



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

**MATERNIDAD ADOLESCENTE**  
*Entre la escolarización y la deserción*

**Tesis para Optar al Título Profesional de Socióloga**

**Alumna: JULIA CUBILLOS ROMO**  
**Prof. Guía: FABIOLA MALDONADO**  
**RAUL URZUA F.**

**Mayo - 2009**

*A mi amado Manuel, a  
mi madre, mi abuela, mi  
esposo, a quienes me han  
acompañado en este  
aprendizaje académico y  
en el camino de la vida,  
permitiéndome ver,  
escuchar dar y recibir.  
A todos mi eterna  
gratitud.*

## **AGRADECIMIENTO**

A través de la presente quisiera dar un especial agradecimiento al Centro de Análisis de Políticas Públicas dirigido por Raúl Urzúa, ya que me favoreció con una beca para desarrollar la tesis que presento. Tras haber completado mis estudios en 1999 e iniciado en múltiples ocasiones proyectos de tesis, solo la participación en este grupo de tesista permitió el término de este estudio.

En el marco de un proyecto entre dicha entidad y la Fundación Ford, se apoyo el desarrollo de 4 tesis de sociología. Dichos recursos económicos facilitaron el trabajo de campo en Iquique y Puerto Montt. Además me permitió el encuentro permanente con otros alumnos y académicos para comentar y enriquecer el trabajo desarrollado. En este sentido destacan los académicos de la Universidad de Austin en Texas, EE.UU. con quienes fue gratificante intercambiar miradas.

Dado mi domicilio en Santiago, conté con el apoyo de diversos estudiantes Universitarios de carreras sociales ubicados en Iquique y Puerto Montt. Ellos me ayudaron con la gestión del trabajo en terreno. Por su compromiso aprovecho de agradecer a Alejandro Bugueño (especialmente en la pesquisa de entrevistados padres de Iquique, entrevistas que serán analizadas para otro estudio), Katherine Escobar de Iquique y Andrea Arismendi en Puerto Montt. Además a Colomba Orrego por las transcripciones.

Mi eterna gratitud a Claudia Gutiérrez quien con su enorme generosidad, su experiencia y mirada crítica ha permitido realizar correcciones importantes al presente documento.

Finalmente manifestar que mi paso en la JUNAEB (en la coordinaron de la Beca de Apoyo a la Retención Escolar), y con ello la posibilidad de conocer la realidad de estudiantes potencialmente desertores, ha sido el principal motor para realizar este estudio, que espero sea de utilidad para tomadores de decisiones en políticas públicas.

## Tabla de Contenidos

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo I. ANTECEDENTES.....	7
1.1 MAGNITUD DE LA MATERNIDAD ADOLESCENTE.....	7
1.1.1. <i>Maternidad y paternidad adolescente en Chile</i> .....	7
1.1.2. <i>Maternidad y paternidad en el sistema educativo chileno</i> .....	8
1.2 MAGNITUD DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN CHILE.....	8
1.2.1. <i>Magnitud de la deserción</i> .....	8
1.2.2. <i>Razones de abandono escolar</i> .....	9
1.3 MADRES Y PADRES ESCOLARIZADOS. ALGUNAS EVIDENCIAS .....	11
Capítulo II. MARCO CONCEPTUAL.....	12
2.1 ¿POR QUÉ PODRÍA DARSE LA MATERNIDAD ADOLESCENTE?.....	12
2.1.1. <i>Referentes familiares. El peso de los modelos.</i> .....	12
2.1.2. <i>Concepto de sí mismo.</i> .....	13
2.2 ¿CÓMO INCIDE EN EL PROCESO EDUCATIVO LA MATERNIDAD ADOLESCENTE?.....	17
2.2.1. <i>Optar por el abandono</i> .....	18
2.2.2. <i>Optar por la escolarización</i> .....	19
Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO.....	21
3.1 Preguntas de investigación.....	21
3.2 Objetivos.....	21
3.3 Sujeto de estudio.....	21
3.4 Carácter del estudio.....	21
3.5 Técnicas de Recolección de información.....	22
3.6 Muestra.....	22
3.7 Consideraciones éticas en la pesquisa de datos cualitativos .....	23
3.8 Instrumento.....	24
Capítulo IV. RESULTADOS.....	26
4.1. EMBARAZO Y PARTO.....	26
4.2. MATERNIDAD.....	29
4.3. TRAYECTORIA ESCOLAR.....	31
4.4. ANTECEDENTES EDUCATIVOS DE LA FAMILIA.....	34
4.5. PROYECTO EDUCATIVO- PROYECTO PERSONAL.....	36
4.6. RELACIÓN DE PAREJA.....	37
4.7. REDES FAMILIARES.....	39
4.8. REDES JUVENILES.....	40
4.9. COMPATIBILIZACIÓN ESTUDIOS-MATERNIDAD.....	41
4.10. PROYECCIONES.....	43
4.11. APOYO DEL ESTABLECIMIENTO.....	46
4.12. DEMANDAS SOCIALES DE APOYO.....	47
Capítulo V. ANALISIS.....	49
Capítulo VI. CONCLUSIONES.....	59
ANEXO METODOLOGICO.....	65
<i>Breve descripción sobre el trabajo de campo cualitativo</i> .....	65
<i>Instrumentos</i> .....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	70

