo hablé con mi vieja, con mi mamá, y pudimos... Me ayudó a alquilar un departamento. Entonces en ese departamento le dije a ella que venga a vivir conmigo. Más que nada le pareció una buena idea que estemos los tres, sin darle problemas a mi suegra y sin darle problemas a mi mamá. (Agustín)

Agustín, al igual que el resto de los entrevistados –con excepción de Adrián porque no tenía vínculo con la joven-, presenció el parto de su hijo. Este momento también le resultó impactante no sólo por lo que implica la escena sino además porque fue el primer contacto con su hijo.

- ¿Qué sentiste?

- Al principio no lo podía creer porque me impactó verlo, la forma como salía, todo. Lo bañaron todo así, lo envolvieron en un toallón y me lo dieron. Yo lloraba como un boludo (Risas). Lo miraba y lloraba. No sé, me causó tanta alegría que empecé a llorar. (Agustín)

Luciano y Ramiro, por su parte, plantean cierta ambivalencia frente a la noticia de su inminente paternidad: ambos hablan de susto, pero también asocian ese momento a algo lindo, vivido con alegría y emoción.

- ¿Cuáles fueron esas sensaciones?  
- Susto y alegría (Luciano)

- Por un lado fue medio... ¿cómo te puedo decir? Medio como que te asustaba cómo iban a ser las cosas. Pero bueno, por otro lado era lindo también. Ella lloraba de emoción, de nervios también.  
(Ramiro)

Ramiro luego describe los momentos posteriores:

- En el primer momento, por un lado, no caía todavía. Era *no caer*. No me caía la ficha. Pero a un cierto tiempo caí, sí. Tenía que *sentar cabeza* y bueno, ya está, más por ella.  
- ¿Qué es “sentar cabeza”?  
- Dejar cosas que tenía que dejar de lado, amistades... de todo un poco. Y nada, *frené el carro* yo. Tuve que sentar cabeza y quedarme ahí por mi nena.  
- ¿Qué cosas hacías? ¿Qué te pasaba?  
- Todo, todo. Andaba mal en todo sentido. Antes mi vida era más una joda que otra cosa. Era todo descontrol, estaba descontrolado. Sin rumbo, nada. Y nada, tenía que parar el carro porque si no paraba el carro yo *me lo iba a parar otra gente* y bueno, tenía que hacer algo. No es que fue como que dije: bueno, quiero tener un hijo. Fue algo que apareció y listo. Por eso la pelié.  
- ¿Y pelearla qué es?  
- Que no le falte nada a ella, siempre es que no le falte para comer, nada. (Ramiro)

La inminente paternidad llevó a Ramiro a plantearse la necesidad de realizar cambios en cuestiones cotidianas de su vida para “sentar cabeza”, entre ellas ver menos a su amigos. No obstante esto, marca que actualmente los ve “de vez en cuando, para saludarlos, porque ellos estuvieron en todo momento” bancándolo.

Esto puede interpretarse a través de la necesidad de efectivizar el complejo equilibrio ya analizado entre ser adolescentes y la necesidad de alcanzar una mayor madurez para responder a las nuevas responsabilidades que socialmente se le supone a la paternidad.

También Agustín refiere haber sentido la necesidad de realizar cambios en su vida ante la noticia de la paternidad:

- Lo que antes era *la juntada* hoy en día ya no es para mí. Ese juntarnos con ellos (amigos), comer algo, tomar algo en casa y nada más... Ya no es todos los días como antes que venía del colegio, salía, me juntaba con ellos, hacía la mía. Cambió bastante. (Agustín)

Desde que es padre, Agustín –al igual que otros- se encontró frente a la necesidad de comenzar a trabajar o a buscar trabajo en forma más sistemática, sostenida.

- Yo antes hacía shows como parte de una cultura urbana (Beatbox) y hoy en día ya no puedo hacerlo. Primero porque yo antes lo hacía gratis. Me mostraba en varios eventos y competiciones para intentar rescatar algo de plata con mi hobby, pero hoy en día ya lo dejé de lado. Lo sigo haciendo obviamente, pero es como que ya no me llama tanto la atención porque estoy enfocado en trabajar, en estudiar y en darle un buen futuro a mi familia. (Agustín)

Nacho lo relata de este modo:

- Empecé a trabajar, tuve mi primer trabajo. Se complicó bastante porque era un nene de papá hasta ese tiempo. Mi papá me daba todo, no necesitaba trabajar para salir, para hacer de todo, ni para comprarme lo que quería.  
- ¿Qué otras cosas cambió la paternidad?  
- Tenía que estar casi todo el tiempo con la gorda, tenía que avisar dónde estaba por las dudas que pasara equis cosa, para saber dónde encontrarme. Antes me iba, desaparecía de casa. Hoy no desaparezco, pero sí, como que hay veces que digo: por qué no me tomo unos días sabáticos para mí, solo (risas). Entre el colegio y el trabajo se me complica bastante. (Nacho)

Como se pudo observar, aunque con matices, las primeras sensaciones y reacciones de este grupo de jóvenes frente a la paternidad oscilan entre el temor, susto y/o miedo; la alegría y la emoción; y la necesidad de realizar cambios en su vida para “sentar cabeza” y volverse más responsables. A medida que transcurre el tiempo, según cuentan ellos, la sensación de temor disminuye y lo que se incrementa es el afecto y las actividades que tienen que realizar para poder responder a su rol de padre.

Es interesante advertir que la dificultad o imposibilidad de poder realizar esto los lleva a sentir frustración y culpa, aún en aquellos casos en los que esas responsabilidades tienen que ver con demandas de provienen de sus parejas.

- ¿Cómo se sostienen económicamente?  
- La ley del mantenido será (Risa incómoda). Sí, estaba trabajando, hacía un par de changas, pero como no era mucho que digamos tuve que dejar. (Gastón)

O más claramente aquí:

- Sinceramente, me frustra. Más que nada me da bronca no poder darle todo lo que ella (*Su pareja*) me pide. (Agustín)

También Luciano abona a esta lectura cuando al preguntarle sobre qué cosa es la más difícil de ser padre, respondió:

- Yo creo que de fácil no tiene nada esta posición mía.
- ¿A qué te referís con 'esta posición mía'?
- La situación mía es: no trabajar, no poder estar en una casa aparte, y no tener la posibilidad de trabajar sin el secundario completo. (Luciano)

Estos últimos fragmentos, al igual que la mayoría de los anteriores, dejan entrever cómo intentan responder a un modelo de "ser padre" que está fuertemente orientado al rol de reproductor y proveedor de bienes materiales: alimentos, vivienda, ropa, etc.; al tiempo que expresan la sensación de temor y fracaso que estos jóvenes sienten al encontrarse con dificultades para llevar a cabo lo que piensan, se espera de ellos según los patrones de masculinidad y, en particular, de paternidad que han internalizado.

Ahora bien, estas dificultades a nivel subjetivo deben ser entendidas como inscriptas en una crisis más amplia que tiene que ver con procesos que son de carácter social: la inestabilidad laboral, la precariedad del empleo y la pobreza que afecta especialmente a este grupo debido a sus condiciones materiales de origen y a su edad.

Ramiro lo dice con claridad:

- ¿Qué es lo más difícil de ser padre?
- Hasta ahora conseguir un laburo, porque viste que con la nena hay lugares donde no te toman. Y más sin tener la secundaria completa. (Ramiro)

De todo lo anterior, no obstante, resulta curioso que al preguntarles por lo que para ellos significa ser "buen padre", no hayan remitido a esa función sino a otras como la crianza y la educación de los hijos, y con el acento puesto en el cariño, la presencia y la transmisión de valores. Esto se verá a continuación.

### **¿Qué es ser un "buen padre"?**

- El buen padre... depende, porque de vez en cuando capaz que *el buen padre no esté, pero está en el momento en que lo necesita un nene*. De vez en cuando *el padre no está y no porque no quiera sino por ciertos motivos laborales*, o motivos personales. Capaz él quiere buscar trabajo y todo eso *para no ver al nene mal*. Capaz que lo despiden cada dos por tres, digamos no, que a un padre lo despiden cada dos por tres y él sigue buscando buscando buscando y nunca está en la casa. Capaz que busca laburo o porque capaz se mata laburando o porque *capaz para conseguir un sueldo normal labore doce horas y nunca esté con el hijo*. Pero eso sí, *cuando te queda un tiempo libre por lo menos hay que estar con el mismo hijo y darle un camino, un consejo y todo eso*. A lo que vamos, para no perder el camino, es que el buen padre tiene que es-

tar con el hijo, si se puede, sino no, darle consejos, prestarle atención a las..., no dejar que se vaya por otro camino, siempre orientarlo... creo que lo repetí un par de veces (risas). Pero, *mimarlo, escucharlo, estar con él, ponerte frente a frente*, si lo retás no un reto de golpe, sino hablando, porque como se dice, de los golpes no se llega a nada. Así que... nada, eso.

- ¿Entonces el trabajo es importante..?

- El trabajo es importante también para mantener. (Gastón)

En este fragmento de la entrevista a Gastón él marca precisamente la tensión antes señalada entre aquella forma tradicional –aún socialmente hegemónica- de ejercer la función paterna, y otra vinculada a masculinidades y paternidades consideradas “emergentes” que entran en tensión y a la vez, conviven –como pudo observar hasta aquí- con la anterior.

Si bien él repite con insistencia la escena del trabajo (el padre “quiere buscar trabajo”, “lo despiden”, “él sigue buscando, buscando”, “se mata laburando”) tal remisión a lo laboral –que además parece estar dando cuenta de su situación personal- no es lo central en su definición de buen padre sino que indica el motivo por el cual ese “padre” no puede ocupar la función que realmente para él es importante: la de estar con el hijo, mimarlo, escucharlo. El trabajo sirve, es importante “también para mantener” económicamente a su familia, sin embargo su importancia en la definición que da es limitada.