## INTRODUCCIÓN

Diversos fenómenos y problemáticas sociales se expresan en la sociedad chilena, algunos de ellos afectan directamente a la escuela y el proceso educativo de niñ@s, adolescentes y jóvenes, otros afectan de forma indirecta, al punto que pareciera haber la opción de no asumirlos como propios de la institución escolar. Sin embargo esa actitud de invisibilización, ya es una forma de asumirlos.

En el caso de Chile, se mantiene constante la fecundidad. Mirada por grupo de edad, se observa un crecimiento en la maternidad en adolescentes. En palabras de Rodríguez, se aprecia una “resistencia al descenso de la fecundidad adolescente, ya que la única tasa específica de fecundidad que no cayó abruptamente entre 1960 y 2001 fue la tasa del grupo de 15 a 19 años, que tendió a permanecer constante, con algunas oscilaciones”<sup>1</sup>.

Por otra parte, hay quienes sostienen que la gestación, el embarazo y maternidad/paternidad adolescente, se asocia a un conjunto de inequidades que expresan en la mayor parte de los casos, situaciones de vulnerabilidad social, cuestión que afecta tanto a las madres adolescentes, como también a su hijo.

El embarazo y la materno/paternidad en adolescentes se da en un contexto de segmentación social<sup>2</sup>. A la diferenciación educativa (un alto porcentaje de niños con alto nivel socioeconómico asisten a establecimientos particulares, y una alta proporción de niños de bajo nivel socioeconómico asisten a municipalizados) se suma o superponen, una segregación espacial: “en Chile existe una enorme distancia entre comunas de estratos populares y las otras en la proporción o aporte a las tasa de fecundidad por parte de las mujeres jóvenes. En la RM, en sus extremos, en La Pintana, uno de cada 4 niños/as que nace tiene por madre a una adolescente, mientras en Vitacura, sólo uno de cada 126 niños nace bajo esa condición materna”<sup>3</sup>. En el caso de los jóvenes, según la V Encuesta de Juventud “en cuanto al nivel socioeconómico, en ambos periodos la tendencia demuestra que a medida que se baja de estrato socioeconómico mayor es el porcentaje de quienes declaran tener hijos”<sup>4</sup>.

Diversos estudios dan cuenta de la situación de riesgo que viven las adolescentes que se embarazan, Hemel sostiene que “la adolescente embarazada y su hijo corren mayores riesgos de morbilidad y mortalidad comparada con grupos de mujeres de 20 y 35 años, especialmente si la adolescente tiene menos de 16 años de edad”<sup>5</sup>. Se observa un menor crecimiento estatural y un déficit nutricional mayor, que aquellos hijos de madres adultas<sup>6</sup>. “Una investigación realizada en el hospital de Huepil (VIII región) estima que la edad de la madre no es determinante en la ocurrencia de morbilidad en los lactantes, sin embargo los hijos/as de adolescentes casadas tienen mayor riesgo de enfermar que los hijos/as de adolescentes solteras, lo que nos indicaría que las distintas dinámicas familiares y probablemente el rol que cumplen los abuelos/as son de suma importancia en el estudio de la vulnerabilidad de este grupo de riesgo”<sup>7</sup>. En una proporción significativa de casos se trata de “embarazos inoportunos, a veces no deseados, y una gran parte de ellos no tendría una familia completa al nacer”<sup>8</sup>. Esto podría provocar consecuencias socio afectivas, debido a impactos en la autoestima de la joven y somatizaciones buscando llamar la atención. Eso como derivación de que “el alto nivel tensional podría sobrepasar a la madre adolescente y descargar todas sus frustraciones y conflictos en forma de violencia contra el niño, ya sea en

---

<sup>1</sup> RODRÍGUEZ, J. (2005) “Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política”. Revista de la CEPAL N° 86, agosto, Pág. 130.

<sup>2</sup> Según Madrid y otros autores, “la gestación adolescente se ha urbanizado y se presenta en mayor proporción en condiciones de pobreza”. SADLER et al; Pág. 18

<sup>3</sup> SOLIS, Débora, Encargada de la Secretaría Técnica en Sexualidad. Ponencia formato PPT Embarazo y maternidad en edad escolar.

<sup>4</sup> INJUV (s/f) Quinta encuesta nacional de juventud.

<sup>5</sup> HAMEL, Patricia (1992) “En Embarazo en Adolescentes”. UNICEF. Santiago, Chile. Página 19.

<sup>6</sup> *Ibíd.* Pág. 1.

<sup>7</sup> SADLER (2006), página 21-22, citando a PAJARITO et. al. 1996: 260

<sup>8</sup> ASSEF, Verónica (1996) “Embarazo Adolescente: Una realidad nacional”. CEANIM. Santiago, Chile. Página 5.

forma física o psicológica”<sup>9</sup>. Estos antecedentes permiten señalar que el embarazo adolescente, y la maternidad/paternidad temprana, contribuyen al círculo intergeneracional de la pobreza, ya que los hijos de las madres adolescentes también presentan situaciones que limitan su desarrollo.

Por otro lado, hay quienes señalan que “los embarazos en mujeres jóvenes no constituyen un riesgo en sí mismo, sino que su evaluación depende de las condiciones específicas, tanto físico-biológicas, como económicas, sociales, culturales y psicológicas de la posible madre. Cada contexto específico definirá las condiciones que esa futura madre posee para sí misma y para su bebé tanto durante el embarazo como en el parto, la lactancia y en el crecimiento posterior”<sup>10</sup>.

Algunos estudios revelan un contexto de vulnerabilidad para las madres y padres adolescentes, en el que prevalecen más factores de riesgo que protectores. “Para Palma y Quilodrán los riesgos para el/la hijo/a se encuentran directamente relacionados con la vivencia del embarazo por parte de la joven, específicamente con lo que Klein llama síndrome del fracaso. Concepto que reúne los riesgos sociales para la adolescente por estar gestando. ‘Conjunto de efectos negativos que el embarazo indeseado produce en las distintas esferas de la vida de las adolescentes, especialmente en las menores, entre los cuales se incluye la imposibilidad de completar las funciones de la adolescencia, abandono de la actividad escolar por vergüenza o prohibición, grandes dificultades para rearticular su vida sexual y limitar su fecundidad, imposibilidad de establecer una familia y una vocación y poder cubrir las necesidades propias y las del hijo y asegurar que éste alcance su potencial vital”<sup>11</sup>. Entre las madres adolescentes disminuye la tendencia a contraer matrimonio. Mientras más temprana es la maternidad es mayor la probabilidad de permanecer en estado de soltería<sup>12</sup> y estas madres tienden a vivir con sus familias. Por otra parte existe la percepción de discriminación y sanción social frente al embarazo y la maternidad a corta edad.

Pese a la mayor vulnerabilidad, una proporción de adolescentes que asumen tempranamente la maternidad y paternidad permanecen en escolarizados. Según el Estudio de la Situación de Maternidad y Paternidad en el Sistema Educacional Chileno<sup>13</sup>, realizado con datos del MINEDUC correspondientes al año 2005, el total de estudiantes adolescentes padres y madres (hasta 19 años) matriculados fue de 20.905. De ellos, 78.5% corresponde a mujeres y 21.5% a hombres, el rango de edad donde suele concentrarse la maternidad-paternidad oscila entre 16 a 18 años, la gran mayoría (96.7%) tiene un solo hijo, y se concentran en áreas urbanas (95.8%).