Luciano, Nacho y Adrián también piensan que un buen padre debe ocuparse de la enseñanza y de la transmisión de valores. Lo importante es que aconseje al hijo, que lo apoye:

- ¿Qué es ser buen padre?

- *Enseñarles. Dar la cara* para que vaya aprendiendo a hacer las cosas bien. (Adrián)

- Sobre todo *que apoye a su hijo en todo*. Que le de los consejos que corresponde, que lo apoye. Y está en el hijo hacer que sea mejor, que el hijo decida ser mejor. (Luciano)

- Yo que es *aconsejar* al hijo, o estar todo el tiempo con él, hablarle de las cosas, hablar mutuamente. O sea, intercambiar palabras. Entablar una conversación. Mi papá siempre me habló de todo, de hecho podemos hablar de lo que sea con papá. (Nacho)

Nacho indica que para él “que no le falte nada es de buen padre”, pero “salir a bailar”, en tanto le quita tiempo para compartir con su hija, no lo es. Sin embargo, y aunque se lo “reprocha”, piensa que no es tan grave y lo repite.

Otra de las características que define al buen padre según estos jóvenes es el ser afectuoso con sus hijos; darle amor, cariño, darle “todo”, más allá de lo material. Estar “presente”. Esto se infiere a partir de los siguientes fragmentos:

- Un buen padre es una persona que le da *amor* a sus hijos (Adrián).

- Yo creo que ser buen padre es, más que nada, la parte de *cariño siempre*. Pero estar pendiente de tu hijo. De lo que necesita, de lo que le hace falta, también de lo que le hace falta a ella, porque ella también necesita cosas. Pero sí, estar más que nada preocupado por lo que le pasa. (Agustín)

- Yo pienso que tiene que *bancarla hasta las últimas consecuencias, que puede dar, todo*. Bah, yo pienso así. Es mi forma de pensar. Dar todo todo todo.

- ¿Qué es “todo”?

- Todo. Dar hasta lo que no tenés. O sea, si te falta a vos, dárselo a ella.

- ¿Cosas materiales?

- Sí, cosas materiales, todo. En general te hablo. yo creo que... nunca... por más material o algo, nunca le va a faltar nada. Mi idea es estar siempre presente con ella. Al lado. (Ramiro)

Ser “buen padre”, entonces, implicaría enseñar y transmitir valores, brindar afecto y cuidados y, también, aunque en menor medida según cómo se vio que aparece en los relatos, el proveer recursos materiales.

Ahora bien, para poder conocer qué correlato existe entre estos ideales de ser buen padre y su efectivización en la práctica cotidiana, se les preguntó qué actividades realizan diariamente con sus hijos y de qué manera dividen las tareas de cuidado, mantenimiento y crianza con sus parejas o madres de los niños. Con esto se intentó conocer, también, cuáles son las relaciones de género que promueven al interior de sus relación de pareja y/o con la madre de sus hijos.

## Un día en mi vida

Como se dijo anteriormente, la paternidad trae aparejada para este grupo una serie de nuevas responsabilidades que ellos le adjudican a su nuevo rol, y que los alejaría de su vida “de adolescentes”. Estas nuevas responsabilidades los afectan ya sea porque les implican prácticas (salir a trabajar o buscar trabajo, estudiar, cuidar a sus hijos, realizar tareas domésticas, etc.) o porque la imposibilidad de responder a ellas exitosamente les generan frustración y enojo. Como se observó en las entrevistas, estas nuevas prácticas organizan y a la vez condicionan su vida cotidiana y, también, la relación con sus afectos.

Cabe señalar que si bien existen presupuestos sobre la paternidad que plantean que existiría un distanciamiento respecto de los hijos especialmente en la adolescencia por ser un momento “donde la brecha entre los varones adolescentes y su función paterna se acrecienta” (Madrid y Olavarría, 2005; citado en Anabalón, Cares, Cortés y Zamora, 2011), a través del análisis de los discursos de estos adolescentes se ha podido observar que aún con resistencias y dificultades, los jóvenes se muestran comprometidos con cuestiones vinculadas a la crianza y al acompañamiento de sus hijos y de sus parejas. Esta posición observada en las entrevistas y no esperada en este grupo de varones padres debido al estigma asociado a su edad, pone en entredicho las formas tradicionales (que entienden al varón como proveedor y reproductor), mostrando fisuras desde donde emergen otras formas de masculinidades que suponen un mayor involucramiento de los varones en las actividades del hogar, en la crianza y en la educación de los hijos, todo esto con un fuerte acento en lo emocional y con una mayor consciencia de las desigualdades de género.

Estos jóvenes construyen diariamente un difícil equilibrio entre ser (asociado a prácticas) adolescente o joven, estudiante, padre, trabajador, pareja, etc., que se percibe aún más difícil de alcanzar en los casos en que los que estos padres están separados de las madres de sus hijos.

A continuación se analizará si hay o no un correlato entre lo que ellos definen como “ser buen padre” y las prácticas que realizan; sino además se verá cuáles son las condiciones efectivas de posibilidad de ejercicio de su rol, y qué les implica o genera a ellos.

- ¿Cómo se organizan para cuidarlo?
- Ahora *la cuidamos entre los dos*. El cambio del pañal lo hemos surtido. Una vez vos, una vez yo, y así. A la noche también: se despierta uno, se despierta el otro...
- ¿Cuánto tiempo pasás actualmente con tu hija?
- Y, actualmente no estoy haciendo nada, no trabajo, así que *paso la totalidad del tiempo*.
- ¿Estás contento con eso?
- “Sí, porque sé que después, más adelante, *capaz no tenga la posibilidad* de tener tanto tiempo con ella.
- ¿Creés que hay roles asignados a la madre y al padre respecto a la crianza de los hijos?
- Creo que no por un lado, y creo que sí. Por el lado del sí en temas de la alimentación del bebé. Creo que está más pendiente la madre, y yo por ejemplo lo único que hago, obviamente, es darle la mamadera cuando está durmiendo o cuando algunas veces no puede darle más leche porque no toma el líquido suficiente para producir. Eso es lo único. Creo que los dos tienen que ir a la par. (Luciano)

Luciano convive con la mamá de su hijo desde antes que ella quede embarazada. Según cuenta, la paternidad hizo que “sean todos los días iguales”: “Creo que nosotros

hacemos siempre lo mismo”. Para él es importante destacar esto porque es una consecuencia no esperada de haber tenido un hijo. También destaca que la relación de pareja sufrió cambios durante el embarazo y la paternidad: “Capaz hay más peleas, hay desacuerdos. Pero normal”.

- ¿Por qué cosas pelean?
- Capaz ella no duerme, uno está mal descansado, uno le pide cosas, ella está cansada como cualquier madre, y bueno, eso no es como antes. No éramos la pareja que... No digo que ahora estemos peor, pero no es como era antes del embarazo. (Luciano)

Ramiro cuenta que él cuida a su hija desde la tarde hasta la noche: “La siento, la revuelco para todos lados, ella se mata de risa. La hago dormir, *como padre e hija*”. Él plantea que dividen las tareas de cuidado. Los dos la bañan y le dan de comer. Esto expresa una correspondencia entre su accionar y su visión respecto de si hay roles asignados a la madre y al padre en la crianza de los hijos. Para él no deberían estar diferenciadas:

- Creo que si hacés las cosas juntos por un lado es divertimento para los dos y nada, compartís cosas. Seguí compartiendo, pasás más tiempo. (Ramiro)

Al preguntarle si ella trabaja al igual que él dijo quiere hacerlo pero no confían mucho en las guarderías, “sino ya estaría dentro ella”. Por suerte, señala Ramiro, ella no dejó el colegio, “que es lo más importante”.

Ellos conviven desde que se enteraron del embarazo. Al preguntarle si luego del nacimiento de la niña la relación con la pareja cambió su respuesta fue ambigua: dijo que sí pero que están “igual que siempre”.

- Hacemos la nuestra y nos cagamos de risa. Pasamos el tiempo con nuestra hija, la pasamos bien, salimos. Hacemos todo juntos, la mayoría de las cosas. Pero bueno, como todos, tenemos nuestras peleas.
- ¿Por qué pelean?
- Y, por todo. Por un lado *yo creo que la convivencia es fuerte*, te mata en ese sentido. Tenés que ser tranquilo y dejársela llevar así porque es obvio que va a haber peleas en la pareja.
- ¿Por temas vinculados a la beba discuten?
- Algunas veces. Cuando salimos a la noche, por ejemplo. Salimos pero discutimos boludeces. Por ejemplo, levántate vos. No se quiere despertar ninguno de los dos. Pero eso de vagos, nada más. (Ramiro)

Él decide “ser tranquilo y dejársela llevar” para evitar conflictos que según dice, son inherentes a la situación de convivencia y de pareja. Este rasgo conflictivo que supone el vivir juntos también es señalado por Adrián en su relato. Allí él indica que la convivencia generó “cambios para bien y para mal” (con énfasis en la y). Ellos comenzaron a convivir

luego de tener a su segundo hijo tras un período extenso en el que decidió no asumir activamente su paternidad.