Es interés de este estudio abordar qué puede ocurrir con el proceso educativo de adolescentes que enfrentan el desafío de ser madres. La tendencia es pensar que el camino directo es la deserción. Por ello, se buscará comprender su opción por la maternidad y su desenlace escolar, ya sea de permanencia o abandono del sistema escolar, para lo cual la pregunta central es *¿cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente?*. Para responderla es preciso también comprender el significado de la maternidad, por lo que la segunda pregunta que se propone este estudio es: *¿Por qué podría darse la maternidad adolescente?*.

---

<sup>9</sup> *Ibíd.* Pág. 6

<sup>10</sup> GUTIERREZ, Claudia; DUARTE, Claudio et al (2005) “Estudio Sobre las Acciones Públicas y Recursos disponibles para Adolescentes en relación al embarazo y Paternidad/Maternidad”. INAP, Universidad de Chile. Pág. 77

<sup>11</sup> SADLER et al (2006) “Gestación adolescente y dinámicas familiares *Estudio de las “Dinámicas familiares en familias de padres y madres adolescentes”*. En ese estudio se cita a PALMA, I. y QUILODRÁN, C. (1992). “Embarazo adolescente: desde el matrimonio al aborto, respuestas en relación al proyecto de vida. Informe de investigación, Pág. 3”

<sup>12</sup> “En 2002 (...) 55% de las madres declaró ser soltera y las que convivían superaron a las casadas; de hecho, sólo 17% de las madres de 15 a 19 años de edad estaba casada” RODRÍGUEZ, J. (2005) “Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política”. Revista de la CEPAL N° 86, agosto. Pagina 130. En algunos casos el embarazo es producto de abusos sexuales. Ver MOLINA, R.; MOLINA, T.; GONZÁLEZ, E. (2007). “Madres niñas-adolescentes de 14 años y menos. Un grave problema de salud pública no resuelto en Chile”. *Revista Médica de Chile*, 135(1), 79-86.

<sup>13</sup> OLAVARRIA, PALMA, DONOSO, VALDES, OLIVERA (2007) “Estudio de la Situación de Maternidad y Paternidad en el Sistema Educacional Chileno”. MINEDUC-CEDEM.

## Capítulo I. ANTECEDENTES

### 1.1 MAGNITUD DE LA MATERNIDAD ADOLESCENTE

#### 1.1.1. *Maternidad y paternidad adolescente en Chile*

Si bien en América Latina la fecundidad se ha reducido considerablemente, probablemente por la acción conjunta de una serie de factores como “cambios socioeconómicos, (industrialización, urbanización, modernización); culturales, (secularización de valores, individualización en proyectos de vida, nuevos estilos de familia); de género, (creciente inserción laboral y protagonismo social de las mujeres) y tecnológicos (especialmente en el plano anticonceptivo), se observa desde la década del 80, que la fecundidad antes de los 20 años ha presentado una tendencia distinta: primero refractaria a la baja, y luego con una nueva propensión al aumento en varios países”<sup>14</sup>. Prueba de ello es que de 16 países de la región, sólo en cuatro descendió el porcentaje de madres entre las mujeres de 15 a 19 años.

En Chile, la reproducción en adolescentes ha aumentado respecto a los otros grupos etéreos, particularmente en los sectores en situación de pobreza. “El análisis de los microdatos de los tres últimos censos de Chile muestra además: i) la generalización de un contexto no matrimonial para esta maternidad; ii) el efecto protector de la permanencia en la escuela, que se activa pasado un umbral educativo que se eleva con el tiempo; iii) el protagonismo de los progenitores de las muchachas en cuyos hogares reside la mayor parte de las madres adolescentes, y iv) la necesidad de programas específicos y de intervenciones integrales para reducir la maternidad adolescente, ya que si bien el acceso a información y servicios de salud sexual y reproductiva evita embarazos, es insuficiente cuando faltan oportunidades alternativas a la maternidad o hay cortapisas culturales y psicológicas para usar adecuadamente los medios anticonceptivos”<sup>15</sup>.

En el 2004 las madres adolescentes aportan el 14,9% de los nacimientos en Chile, 1,1 puntos porcentuales más que a principios de la década del 90, cuando la cifra alcanzó el 13,8%. Según el INE, la tendencia en Chile es a que los nacidos de madres adolescentes también sean de padres menores de 20 años: “El INE analiza la fecundidad adolescente como parte de una situación social que también involucra a los hombres. De los 34.834 nacimientos en 2003 cuya madre fue adolescente, hubo 11.207 casos en que el padre también es menor de 20 años, lo cual significó que del total de nacimientos provenientes de madres menores de 20 años, casi un tercio tienen madre y padre adolescentes”<sup>16</sup>. Por otra parte, se mantiene significativa la maternidad en niñas menores de 15 años “Los datos estadísticos de 2004 nos revelan que de 230.352 nacimientos (de madres de todas las edades) registrados ese año, 906 lo fueron de adolescentes de menos de 15 años, equivalente a una tasa de 3,9 nacimientos por cada mil. La cifra de niñas madres tiende a disminuir, ya que en el año 2000 la tasa fue de 4,2. Aquel año hubo 1.055 nacimientos en niñas madres”<sup>17</sup>.

El estudio sobre las acciones públicas y recursos disponibles para adolescentes en relación al embarazo y paternidad/maternidad<sup>18</sup> estima que si bien en el quinquenio 2000-2005 la evolución porcentual “esperada” del aporte de la población femenina joven a la fecundidad asciende a 15,45%, esta cifra debiera descender conforme avanza el tiempo, y se proyecta para el quinquenio 2015-2020 en 15,18% (es decir, aproximadamente 35.423 madres adolescentes). Si bien el estudio proyecta una tendencia a la baja, el tamaño de la cohorte de jóvenes hace que en términos brutos la cifra sea similar a la de ahora.

<sup>14</sup> DESAFIOS Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. N° 4: Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe Tendencias, problemas y desafíos. Enero de 2007

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ V. Jorge (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política. En Revista de la CEPAL N° 86 (Agosto). Santiago – Chile. PP 123-146.

<sup>16</sup> Enfoque Estadístico (2006), Pag.3.

<sup>17</sup> Enfoque Estadístico (2006), Pag.5.

<sup>18</sup> *Ibid.* GUTIERREZ y DUARTE, 2005

### ***1.1.2. Maternidad y paternidad en el sistema educativo chileno***

Según Olavaria et al., en su estudio sobre la situación de maternidad en el sistema escolar<sup>19</sup>, el total de estudiantes adolescentes padres y madres (hasta 19 años) matriculados fue de 20.905, de los cuales 78.5% corresponde a mujeres y 21.5% a hombres. Los padres y madres escolares, tendrían algunas de las siguientes características<sup>20</sup>:

- ✓ El rango de edad donde suele concentrarse la maternidad-paternidad oscila entre 16 a 18 años<sup>21</sup>.
- ✓ Un 3% tiene 2 hijos, mientras la gran mayoría (96.7%) tiene un solo hijo.
- ✓ La matrícula de adolescentes padre/madre se concentran en áreas urbanas, con 95.8%, mientras que las de zonas rurales sólo alcanzan a 4.2% del total.
- ✓ Dependiendo del tipo de enseñanza, se observa que la mayoría corresponde a enseñanza media diurna (57.7%) y enseñanza media vespertina (36.2%).
- ✓ Los datos referidos a los grados cursados en educación diurna indican que los grupos más numerosos corresponden a 4º medio (27.0%); 3º medio (16.7%); 2º medio (9.3%); 1º medio (4.4%); y 8º básico (1.2%). En cuanto a la educación vespertina, el grupo comprendido por 3º y 4º medio alcanza el 19.8%; el grupo de 1º y 2º medio el 16.4%, y el de 7º y 8º básico a 2.7%.
- ✓ De los cerca de doce mil establecimientos subvencionados en todos los niveles existentes en Chile, 2.461 fueron los que matricularon a padres y madres adolescentes. De ellos, se concentra en 7 los que tienen una alta matrícula (superior a 100 casos)<sup>22</sup>.
- ✓ Si se analizan las cifras según dependencia administrativa, el 60.2% de los padres/madres corresponde a establecimientos municipales, el 35.5% a particulares subvencionados, el 3.0% a corporaciones privadas de administración delegada y el 1.0% a colegios particulares pagados.

## **1.2 MAGNITUD DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN CHILE**

### ***1.2.1. Magnitud de la deserción***

En Chile se observa un sostenido aumento de la cobertura de educación media desde los años 90, situación que podría explicarse por las políticas educativas aplicadas que buscaron aumentar el acceso. Sin embargo, persisten altos niveles de abandono escolar, cuestión que a nivel país, para el caso de la enseñanza media se expresa en un 8%<sup>23</sup>.