- ¿Fue fácil la reconstrucción de la pareja?
- No. Todos los días es difícil. Todos los días hay planteos nuevos.
- ¿Tuyos, de ella, de ambos?
- De los dos. Siempre son dos. (Adrián)

Entre las cuestiones que destaca como positivas de la convivencia está el que lo esperen a la noche con la comida hecha, tener a alguien con quien hablar y poder ver a sus hijos diariamente porque “están con ella también”. Ante esta respuesta se le consultó si él la elige como pareja independientemente de porque sea la madre de sus hijos y respondió: “Sí, a veces sí y a veces no. A veces la quiero mandar a la mierda”.

En cuanto a lo negativo, señala que tienen discusiones por “los horarios, por los tiempos, por la limpieza, por todo”.

A partir de lo anterior cabe preguntarse si al decidir convivir con su pareja Adrián no está privilegiando el poder estar con los niños, mantener un contacto diario con ellos, aún en detrimento de la relación de afecto la joven. Más aún si se considera que como dijo, “no tenía mucho tiempo” para relacionarse con ellos porque “no había momento”.

- Hace un par de meses, desde que salía de trabajar iba para casa, llegaba a las seis, y a las siete tenía que estar bañado, cambiado y saliendo para acá (la escuela). Entraba a las siete y media. Y los fines de semana, el resto no trabaja, pero yo trabajo. Tengo un franco por semana y es un viernes. Pero ahora que casi no estoy viniendo acá (la escuela) estoy jugando más, estoy más tiempo. (Adrián)

Él se ocupa de bañarlos y le cambia los pañales al más pequeño todas las mañanas. También juega y anda por la casa con ellos. Sin embargo, es ambivalente al plantear cómo se siente respecto al tiempo que comparte con ellos. En algunos pasajes de la entrevista parece demostrar un deseo de incrementarlo, pero a la vez, como dice: “hay veces que se ponen insoportables” y se quiere ir. Como síntesis él expresa: “Yo llego, disfruto con ellos, juego, todo. Pero a la noche, duermo”.

En este sentido, parece comprensible que ser padre le resulte más sencillo “si ella está al lado”, ya que cuando se queda solo con ellos “es un desastre (risas)”. Lloran y no sabe qué hacer, por eso es que necesita tener más paciencia.

Su pareja no está trabajando y aunque él reconoce que hay roles asignados tradicionalmente a la mujer y al hombre (“Generalmente se dice que el hombre sale a trabajar, lleva las cosas a la casa, y la mujer se queda en la casa con los hijos”) no comparte plenamente esta distinción dado que para él deberían trabajar los dos porque “siempre necesitás una ayuda económica para estar un poco mejor”.

Otro de los conflictos que se observan debido a los cambios que implica la paternidad y la convivencia tiene que ver con las nuevas responsabilidades en relación a los quehaceres domésticos.

Agustín dice que su pareja suele tener caprichos por ser “pendejos”. Le pide cosas de la casa “que ella quiere en el momento” y él no se las puede dar, situación que le resulta frustrante. Las cosas que le pide van desde “dejar todo limpio” a “un buen futuro”.

- Ella quiere tener una casa propia. Quiere su auto, quiere tener todo ella. Y yo en realidad se lo quiero dar, me encantaría dárselo pero bueno, primero tengo que salir de acá (la escuela).  
(Agustín)

Y luego:

- Yo sé que me tengo que romper el lomo, toda la bola, pero se me complica también. (Agustín)

Aunque reconoce la demanda de su pareja y “sabe” que tiene que romperse el lomo para alcanzar los objetivos que ella le exige, las dificultades que su propia situación le genera lo hacen sentir frustrado y él lo manifiesta. Más allá de que le “encantaría” darle todo lo que le pide, su contexto actual no se lo permite.

Agustín trabaja de ocho de la mañana a cinco de la tarde, y al salir pasa por la casa y luego se dirige a la escuela. Su novia también trabaja con horarios rotativos, por ello a veces la familia de alguno de ellos se queda con el nene y cuando salen de la escuela (concurren juntos a la misma institución) lo retiran y se van a su casa.

- ¿Estás contento con el tiempo que pasás con él?  
- Sí, estoy contento *más allá de todo lo que hago en el día*.  
- ¿Cómo dividen las tareas vinculadas a él?  
- No, en realidad si yo lo tengo y hace algo, lo cambio yo. Si ella lo tiene lo cambia ella. A veces me pide ese tipo de cosas.  
- ¿Te gusta hacerlas?  
- Sí, me gusta. Me encanta bañarlo, porque se pone... tenemos la pileta, y él se pone ahí, juega con el agua, agarra la esponja, los patos que tiene ahí. Es muy lindo. (Agustín)

Según explica Agustín, ambos realizan todas las actividades por igual: trabajan, estudian, se ocupan (aunque con dificultades) de la casa y de la crianza del niño. Sin embargo, al preguntarle si cree que hay roles asignados para la madre y el padre en la crianza, su respuesta tiende a la reproducción de los patrones tradicionales: él preferiría que su pareja no trabaje para que se quede en la casa con el niño y “haciendo las tareas”.

- Quiero más que nada tener un buen salario como para poder bancarnos a los tres sin la necesidad de que ella trabaje. Me gustaría que se quede en casa haciendo las tareas. Que busque una profesión, que haga un curso para ella.  
- ¿Y ella qué piensa sobre esto?

- Le viene bien (risas). Ella no me dice que no, prefiere que la mantenga. (Agustín)

Esto vuelve a señalar algo que se dijo más arriba, que es que aunque existen prácticas que entran en tensión con las formas hegemónicas de masculinidad y paternidad, éstas aún persisten y son reproducidas tanto por los jóvenes como por sus parejas. Esto advierte sobre la posición de muchas de estas chicas, quienes coadyuvan en la reproducción de patrones tradicionales de división de tareas según el género. En este sentido, es útil la lectura de Wainerman (2005) quien plantea que si bien existe una mayor democratización entre los géneros en las parejas más jóvenes, continúa existiendo cierta inequidad en el reparto de las actividades domésticas. Como señala Castilla (2011) si bien los padres participan cada vez más de las tareas de crianza y cuidado de sus hijos, no se hacen cargo de las tareas domésticas (abastecimiento, limpieza, cocina, etc.).

En aquellos casos en los que los jóvenes están separados la rutina diaria les representa un esfuerzo aún mayor de organización.

- Vos decís que por ahí no lo ves tanto. ¿Por qué?

- La cosa es así: no es porque nos peleamos ni nada. Eso era antes de haber terminado la relación, porque ella iba a la secundaria y yo iba al colegio y era medio complicado. Ella seguía yendo al colegio embarazada y por suerte conseguimos un colegio y bueno, lo anotó y lo pudimos dejar ahí. Es de doce a seis y media. Lo iba a retirar yo y se me complicaba mucho porque yo llegaba a mi casa a eso de las doce y ella vive por Parque Patricios y era todo un viaje y yo llegaba a mi casa todo destruido. Entonces le dije: bueno, *hagamos algo que nos beneficie a ambos*. Yo sé que vos vas a cuidarlo todo el tiempo. *Vos vas a bancarte los dolores de cabeza, todo eso, típica madre. Yo también te quiero acompañar en todo eso pero también quiero estudiar. Vos me cuidás al gordo y todo eso, y yo, cuando me pidas algo, te lo cuido*. La cosa era: los días de semana, antes era lunes, miércoles y viernes, lo iba a ver. Ya pasando cuarto año, quinto, dijimos: jueves y martes, para no complicarnos tanto. A ella le iba bastante bien, no sé cómo hacía. A mí se me complica mucho.

- ¿Vos estás contento con el tiempo que pasás con él?

- Sí, sí, por ahora estoy bien. Yo me siento bien. Pero *cuando termine la secundaria espero encontrar un trabajo y estar más tiempo con él*. Igual así, de vez en cuando, cuando veo que salgo temprano del colegio aprovecho y le hablo y le digo: mirá, voy a buscarlo yo y lo llevo a la casa. Sino digo: bueno, nos encontramos los dos, vamos y lo llevamos por las dudas que él, como es chiquito, pregunte dónde está mamá o dónde está papá.

- ¿Siempre quisiste participar activamente de la crianza?

- ¿Sabés que sí? Yo le dije: mirá que nunca te voy a dejar sola. Yo me levantaba a las seis de la mañana, vivo en Floresta, pa-

ra acompañarla a ella al hospital cuando ella tenía una cita o algo. Había un par de cursos que te daban para padres, entonces íbamos y hablé con otros padres... era muy bueno. Te ayudaba muy bien psicológicamente. La acompañaba en todos los sentidos. Yo presentía, por como dicen, que el bebé escucha al padre y a la madre; así que yo siempre preferí estar presente y todo eso. Así es como es ahora, actualmente. Tengo buena relación con él, es como un amigo. (Gastón)

Él explica que de martes a jueves lo va a buscar al jardín, lo lleva a la casa y los sábados lo ve cada quince días.

- A mí se me complicaba mucho la presencia. Cada vez que me iba me preguntaba ¿dónde vas papá? Y entonces ahora es ir, dejarlo a la noche tipo doce, una, para que él se duerma y no me extrañe ni se ponga a llorar. Porque yo me acuerdo que cuando me iba lo dejaba y decía ¡papá! Se ponía a llorar y yo volvía como perro arrepentido y le decía: ¿qué pasó? Lo mimaba y todo. Pero lo demás no se me hizo tan difícil. Porque jugar, juego con él. Decirle típico reto porque toca las cosas no se me hizo difícil. (Gastón)

Según cuenta, él comparte momentos lúdicos y afectivos con su hijo. También le marca límites. No obstante, no dice realizar actividades vinculadas a la higiene o la alimentación. Esto tiene un correlato en la diferenciación que realiza entre los roles que asigna a la madre y al padre en la crianza:

- A la mujer *el cuidado, la higiene, los detalles que son mínimos y a la vez son importantes en una criatura*. En cambio el hombre son más *las acciones*. Si es un nene capaz que más las acciones porque como es un nene mira más al hombre y aspira a ser como el padre, así que las acciones, la interacción, el jugar con él. Y la madre también hace lo mismo pero lo hace más cuidadoso, más despacio. Yo no quiero decir que los hombres seamos un poco brutos, hay hombres y hombres, pero sabés a lo que voy. (Gastón)

Nacho también está distanciado de la madre de su hija. La convivencia afectó la relación debido a los celos que ella sentía por él.