Estos niveles de deserción no afectan a todos por igual:

- ✓ La cobertura en el quintil más rico en 1990 llegaba al 95% aproximadamente y en el 2000 cerca del 100%. Por su parte el quintil más pobre llegaba en 1990 era menor a 75% y en el 2000 es un poco mayor al 80%<sup>24</sup>.
- ✓ Según datos del MINEDUC<sup>25</sup> el abandono es más significativa en primero y tercero medio (8,57 y 7,52% respectivamente) y en la básica se concentra en séptimo grado (cerca del 2% para el 2006).

<sup>19</sup> OLAVARRIA, PALMA, DONOSO, VALDES, OLIVERA (2007) "Estudio de la Situación de Maternidad y Paternidad en el Sistema Educativo Chileno". MINEDUC-CEDEM. Realizado con datos censales correspondientes al año 2005

<sup>20</sup> importantes de considerar al momento de definir la muestra de este estudio

<sup>21</sup> Los porcentajes por rango de años son los siguiente: 11 años con 0.01%, 12 años con 0.1%, 13 años con 0.6%, 14 años con 1.8%, 15 años con 8.2%, 16 años con 20.4%, 17 años con 27.4%, 18 años con 25.3% y 19 años con 16.3%.

<sup>22</sup> Los colegios que tenían entre 50 y 99 matriculados fueron 33 -un 1.4% del total de los establecimientos-, los que concentraron a 2.134 jóvenes equivalentes al 10.2% del universo analizado. La cifra más alta de matriculados -5.677 (27.2%)- se encuentra en los establecimientos con rango de 20 a 39 inscritos, que corresponden al 8.8% del total de colegios.

<sup>23</sup> MINEDUC (2005) "Indicadores de la Educación en Chile 2003-2004"

MIDEPLAN (2000a) Documento N° 17 "Análisis De La Viii Encuesta De Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2000): Los Niños Y Adolescentes Fuera Del Sistema Escolar" y MIDEPLAN (2003) "Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias"

<sup>24</sup> MARSHALL INFANTE, María Teresa (2004) "Programas de mejoramiento de las oportunidades El Liceo para Todos en Chile". Publicación UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (pag 28). La autora lo recoge de un artículo de Cariola, Baelleí y Nuñez Prieto del 2003 los gráficos acá señalados como 1 y 2. Los autores realizaron un análisis de la CASEN 1990,1992,1994,1996,1998, 2000



- ✓ La tasa de deserción de los hombres es mayor que la de las mujeres, principalmente en Enseñanza Media (7,92 para hombres y 5,61 para mujeres). Esta distribución varía cuando se mira por curso-sexo<sup>26</sup> (la tendencia a aumento en la deserción de los hombres principalmente en 1° y 3° medio).
- ✓ Respecto al sobre-edad, cuestión que incide en el riesgo de retiro, se observa que “a medida que el nivel educacional aumenta, disminuye el porcentaje de alumnos matriculados en el grado teórico correspondiente a su edad”<sup>27</sup>.

### 1.2.2. Razones de abandono escolar

Por otra parte, según la CASEN del 2006<sup>28</sup> la población entre 14 a 19 años que señala tener educación básica y media incompleta y actualmente no asiste a establecimientos educacionales asciende a 13,67%. Estudios de CEPAL, INJUV y MIDEPLAN, coinciden en señalar que las razones de deserción de adolescentes, en el caso de las mujeres están asociadas al embarazo y la maternidad precoz, mientras en el caso de los hombres, se vinculan a su inserción laboral temprana y a razones económicas y familiares que demandan su mayor participación en esas esferas.

Por otra parte, un estudio respecto al trabajo infantil<sup>29</sup>, señala que las causas más significativas de inasistencia escolar, antesala de la deserción, en niños y adolescentes que trabajan en condiciones inaceptables y de quienes realizan quehaceres del propio hogar, son: problemas económicos (41,1%) y de conducta o de aprendizaje (47%), y en el caso de las mujeres: embarazo y la maternidad en primer lugar y luego trabajar o buscar trabajo.