- O sea, estamos en idas y venidas, porque no... Es complicado convivir. Convivimos un tiempo y no. (...) No funcionó porque ella no me tenía confianza porque yo salía bastante –me gustaba salir y actualmente me gusta salir- y no funcionó. Siempre, por una cosa o la otra... Igual me mandé de... Y eso me arruinó, no funcionó.

Previo a eso, cuando intentaron convivir, primero probaron en la casa de ella, con su familia, pero no resultó porque él no se sentía cómodo porque el departamento era muy pequeño (con dos habitaciones, una para la hermana y ella y otra para el papá) y se veían todos todo el tiempo y “como que algo te molesta” pero él sentía que tenía que “ba-

jar la cabeza y nada más”. Entonces él le propuso ir a vivir con su padre, la mujer de su padre y su hermano. Intentaron allí, donde la casa era más grande y él se sentía más cómodo, pero tampoco funcionó: “No era el problema terceros. Sino que el problema éramos nosotros dos (...) que nos vivíamos peleando”.

En ese momento ellos decidieron separarse. “Vos hacé tu vida, yo hago la mía”. Según cuenta Nacho, la madre del hijo le manifestaba necesitar cosas todo el tiempo: pañales, leche, ropa. Después el padre del joven le sugirió que le diera una extensión de la tarjeta de crédito para que ella retire dinero que se le depositaba especialmente en una cuenta. Con eso resolvieron el problema de las compras para la beba.

- ¿Demandaba algo más?
- No. O sea, yo siempre estaba, *no podía decirme nada porque yo siempre estuve. Lo único era la plata.*
- ¿Cómo se organizaron para cuidar a la beba luego de la separación?
- El cien por ciento estaba ella. Yo aportaba muy poco. Estaba presente, pero ella aportaba más.
- ¿Por qué fue así?
- No fue una división, no era un acuerdo. *Yo no podía* por el trabajo y como ella iba a la mañana (a la escuela) y la madre trabajaba al mediodía, había un tiempo en el que la podía cuidar la mamá. En casa no hay nadie en todo el día y pagarle a alguien no se podía. O sea, se podría, pero sería mucho más ajustado el presupuesto mensual que tenemos. No es negocio. Yo siempre lo miro como negocio. Tiene que dar justo porque hoy en día no alcanza la plata para nada. Ganás siete mil pesos y... nada. (Nacho)

Nacho ve diariamente a su hija una o dos horas. Según cuenta, no puede pasar un día sin verla. Cuando están juntos él la lleva al parque, la hace jugar en la calesita, le da de tomar helado.

Luego, también, se ven en la casa de la madre de la niña o de él:

- Sí, van las dos. Voy a su casa, no hay problema con eso. Es como que somos bastante amigos en ese sentido. Ojo, vos hacé tu vida y yo hago la mía, todo bien. No me molesta que haga su vida. Lo nuestro no funcionó, bueno, no funcionó. Tampoco vamos a vivir en el pasado. *Eso sí, no me gustaría verla con un chabón para nada.*
- ¿No querés que tenga pareja?
- Es la idea.
- ¿Y si lo hace?
- No sé cómo reaccionaría, no sé. No me enteré de nada. No sé qué haría. *La verdad, no sé qué haría.* Creo que me volvería loco, porque no quiero que esté con nadie. Sí que haga su vida, pero que yo no me entere. (Nacho)

Nacho dice que prefiere que su hija no tenga contacto con otro hombre. “No me gustaría que otra persona se quiera tomar el rol de *mamá y papá juntos*. No me gustaría

nada. Ojo que capaz más adelante no le dé importancia a eso, pero hoy con veinte años lo re pienso”.

Al preguntarle qué opinión tiene acerca de si ella consigue algún trabajo luego de finalizar la escuela, él dijo que quiere que termine sus estudios y que cuide a su hija. Si bien no le diría que no trabaje (“Sí, es tu vida, no te voy a decir que no labures. Por mí trabajá”) esta situación estaría bien sólo si continúa cuidando a su hija. Sino prefiere mantenerlas económicamente él (“no pasa nada, ya lo estoy haciendo”, dice).

Algunos de los jóvenes entrevistados expresaron sus propias reflexiones sobre el ser padres en la adolescencia, especialmente en torno a aquellos casos en los que alguno de los padres decide no hacerse cargo o acompañar al otro en la crianza y cuidado de los hijos.

- ¿Esos padres están en pareja con la mamá de sus hijos, los ven?
- A algunos los veo separados, el padre anda en cualquiera y el hijo o hija se queda con la chica.
- En tu entorno ves que suele ser así...
- Sí.
- ¿Por qué pensás que se alejan?
- Yo creo que algunos no toman la responsabilidad de ser padres, me parece. Porque si vos estás esperando un nene no podés salir a hacer cualquier cosa, robar, tratar mal a la gente, o ya tener una mala convivencia con ella, una mala relación o mandar todo así al quinoto porque no querés ser papá. Yo creo que es así, no aceptan la responsabilidad. (Agustín)
  
- ¿Siguen en pareja con los padres de los nenes?
- Sí, hay y hay. Ponele, en el noventa por ciento siguen junto con su pareja y el otro diez no, vaya a saber por qué.
- ¿Por qué pensás que muchos papás se alejan?
- Yo creo que es por como estamos hoy en día, parezco viejo hablando, los pibes quieren vivir de joda, no les interesa tanto el colegio, y creo que por eso no lo aceptan, no se ven tampoco como padres. Y así estamos, no? Como está... mucha gente del país está así. Separados, no aceptan, otras abortan, no les interesa.
- ¿Pensás que hay algo cultural o social que influye en eso o que es una decisión personal?
- Es algo cultural y social.
- ¿Qué cosas pensás que podrían hacer que esta situación cambie? ¿Creés que puede hacerse algo?
- Ya no. Ya no creo que se puedan hacer cosas de, por ejemplo, vos, yo, no porque no puedas, no, sino porque mucho no va a cambiar. Creo que tiene que haber un cambio de arriba que cambie todo.
- Pensás que individualmente no se pueden cambiar las cosas..
- Creo que individualmente tendrían que hacerlo todos, lo que haya que hacer. Tendría que ser muy masivo. (Luciano)

Con lectura crítica, sus observaciones ponen de manifiesto no solo que no es posible hablar uniformemente de las experiencias de paternidad; sino que ellos mismos plantean una diferenciación según la edad (aún dentro de la categoría que idealmente comprende la adolescencia) el nivel socioeconómico y la educación recibida.

## Devenir alumno padre

Una de las hipótesis planteadas para este trabajo es que para los jóvenes entrevistados estudiar es una forma de legitimarse y de alcanzar un mejor trabajo cumpliendo, de esta forma, un doble rol: simbólico (por cumplir con la responsabilidad de estudiar) y material (debido a que les ayudaría a ser proveedores del sustento). En este proceso, se piensa que los entrevistados resignificarían su escolarización en contraste con las trayectorias anteriores a la paternidad, lo que demostraría que la paternidad en algunos casos puede significar un factor de retención escolar (Fainsod, 2006) y no de deserción, como habitualmente se piensa.

De este modo, el Programa de retención escolar..., a través de sus estrategias y de quienes lo integran (más allá de las limitaciones y dificultades ya analizadas, que en las entrevistas se manifiestan en la falta de conocimiento que muchos jóvenes tienen del Programa, pese a haber sido convocados a través de éste<sup>38</sup>), se vuelve un facilitador para cumplir con aquellas obligaciones que implica la paternidad para este grupo de jóvenes; al tiempo que les representa un espacio que responde y en gran medida se adapta a sus necesidades en un momento nuevo de sus vidas, como es la inminente paternidad.

- El Programa está muy bueno. Estoy agradecido porque nos ayudó a los dos, nos consiguió el hospital, nos consiguió a los médicos, nos dieron opiniones... *está bueno, nos ayuda. Acá se preocupan mucho. Te llaman, te mandan mensajes para ver cómo estás, como está la pareja, para ver cómo está mi hija.*

---

<sup>38</sup> En las entrevistas realizadas a Fátima Monti y Lucía Schiariti (2013) ambas señalan que si bien la mayoría de los alumnos que son padres están al tanto de la existencia del Programa, no saben en detalle qué derechos les garantiza más allá de una mayor flexibilidad con las inasistencias y con las instancias de evaluación. Esto también se expresa en las entrevistas realizadas a los alumnos, donde algunos plantean que están en ese "plan" aunque "muy a fondo" no lo conocen; o, como señala Ramiro, "No sé cómo es pero ella creo que sí (refiriéndose a su pareja), porque después del parto, cuando estuvo bien, rendía trabajos por mes".

Ante esta situación cabe preguntarse (recordando lo dicho por las coordinadoras en relación a las limitaciones que tiene el Programa para trabajar con los alumnos padres) si este desconocimiento se debe a falta de recursos, de voluntad de muchos de quienes trabajan allí para ejecutarlo, o, también, por la falta de beneficios específicos para este grupo, cuestión que puede inferirse de lo dicho por Ramiro al señalar que su pareja rendía trabajos por mes, pero él desconoce que tiene el mismo derecho a hacerlo.