Esta evidencia sugiere mirar con mayor profundidad, al menos tres dimensiones de la deserción:

a) *Deserción y maternidad.* De los análisis de Rodríguez se deriva la idea que la maternidad está fuertemente asociada a la deserción “en 2002 solo una de cada cinco adolescentes madres era estudiante, mientras que entre las que no habían tenido hijos lo eran cuatro de cada cinco”<sup>30</sup>. En tal sentido destaca el grupo de 16 y 17 años, donde “la maternidad se asocia con una probabilidad cinco veces mayor de estar fuera del sistema escolar y, de hecho, sólo un 21% de las madres de esa edad es estudiante”. No obstante, el mismo autor sostiene que “aunque poderosa, toda la evidencia anterior no es suficiente para concluir que la maternidad temprana sea la causa de que se trunque la trayectoria escolar de las muchachas. Sobre esta relación existe un gran debate, porque hay encuestas especializadas en la región que sugieren que en la mayor parte de los casos la deserción es previa al embarazo”<sup>31</sup>. Esta evidencia, en parte funda la motivación del presente estudio, que al ser de corte cualitativo, busca comprender el contexto, los significados en los que ocurre la deserción o escolarización en madres adolescentes.

b) *Deserción y riesgo.* La deserción está asociada a conductas de riesgo, que afectan no sólo a los jóvenes y adolescentes sino también a todo el contexto social en el que se insertan. En tal sentido destaca un estudio reciente sobre consumo de drogas, que, confirma los hallazgos de CONACE al señalar que la mayor deserción escolar aumenta 5 veces la probabilidad de consumir drogas<sup>32</sup>.

<sup>25</sup> Ver en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) los diversos libros de indicadores y estadísticas anuales. En particular, MINEDUC (2007) “Indicadores de la educación chilena. Versión preliminar diciembre 2007”. Capítulo IV Indicadores de resultados, Pág. 75.

<sup>26</sup> MINEDUC (2007) Indicadores De La Educación En Chile 2006. Capítulo II Indicadores de Participación. Versión Preliminar Departamento de Estudios y Desarrollo. Diciembre 2007

<sup>27</sup> MINEDUC (2007) “Indicadores de la educación chilena. Versión preliminar diciembre 2007”. Capítulo IV Indicadores de resultados, Pág. 72.

<sup>28</sup> A partir de ahora se presentan cálculos propios realizados en base a la Encuesta Casen. Ver Anexo Metodológico para mayor información sobre las estimaciones.

<sup>29</sup> OIT, MINTRAB, SENAME, INE (2003) “Trabajo Infantil Y Adolescente En Cifras. Síntesis De La Primera Encuesta Nacional Y Registro De Sus Peores Formas”

<sup>30</sup> RODRÍGUEZ, 2005:123-146. Se recomienda ver gráfico N° 9

<sup>31</sup> *Ibid.* RODRÍGUEZ, 2005:135

<sup>32</sup> SANTIS Rodrigo et al (2007) “Consumo de sustancias y conductas de riesgo en consumidores de pasta base de cocaína y clorhidrato de cocaína no consultantes a servicios de rehabilitación”. Rev Méd Chile 2007; 135: 45-53. CONACE. Quinto Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile. Ministerio del Interior, Gobierno de Chile 2002. Disponible en: [http://www.conacedrogas.cl/docs\\_obs](http://www.conacedrogas.cl/docs_obs).

En la misma línea, un estudio sobre jóvenes infractores de ley, señala que éstos jóvenes tienen una trayectoria escolar marcada por fracasos, rupturas, re-escolarizaciones y en la mayoría de los casos desemboca en deserciones. Mettifogo puntea “que la experiencia reiterada del deambular por diferentes escuelas, desde donde los expulsaban o bien desertaban voluntariamente, no elimina en los sujetos el deseo de retomar estudios, incluso después de muchos años fuera del sistema escolar (...) los relatos presentan, en ocasiones, contextos donde el espacio escolar constituye un lugar de riesgo. Esto se manifiesta, por ejemplo en la estigmatización sobre el sujeto que tiende a fijar identidades y a poner límites a las posibilidades de comportamiento prosocial. Por otro lado, en contextos de mayor distancia institucional, sea por despreocupación o lejanía afectiva, la escuela se constituye en un espacio de creación y aprendizaje de acciones transgresoras”<sup>33</sup>.