Siempre buscan la manera de comunicarse y saber por qué uno no viene, si tiene problemas y solucionarlos.

- ¿Qué eso pase cómo te hace sentir?

- Y, *apoyado*. Más. (Luciano)

- En la escuela se enteraron que iba a ser papá por mis compañeros. Algunos profesores sabían que ella estaba embarazada, pero cuando empecé a faltar se empezó a correr el rumor de que yo no podía venir porque estaba trabajando, estaba cuidándola a ella porque estaba embarazada y por eso no podía venir tampoco al colegio. Por el momento no me dijeron nada. Me llamaban y me decían que venga dos o tres veces a la semana para aunque sea dar un poco de presencia.

- ¿Pudiste aprovechar entonces el Programa de Retención...?

- Sí, la verdad es que sí. Es muy bueno el colegio al otorgarte la ayuda de parte de ellos para que puedas *salir del secundario*. (Agustín)

- Yo había repetido dos veces primer año, no quería repetir más, no quería dejar el colegio. Ya de por sí antes había madurado un poco y después con mi hijo maduré un poco más.

- ¿En qué año estás ahora?

- Estoy en quinto. Estoy por terminar. *Este año no me llevo nada, eso es lo más gracioso*. (Gastón)

El énfasis puesto en “este año no me llevo nada” pone de relieve el hecho que, frente a una situación que se piensa especialmente adversa para el rendimiento escolar como puede ser la paternidad según algunos discursos hegemónicos, su desempeño fue aún mejor que en años anteriores. Más adelante, en la misma entrevista, Germán plantea que si bien estudiar “se pone un poco difícil, cuando ya le agarrás la mano, la chispa, todo, es como el tetris: acomodás las piezas y marcha todo”.

Las dificultades con el estudio se repiten en las otras entrevistas: los jóvenes dan cuenta de haber atravesado situaciones de repitencia y abandono debido a distracciones, falta de interés en el estudio o “mucho joda”:

- Sí, repetí, quedé libre *por las pendejadas de ese momento*, como no ir al colegio, no hacer nada, estar sentado boludeando, el famoso ratearse... (Ramiro)

- ¿Cómo fue tu relación con la escuela?

- Entré en segundo año acá, repetí segundo. Hice un par de quilombos con unos amigos y... pintamos toda un aula (risas) y bueno. Gracias a esas travesuras me fueron conociendo los profesores. Entonces en los años siguientes les di otra imagen de lo que era el primer año acá en el colegio. *Traté... tenía una relación con ellos para llevarme bien, para ver a qué podíamos llegar con el tema de la materia, y más que nada estudiar*.

- Después querés estudiar en Prefectura...

- Sí, averigüé. Mi padrastro es suboficial y si tenés a alguien que está en el área militar tenés como una pierna adentro, es

más fácil. Entonces él me va a estar apadrinando y voy a entrar más sencillo a la academia y después de ahí voy a hacer la universidad. (Agustín)

Tras convertirse en padres muchos de ellos se encontraron con nuevas condiciones adversas para sostener o continuar con sus estudios. En la mayoría de los casos estas se vinculan con cuidado del hijo o hija, a la necesidad de trabajar, etc.

- Un poco se dificultó seguir estudiando, sí, pero después te vas acostumbrando. Ella me pedía que llevara al gordo al jardín, cuando era muy chiquito, del jardín a la casa, así ella tenía más tiempo para estudiar, para ir al colegio... porque era muy cuidadosa en ese sentido. Pero siempre la trataba de apoyar a ella en el tema del colegio. Así es como ella fue, me ganó de mano y terminó.

(Gastón)

- ...al principio de año venía con buenas notas, después en el segundo trimestre las fui bajando porque uno no se da cuenta y se distrae, no se llega a concentrar del todo. Está más pendiente de la pareja, de cómo se siente, qué le pasa, y bueno, al final estamos ahí. Dando el último esfuerzo para terminarlo.

- ¿Te llevás muchas?

- Y, tengo muchas... tengo seis. Pero como le digo a todo el mundo: son seis pero con una prueba se aprueba. Por suerte. No es toda la materia.

- Pensás que vas a poder sin problema...

- Sí, sí. Pero tampoco hay que confiarse.

- ¿Y en los años anteriores?

- Ahí. En la cuerda. Siempre pasando ahí. (Lucas).

Al continuar indagando se observa que las situaciones de repitencias y abandonos se revirtieron debido a una revalorización de la escuela como medio para garantizarse un mejor futuro en el marco de la nueva situación personal (su paternidad) lo que les significa un mayor nivel de responsabilidad.

- ¿Cuándo empezaste el secundario?

- En 2006. Repetí pero porque iba y venía al colegio, entraba borracho, desastre. Son tres años, repetí una vez... dos.

- ¿Te gusta estudiar?

- No.

- ¿Por qué querés terminar?

- Para tener otras opciones de laburo porque hoy necesitás un secundario mínimo para laburar de algo. (Adrián)

La misma situación se repite en el relato de Nacho:

- ¿Para vos es importante terminar el colegio?

- Hoy sí, hoy lo pienso. Y me pongo a reprocharme a mí mismo por qué boludí tanto si lo podría haber terminado. De hecho podría salir a joder, a hacer todo lo que quiera, pero terminar el colegio. Yo me dejaba por boludo, porque otra palabra no es. De parte de irresponsable.

- ¿Y por qué ahora es importante la escuela? ¿Qué cambió?
- Porque hoy en día, me echan de mi laburo y sin secundario no conseguís nada. Hoy en día lo pienso, antes no lo pensaba. Como que no le daba mucha importancia, y ahora sí, el colegio es importante. De hecho, bastante importante. (Nacho)

Esto se condice con lo planteado por Mansione, Pallma y Steiman (2012) al decir de la importancia que para las adolescentes madres tiene concluir los estudios, visualizando en este sentido a la escuela “como un medio de ascenso social”, función que aun siendo cuestionada por algunos especialistas en educación, persiste en estos adolescentes que creen en su capacidad de preparar “para el futuro”. En este sentido, si bien el título secundario no les garantiza un trabajo, debido a que opera como un “filtro” de contratación obtenerlo los acercaría (y es en este sentido como se comprende el “ascenso social”) a la posibilidad de ser contratados de un modo formal, registrado.

Tal interpretación se vincula también a que el lugar que la escuela tiene para ellos aparece ligado a la importancia de conseguir un trabajo para poder responder a las exigencias que implica la paternidad en términos de responsabilidad, idea estrechamente vinculada a la concepción tradicional de padre/proveedor económico que fue analizada al abordar cuáles son las funciones o roles que los adolescentes le atribuyen al “ser padre”.

No obstante, aunque lo anterior aparece como un aspecto central en los distintos testimonios, como se pudo observar hay tensiones entre el asumir este rol y ocupar otros que sugieren comportamientos más ligados a la participación en las actividades domésticas, de cuidado y crianza de los hijos y con mayor desarrollo de los vínculos emocionales (Bonino, 2003).

En síntesis, lo visto hasta aquí indica que habría, al menos en los casos analizados, un cambio en el modo en que los alumnos que son padres se relacionan con la escuela: en este sentido, el Programa sería efectivo al facilitar la continuidad escolar de estos jóvenes acompañando su objetivo de retomar y finalizar sus estudios. No obstante, se sostiene la necesidad de que se profundicen las estrategias para garantizar una labor y un alcance equitativo en cuanto a los beneficios que brinda el Programa de retención, a fin de que el apoyo que reciban los varones que van a ser o son padres deje de ser inferior al recibido por las alumnas embarazadas o madres. De este modo se comprueba lo que plantean Cruzat y Aracena (2006, citado en Anabalón, Cares, Cortés y Zamora, 2011) quienes señalan que por lo general existe una menor preocupación por el primer grupo, situación que se demuestra en la falta de políticas públicas de paternidad.

## *Conclusiones*

El presente trabajo tuvo como objetivo general el reconocimiento de los principales sentidos producidos por los alumnos que han sido padres durante su adolescencia en torno a su experiencia de paternidad. Para ello se indagó en la forma en que esa situación incide y se manifiesta en su construcción identitaria y las implicancias que tiene en su cotidianidad, en sus proyectos de vida, en la forma de constituir sus afectos y en sus trayectorias estudiantiles y laborales. Luego, también, se analizó qué aspectos de la vida de estos adolescentes cambiaron a partir de su paternidad, y si los sentidos y experiencias de apropiación en torno a la escolaridad se vieron o no modificados por su nueva situación de vida.

A partir de la lectura y de un análisis sociodiscursivo de las entrevistas realizadas al grupo de adolescentes padres incorporados al Programa de Retención escolar para alumnas/os madres, padres y embarazadas de las escuelas de educación media dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se pudieron elaborar algunas conclusiones que tratan de responder a las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

En el primer capítulo de este trabajo se hizo una historización y recopilación de investigaciones sobre el abordaje de la maternidad y la paternidad en la adolescencia para establecer cuál es el enfoque hegemónico sobre el tema. Allí puede verse que, aunque no abundan los estudios realizados específicamente sobre paternidad, la mayoría presentan a esta situación como un error, como un problema o un desvío de aquello que se espera como un devenir “normal” para estos jóvenes, con lo que estarían quemando etapas y desaprovechando oportunidades. En el caso particular de los adolescentes varones, se los cree menos capaces y menos involucrados que las madres en criar a sus hijos o hijas, con tendencia a abandonar a sus parejas durante el embarazo y no hacerse cargo posteriormente de su paternidad. Ese enfoque es el mismo que identificaron en las entrevistas los adolescentes y las coordinadoras del Programa de retención escolar..., cuya lectura y análisis fue desarrollado en los capítulos II y III.

A estos discursos sociales y del entorno, los adolescentes padres oponen su experiencia: ante la necesidad de hacer frente a una situación que propone desafíos diferentes a los vividos hasta ese momento y genera nuevas responsabilidades, surge el esfuerzo y el deseo por superarlo. Esto, aseguran, lo viven como algo que cualquiera podría hacer si se lo propusiera.

Según lo que expresaron, para ellos no se trataría de definir la paternidad como una experiencia buena o mala, positiva o negativa; sino de entender que aún no habiendo

planificado el embarazo, la paternidad en la adolescencia puede ser sostenida y asimismo puede brindar a su vida nuevos sentidos que son distintos a los que circulan socialmente.

Según ellos mismos relataron, en la mayoría de los casos la reacción de sus padres y/o madres inicialmente fue de rechazo, pero posteriormente devino en una mayor aceptación, comprensión y apoyo. Esto podría tener que ver con un cambio en la forma en que esos adultos ven a sus hijos luego de que éstos se convierten en padres y por el afecto que los vincula con su nuevo nieto o nieta.

En cuanto a las reacciones de los compañeros y amigos de estos adolescentes, los entrevistados señalan que fueron diversas: algunos los felicitaban por la noticia y les brindaban “mucho apoyo”, mientras que otros cuestionaban si efectivamente eran o no los padres de esos niños. La misma situación fue detectada en el caso de los actores del Programa de retención escolar...: mientras algunos ofrecieron respaldo y consejos, otros se mostraron menos comprensivos con ellos en comparación con el trato dado a las mujeres embarazadas.

A partir de estas experiencias, los padres adolescentes pusieron de manifiesto que su paternidad se vio afectada por factores como la relación con la familia (padres, y también la pareja o madre de su hijo o hija), las condiciones sociales y económicas, y la relación con el grupo de iguales. En este sentido, cabe reflexionar sobre la importancia de que estos jóvenes cuenten con apoyo de su entorno para poder abordar su situación de paternidad y participar activamente de la crianza de sus hijos. Recibir su ayuda y contención no sólo simplifica los aspectos más cotidianos (y complejos) de su vida, sino que además ayuda en la transición entre un primer momento signado por temores, culpa e incertidumbre, a otro de reafirmación personal en el que se sienten más seguros en torno a cómo afrontar lo que para ellos representa su actualidad y su futuro como padres.

Tras adentrarse en las historias personales estos jóvenes fue posible identificar, además, elementos comunes que habilitarían nuevas preguntas sobre la influencia de su entorno. Por ejemplo, en todos los casos se evidenció la ausencia de una figura paterna o materna (según el caso) y la existencia de otros padres adolescentes dentro de su grupo más cercano. ¿Cómo influye esto, si lo hace, en su deseo de ser padres o en la conformación de su rol de padre? A pesar de que la respuesta a esta interrogante excede los objetivos de la investigación, podría plantearse que ese contacto facilita el tránsito por una situación semejante. Por otro lado, haber sufrido la falta de una de las dos figuras paternas podría incidir en su intención de ser padres “presentes”.

La vivencia de la paternidad para este grupo de jóvenes los hace asumir una posición distinta respecto a su edad, poniendo en cuestión para sí mismos la categoría de adolescente. Según refirieron en las entrevistas, para ellos la adolescencia es una etapa

de preparación en la que se aprenden cosas y se crece, se “sale” con amigos, se es más libre, etc. Ser adulto, por otra parte, es asociado a otro período donde hay más y nuevas actividades como trabajar, tener ingresos, conseguir una vivienda; y se obtienen otras cualidades, como mayor sabiduría, mayor experiencia, etc. Ser padres, según expresan en las entrevistas, marca un hito que los hace sentirse “menos” adolescentes precisamente por las nuevas responsabilidades que les implica su función. La noción de responsabilidad deviene central en este sentido para comprender el modo en que estos jóvenes significan su función paterna.

Tal como se planteaba en el objetivo de esta investigación, a lo largo del trabajo pudieron identificarse distintas formas en que los adolescentes significan la paternidad. Estas pueden resumirse en: a) la paternidad como responsabilidad; b) la paternidad como transmisión de valores y enseñanzas; c) la paternidad como cuidado y amor incondicional; y d) la paternidad como un proyecto de vida.

Como es de prever, estas significaciones se entrelazan y superponen de distinta manera en la concepción de cada adolescente, poniendo mayor o menor acento en alguna de ellas.

En relación a la responsabilidad asociada a la paternidad, todos los jóvenes manifiestan haber salido a buscar trabajo y haber asumido con mayor compromiso el estudio. También ponen en ese nivel de responsabilidad el hacerse cargo de cuidar a sus hijos. Estas nuevas “obligaciones” organizan y a la vez condicionan su vida cotidiana y, también, la relación con sus afectos y con sus pares.

De esta manera, la asunción de la función paterna tradicional -aún socialmente hegemónica- se combina en la adolescencia con otras formas consideradas “emergentes” que entran en tensión y a la vez, conviven con aquella. Así es como, sin desatender su rol de proveedores económicos, los jóvenes entrevistados manifiestan que lo más importante de su función como padres es la transmisión de valores, enseñanzas y consejos; y el brindar afecto y cuidados a su pareja (en caso de tenerla) y a su hijo o hija.

En cuanto a la relación que establecen con la madre de su hijo o hija, esta depende en gran medida de si continúan juntos o no, y de si conviven o no con ellas. Los jóvenes entrevistados señalan diversos factores, que van desde el “encontrarse” con comida o poder ver a sus hijos diariamente, hasta tener a alguien con quien hablar. En este sentido, se observaron algunos casos donde los jóvenes privilegian convivir con sus parejas aún cuando la relación no es del todo buena para poder así compartir aspectos cotidianos con sus hijos. En cuanto a lo negativo, señalan que tienen discusiones por los horarios, por los tiempos, por la limpieza.

En este sentido, resulta interesante distinguir que si bien los padres adolescentes dicen ocuparse cada vez más de cuestiones que tienen que ver con los hijos, no sucede

lo mismo con los quehaceres domésticos. Cocinar, limpiar, quedarse en la casa siguen siendo tareas primordiales (aunque no exclusivas) de las mujeres. Esto vuelve a señalar algo que se dijo más arriba, que es que aunque existen puntos de fuga, prácticas que entran en tensión con las formas hegemónicas de masculinidad y paternidad, éstas aún persisten en otros ámbitos y son reproducidas tanto por los hombres como por sus parejas, en tanto muchas de las jóvenes coadyuvan en la reproducción de patrones tradicionales de división de tareas según el género.

De esta forma, cabe destacar que si bien muchos proponen apartarse del modelo de paternidad y de masculinidad que asocian a sus propios padres –ligados exclusivamente al lugar de proveedores económicos y de formación moral- terminan reproduciéndolo.

Finalmente, la escuela aparece mencionada por los adolescentes como una de las tareas a asumir con mayor responsabilidad ya que la paternidad les da una nueva motivación para continuar con sus estudios, y así tener más posibilidades de conseguir un mejor trabajo. Aunque la mayoría manifestó no tener planes concretos para el futuro, reconocieron en la escuela una herramienta fundamental para alcanzar su superación personal para luego salir a trabajar. En estas reflexiones se observa también que la paternidad significa la constitución de un proyecto de vida.

De este modo, el Programa de Retención Escolar, a través de sus estrategias y sus integrantes, actúa como facilitador para cumplir con una de las obligaciones (aunque no la central) que ellos le suponen a la paternidad: dar mayores garantías para el desarrollo en términos materiales de sus hijos y el de sus parejas.

En estrecha vinculación con lo anterior, los jóvenes señalan que a partir del hecho de convertirse en padres -y pese a las dificultades que conlleva este nuevo rol- cambian su relación con la escuela. Ese cambio, generalmente favorable en cuanto a su dedicación y compromiso, muestra que la paternidad en algunos casos puede significar un factor de retención escolar y no de deserción, como se piensa mayoritariamente.

En este sentido, el Programa de retención escolar... sería efectivo porque facilita la continuidad educativa de estos alumnos acompañando su objetivo de retomar y finalizar sus estudios. Sin embargo, durante la realización de este trabajo quedó en evidencia la necesidad de profundizar las estrategias para garantizar un alcance equitativo y una labor cotidiana afectada por menos prejuicios, a fin de que el apoyo que reciban los varones sea igual al recibido por las mujeres.

Según señalaron los jóvenes y reconocieron algunos de los integrantes del Programa, los adolescentes son de algún modo cuestionados por parte de sus referentes, preceptores y docentes por ser padres o futuros padres a tan corta edad, o por no ser alumnos “ideales” (a pesar de tener esa responsabilidad). Allí se cristalizan los prejuicios que

van desde la victimización de los jóvenes hasta la condena de su situación. En ambos casos lo que se pierde es que ellos son sujetos de derecho. Cabe preguntarse, ¿cuál es el objetivo que acompaña la función docente, o la de referente? Si se trata solamente de que alguien “finalice la escuela” sin pensar en la formación: ¿qué herramientas se llevan?

Pero más allá del trato personal hay cuestiones estructurales para atender. Por ejemplo, el régimen de faltas no contempla las nuevas formas de ser padres (más presentes en la crianza o el cuidado del bebé, o con la necesidad de trabajar para garantizar un ingreso económico).

Las coordinadoras destacan que el Programa es efectivamente exitoso en la retención escolar. No obstante, complejizando el planteo, cabe preguntarse si esto no está solamente vinculado a las formas más flexibles de tránsito por la escuela que facilitan en general la permanencia de jóvenes cuyas situaciones personales (que son, a la vez, resultado de condiciones estructurales) les imposibilitan sostener los estudios de otra manera.

De todos modos, como se pudo ver en los gráficos, el éxito no es total dado que existe un porcentaje que abandona sus estudios. Estos jóvenes, probablemente en una situación de mayor vulnerabilidad, no estarían encontrando contención en el sistema educativo para encauzar su paternidad y otros aspectos de su vida. A raíz de eso cabe interrogarse acerca de si el sistema sería o no capaz de generar nuevos mecanismos de interpelación de estos alumnos que son adolescentes. ¿Qué herramientas podrían ponerse en práctica para fortalecer el vínculo con ellos? Algunas posibilidades podrían ser talleres específicos sobre paternidad, consejerías, campañas de difusión con mayor alcance y pensadas estratégicamente para este grupo y, también, el fomento de nuevos espacios de reflexión sobre el tema para los responsables del Programa en las escuelas.

Para concluir, es necesario remarcar la necesidad de profundizar un nuevo abordaje en los estudios sobre paternidad adolescente ya que sólo conociendo mejor su situación es posible elaborar políticas públicas efectivas que atiendan sus necesidades. Las exigencias que los jóvenes encuentran en el ejercicio de su paternidad desde los discursos hegemónicos y desde su propia percepción generan tensiones internas porque en muchos casos no se sienten del todo capacitados para llevarlas a cabo. Sin embargo, tales dificultades a nivel subjetivo están inscriptas en una situación más amplia que tiene que ver con procesos que son de carácter social: la inestabilidad laboral, la precariedad del empleo y la pobreza que afecta especialmente a este grupo debido a sus condiciones materiales de origen y a su edad.

En este marco vale aclarar que los discursos sobre el tema (expresados en leyes, en planes, programas; etc.) no favorecen la participación de los jóvenes en el proceso de

crianza y acompañamiento. De esta forma pueden influir en el hecho de que muchos varones opten por “huir” de esa situación y se desentiendan de la paternidad.

A lo largo de esta investigación pudo advertirse que en todos los ámbitos estudiados (Estado, Programa, Escuela, sociedad) se piensa en la situación de la maternidad y de la paternidad adolescente fundamentalmente desde la perspectiva de las mujeres. La función de los padres es invisibilizada y atendida en segundo plano desde un lugar cercano al prejuicio, perdiendo de vista así la complejidad del fenómeno. No considerar las formas particulares de ejercer la paternidad ni las múltiples significaciones que entran en juego cuando esa situación se produce en la adolescencia (con las dificultades que esto conlleva) dificulta aún más para los adolescentes asumir su rol de padre, a la vez que contribuye a la reproducción de patrones que constriñen su función a favor de la relación madre-hijo.

## Bibliografía

- Abarca Paniagua, H. (2000) "Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad", en Mónica Gogna (coordinadora), *Feminidades y Masculinidades. Estudios sobre salud reproductiva y sexualidad en Argentina, Chile y Colombia*, (pp.193-244) Buenos Aires: CEDES.
- Adaszko, A. (2005) "Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo" en Gogna, M. (comp.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-65) Buenos Aires: Cedes/Unicef.
- Aquino, E. et al. (2003) "Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais", en *Cadernos de Saúde Pública*, 19, (supl. 2), pp.377-388.
- Alatorre, J. (2002) "Paternidad responsable en el istmo centroamericano" en *Documento de Las Naciones Unidas*, LC/ MEX/L475/Rev. 1: Cepal.
- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amorín, D. (2003) "Algunas reflexiones desde donde pensar los roles reproductivos de los varones" en: *Iº Encuentro Universitario: Salud, Género, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Diálogos entre Universidad y Organizaciones de la Sociedad Civil*. Montevideo, Uruguay: Edición Cátedra Libre en Salud Reproductiva Sexualidad y Género.
- Anabalón Armijo, C.; Cares Pozo, F. Cortés Belmar, R. y Zamora Contardo, M. (2011) *Construcción de la propia paternidad en adolescentes varones pertenecientes a liceos municipales de la comuna de La Cisterna*, Revista de Psicología (nro. 20).
- Angenot, M. (2012) *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Barthes, R. (1972) "Presentación", en AA.VV. *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- (1974) *¿Por dónde empezar?* Barcelona: Tusquets.
- (1990) *La aventura semiológica* Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
- (2011) *El placer del texto y lección inaugural : Siglo XXI*.
- Binstock, G. y M. Cerrutti (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Binstock G. y Pantelides A. (2007) "La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 5, (núm. 9), Consejo de Profesionales en Sociología, Argentina, pp. 24-43.
- Bonino, L. (2003). *Las nuevas paternidades*. Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 16.
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (1990) "La 'juventud' no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo.
- Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (2007), "Sujetos de sexo/género/deseo" en *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.

- Carli, S. (2008) “Conocimiento y universidad. Ilustración moderna, pensamiento perspectivo y narración de la experiencia”, II Encuentro Internacional Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. México.
- (2005) “Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente”, en Zigurat, Año 5, diciembre 2004-enero 2005. Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- (2003) “Educación pública: historia y promesas”, *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?*, (pp.11-26) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cháneton, J. (2007), *Género, poder y discursos sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Climent G. (2003) La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas, *Revista Argentina de Sociología*, vol. 1, núm. 1, pp. 77-93.
- (2001) “Maternidad adolescente: ¿Una situación conflictiva? Perspectiva de las madres”, en Compact Disc editado por el XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Antigua, Guatemala.
- Connel, R. (1997). La organización social de la masculinidad en Valdez, T. y Olavarría, J. (Ed): *Masculinidades: poder y crisis*. FLACSO: Ediciones de las mujeres N° 24.
- Cosse, I. (2010) *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Selección de textos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grassi, E. y C. Danani (organizadoras) (2009), *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Jesús-Reyes y Cabello-Garza M. L. (2011), “Paternidad adolescente y transición a la adultez: una mirada cualitativa en un contexto de marginación social” *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VI, (No. 11).
- Deleuze, G. (1991) *Foucault*, México: Paidós.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Grande, P. y Salvia, A. (2008) “Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires” en A. Salvia (Compilador.): *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis*, (pp.63 – 90) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Keijzer, B. (1998) “Paternidad y transición de género” en B. Schumkler y A. Langer (editores): *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentes en América Latina y El Caribe*, Population Council, México: EDAMEX.
- de Lauretis, T. (1996) “Tecnologías del género” en *Revista Mora* n° 2. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (1992) *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica y Cine*, Madrid: Cátedra.
- Di Marco, G. y Faur, E. (2005) *Democratización de las familias*, Argentina: UNICEF.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada Fernández.
- Elizalde, S. (2006). *El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles*. *Ultima década*, 14 (25), pp. 91-110.

- Jung, C. J. (1960) *The stages of life. The structure and dynamics the psyche.* (Traducido del alemán). Nueva York: Pantheon.
- Faur, E. (2014) *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- (2000) "Mapa estratégico del área mujer y equidad de género", Informe de UNICEF, Buenos Aires.
- (2004) *Masculinidades y desarrollo social*, Arrango, Colombia: UNICEF.
- Fainsod, P. (2012) "Violencias de género en las escuelas" en *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*, Kaplán Carina (directora) 2ª ed. Madrid: Miño y Dávila.
- (2011) Maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana en *Madre no hay una sola*. Felitti, Karina (coord.), Argentina: Ediciones Ciccus.
- (2008) "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas" en Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fainsod, P. y Kaplan C. (2001) Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación, Año 10, N° 18.
- Felitti, K. A. (2011) *Madre no hay una sola*. Felitti, Karina (coord.), Argentina: Ediciones Ciccus.
- Feixas, C. (1996) "Antropología de las edades", en Prat, J. y Martínez, A. (eds.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Barcelona: Ed. Ariel.
- Fernández, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Colección Sin fronteras. Buenos Aires: Biblos.
- (y col.) (2006) *Política y Subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta limón Ediciones.
- (2005) "Adolescencias y embarazos: hacia la ciudadanía de las niñas". En: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 9 , N°3, Buenos Aires, UBA.
- (1993) *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires: Paidós.
- Ford, A. (2002): "Comunicación". En Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995) "El sujeto y el poder", en *Discurso, poder y subjetividad*, Oscar Terán (comp.), Buenos Aires: El cielo por asalto.
- (1995) *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI.
- (1991) *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- (1991) *Historia de la sexualidad*, vol. I. La voluntad de saber, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1988) *El sujeto y el poder*, en *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, No. 3. Universidad Nacional Autónoma de México, Edición digital en: <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- (1986) *Historia de la sexualidad*, vol. 2. El uso de los placeres, México: Siglo XXI.
- (1980) *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.

- (1973) *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- (1970) *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1958) Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child* (pp.255 – 278).
- Fuller, N. (2000) (editora): *Paternidades en América Latina*, Pontificia Universidad Católica, Perú.
- (2002) *Masculinidades: cambios y permanencias*, Pontificia Universidad Católica, Perú.
- Gramsci, A.(1986) *Antología*, México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1993) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gogna M. (1996) *El embarazo adolescente: diagnóstico de situación y lineamientos de acción*, Secretaría de Desarrollo Social, Subsecretaría de Proyectos Sociales, Buenos Aires: Mimeo.
- (2005) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, (pp.170-174) Buenos Aires: CEDES-UNICEF.
- Gorki, Máximo (1991) *El gorrioncito, Los doce meses. Cuentos*. URSS: Editorial Rádruga.
- Gramsci, A. (1986). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Gustin, J. C. (1961) The revolt of youth. *Psychoanalysis and the Psychoanalytic Review*, (pp. 98, 78 – 90).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Casas Pérez, M. (1991), *Metodología de la investigación*, México: Mcgraw-Hill.
- Hall, S. (2003) “Introducción: ¿quién necesita identidad?” en Hall, Stuart y du Gay, Paul (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hasicic, C. (2013) Paternidades adolescentes: hacia una conceptualización y sistematización en América Latina y Argentina, VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales", La Plata.
- (2012) Adolescente, madre y pobre: proyectando un futuro posible. *Question*, Vol 1, No 33 La Plata, Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM).
- Halperin, D. (2000) “¿Hay una historia de la sexualidad?” en *Graffías de Eros*, Buenos Aires: Ediciones de la Ecole lacanienne de psychanalyse.
- Hurlock, E. (1968) *The adolescent reflower*. Adolescence.
- INADI (2012) *Género y Discriminación*, Documentos temáticos Inadi, Buenos Aires: INADI.
- Jiménez Guzmán L. (2001) ¿Por qué hablar de los varones en la reproducción? *Revista GenÉros*. Año 9, nro.25, pp. 56-65.
- Jones D. (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Jung, C. J. (1960) *The stages of life. The structure and dynamics of the psyche*. Traducido del alemán. Nueva York: Pantheon.
- Kaplan C.; Krotsch L. y Orce V. (2012) *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993) *Nuevas definiciones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Langer, E.; Schiaritti, L. & Vera, M. (2005). Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: desafíos de inclusión social. En Revista Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia. Nº57. 1º ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mansione, I., Pallma, S. y Steiman A. (Organizador) (2012) *Embarazo, maternidad y paternidad adolescentes*. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad: CICCUS.
- Mead, M. (1967) *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires: Paidós.
- Menninger, R. (1968) What troubles our troubled youth. Mental Hygiene.
- Menkes, C.; Suárez L. y Núñez L. (2004), "Embarazo y fecundidad adolescente en México", en Fernando Lozano (coord.), *El amanecer del siglo y la población mexicana*, (VI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México), México, SOMEDE, Vol. 1, pp.109-129.
- Nauar Pantoja, A. L. (2003) "'Ser alguém na vida': uma análise sócio-antropologica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil", en *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 19, supl. 2, pp.335-343.
- Nava, R. (1996) *Los hombres como padres en el Distrito Federal a principios de los noventa*, Tesis de maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Nazar A. y Tuñón, E. (2004) "Género, escolaridad y sexualidad en adolescentes solteras/os del sureste de México, con Austreberta Nazar", en *Papeles de Población*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 39.
- Olavarría, J. (2005) La masculinidad y los jóvenes adolescentes. Reflexiones pedagógicas, Docencia, nro. 25, Colombia.
- Olavarría, J. y Parrini, R. (editores) (2000): *Masculinidad/es: identidad, sexualidad y familia*, Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad, Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Ortner, S. (2006) "Entonces, ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza a la cultura?", en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Volumen 1, Número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red [1996].
- (1974) "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza a la cultura?" en Olivia Harris y Kate Young *Antropología y Feminismo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Paiva, V. et al. (2004) "Expanding the flexibility of Normative Patterns in Youth Sexuality ad Prevention Programs", en *Sexuality Research & Social Policy*, vol. 1, nro. 1, (pp. 1-15).
- Pantelides A. (2004) "Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina", en CELADE-Université Paris X Nanterre, *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?*, (pp. 167-182) Santiago de Chile.
- Parrini, R. (2000) "Los poderes del padre: paternidad y subjetividad masculina" en J. Olavarría y R. Parrini (editores): *Maculinidad/es: Identidad, sexualidad y familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad*, Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

- Peri, A. (2003) "Las dimensiones ideológicas del cambio familiar" en *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*, Montevideo: UNICEF-UDELAR.
- Piaget, J. (1969) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (Traducido del francés). Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969) *The psychology of the child*. Traducido del francés. Nueva York: Basic Books.
- Portnoy, F. (2005) "El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales" en Gogna, M. (comp.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, (pp. 67-76) Buenos Aires: Cedes/Unicef.
- Rojas Martínez, O. L. (2000) "La paternidad y la vida familiar en la ciudad de México, un acercamiento cualitativo al papel desempeñado por los varones en los ámbitos reproductivo y doméstico", tesis de doctorado en Estudios de Población, México: CEDDU, El Colegio de México.
- Rubin, G. (2000) "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Lamas, Marta (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).
- (1989) "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance, C. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución.
- Scott, J. (2000) "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Marta (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), [1986].
- Sigal, S. y Verón, E. (1986). *Perón o Muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Soler, S. (1956) *Derecho Penal Argentino*, T. III: Ed. Tipográfica Editora Argentina.
- Stern, C (2003) "Significado e implicancias del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: reseña de un proyecto en proceso", *Estudios Sociológicos*, vol. XXI, núm. 63, pp. 725, 745.
- (1997), "El embarazo en la adolescencia como un problema público: una visión crítica", *Salud Pública de México*, vol. 39, núm. 2, marzo-abril, pp. 137-143.
- (1995), "Embarazo adolescente: significado e implicaciones para distintos sectores sociales", *Demos. Carta Demográfica sobre México*, núm. 8, pp. 11-12.
- Stern, C. y García Hernández, E. (2001) "Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente", en Stern, C. y Figueroa, J.G. (coords.) *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación*, México, D.F.: El Colegio de México.
- (1999), "Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente", *Programa de Salud Reproductiva y sociedad*, año 2, núm. 13, septiembre.
- Stolke, V. (2004): "La mujer es puro cuento: la cultura del género", *Revista Estudios Feministas* 12, Florianópolis, pp 77-105.
- Taylor, S. J. y Bodgam, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, M. (2003), "La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente", en: Margulis, M., y otros, *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Vázquez, M. (2012). Programa de retención escolar de alumnos padres y alumnas madres y embarazadas: una propuesta orientada a garantizar el derecho a la educación de estos jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en las Jornadas de la carrera de Trabajo Social. PDF disponible en: <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/jornadas/contenidos/09.pdf>
- Velázquez, M. A. (2004) *La paternidad en el proyecto de vida de algunos varones de la Ciudad de México*, Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó - Campus de Caicó. V. 05. N. 11.
- Verón, E. (1987) *La semiosis social*, Buenos Aires: Gedisa.
- Viveros, M. (2000) "Paternidades y masculinidades en el contexto colombiano contemporáneo", *Paternidades en América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: ed. Norma Fuller.
- (1998) "Quebradores y cumplidores. Biografías diversas de la masculinidad" en T. Valdés y J. Olavarría (editores): *Masculinidades y Equidad de Género en América Latina*, Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Wainerman, C. H. (2005) *La vida cotidiana en las nuevas familias: ¿una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.
- Wittig, M. (1978) *El pensamiento heterocentrado*: Mimeo.
- Wittner, Laura (2005) *La tomadora de café*, Bahía Blanca: Vox.
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península.
- Zamberlin, N. (2005) "Percepciones y conductas de las/los adolescentes" en Gogna, M. (comp.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, (pp.285-316) Buenos Aires: Cedes/Unicef.

#### Entrevistas de la autora

- Lucas- 18/12/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Nicolás – 20/11/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Ángel – 28/11/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Rodrigo – 11/12/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Gonzalo – 28/11/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Ariel – 11/12/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Estudiante)
- Mariana Vera - 31/10/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Coord. Gral. del Programa de retención escolar)
- Lucía Schiaretti – 22/11/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Coordinadora del Programa de retención escolar)
- Fátima Monti – 20/11/13 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Coordinadora del Programa de retención escolar)

## *Anexos*

Consentimiento de participación en la investigación

Yo Angel [REDACTED], abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día 28/11/13



Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación



Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación

Consentimiento de participación en la investigación

Yo Ari [REDACTED], abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día 11/12/13

  
Masseilot  
Bárbara

Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación



Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación

Consentimiento de participación en la investigación

Yo Gonzalo [REDACTED], abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

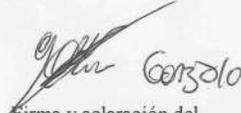
- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día 28/11/13

 Masseilot  
Bárbara

Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación

 Gonzalo

Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación

Consentimiento de participación en la investigación

Yo LUCAS [REDACTED]....., abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día 18/12/13



Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación



Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación

Consentimiento de participación en la investigación

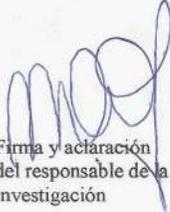
Yo *Nicolas* [REDACTED]....., abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día *20/11/13*.

  
Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación

  
Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación

Consentimiento de participación en la investigación

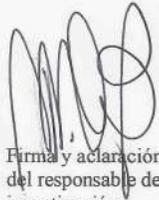
Yo Rodrigo [REDACTED], abajo firmante, acepto participar en la investigación a realizar por Bárbara Masseilot en el marco de su Tesina de licenciatura de la carrera Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Karina Felitti.

Se me han dado y he comprendido la información necesaria acerca de los objetivos de la investigación. Además, se me ha informado que:

- En todo momento soy libre de participar en la investigación así como de dejar de participar en la misma.
- Los datos que me conciernen serán estrictamente confidenciales.

El presente consentimiento no exime a los organizadores de la investigación de sus responsabilidades éticas.

Hecho en dos ejemplares, en Buenos Aires, el día 17/12/13

  
Masseilot  
Bárbara  
Firma y aclaración  
del responsable de la  
investigación

  
Firma y aclaración del  
participante de la  
investigación