Por otra parte, Brunner en un artículo que reseña la evidencia internacional<sup>34</sup> en la que asocia deserción y actividad delictiva, pone de manifiesto que los desertores de la enseñanza media tienen una probabilidad 3,5 veces más alta de ser arrestados a lo largo de su vida, así como que una proporción alta incurren en delitos de drogas. El autor también cita una encuesta impulsada por Fundación Paz Ciudadana y Adimark realizada a reclusos que da cuenta que el nivel educacional es muy bajo, llegando a un 74% que tiene sólo educación básica o es analfabeta.

De igual forma, evaluaciones de programas de apoyo dan cuenta que mientras se forma o fomenta una educación de calidad entre infractores de ley, la reincidencia disminuye: “Dicho en otras palabras: si los déficit educacionales pueden asociarse a riesgos más altos de incurrir en comportamientos delictivos, a su vez dichos déficit educacionales se vinculan estrechamente a las diferencias de origen socio-familiar de los niños y jóvenes. Luego, lo que la economía ve como un vínculo entre falta de educación y criminalidad, la sociología lo reinterpreta como una relación tridimensional entre riesgo de incurrir en conductas delictivas, déficit educacional y desigualdad social”<sup>35</sup>.

c) *Deserción y trabajo.* Algunos autores como Sapelli, advierten de la simplificación causal que se establece al vincular inserción laboral a deserción de forma lineal, ya que muchos jóvenes que desertan no se incorporan al mercado laboral, quedándose en el hogar. Este autor, si bien señala que el ingreso no es una variable tan importante como determinante de la decisión de trabajar como suele creerse, presenta un hallazgo significativo: el “efecto vecindario”, que lleva a que personas con educación diferente a la de su vecindario se comporten en forma similar a ellos. Por ejemplo, la influencia de la madre sobre la decisión de asistir [al establecimiento educativo] es mayor para madres de baja educación que viven en un vecindario más educado, en que los niños van con mayor probabilidad a la educación media. Un efecto similar existe respecto a la diferencia de la educación del padre y la decisión de trabajar”<sup>36</sup>.

Las consecuencias de la deserción en el mundo del trabajo son evidentes. Diversas corrientes coinciden en la necesidad de programas y políticas públicas de apoyo a la retención escolar. “Una deserción escolar temprana lleva a un período de desempleo inicial más prolongado y a un perfil de ingresos relativamente plano durante la vida laboral de las personas. La deserción escolar, aunque ha caído significativamente en las últimas décadas, todavía es alta entre los jóvenes que provienen de hogares de menores ingresos. Al

---

<sup>33</sup> METTIFOGO, Decio y SEPULVEDA, Rodrigo (2005) “Trayectorias de vida, de jóvenes infractores de ley” Serie del Centro de estudios de Seguridad Ciudadana. INAP Universidad de Chile. Pág. 44

<sup>34</sup> Se trata de registros resumidos en el Fact Sheet de la Alliance for Excellent Education de los Estados Unidos (2003). Ejemplo de ello se puede encontrar en Nueva Zelanda (estudio de 1993) Italia (Buonanno, 2003) y Argentina (Cerro y Meloni, 2000). “Los desertores escolares tienen mayores probabilidades que el resto de la población de encontrarse en situaciones de exclusión o desintegración social, entre las que se encuentran tanto la cesantía como la drogadicción, la falta de participación en la sociedad civil y la comisión de delitos.” Brunner citando a Fundación Paz Ciudadana (2002).

<sup>35</sup> BRUNNER, José Joaquín (s/f) “Educación y actividad delictiva: Evidencia Internacional” Revista Paz Ciudadana Pág. 3

<sup>36</sup> SAPELLI, Claudio y TORCHE, Arístides (2004) Deserción Escolar Y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras De Una Misma Decisión? En Pontificia Universidad Católica de Chile CUADERNOS DE ECONOMIA, VOL. 41 (AGOSTO), PP. 173-198.

concentrarse la deserción escolar entre los más pobres no parece conveniente descartar a priori el diseño de políticas que traten de evitar dicha deserción”<sup>37</sup>.

### 1.3 MADRES Y PADRES ESCOLARIZADOS. ALGUNAS EVIDENCIAS

De acuerdo con cifras del MINEDUC en Chile se observa una tendencia a la baja en la repitencia a lo largo del tiempo, pasando de 13% en 1989 a un 6% diez años después, sobre una base de cobertura más amplia<sup>38</sup>.

Para el 2006 se observa que la tasa de aprobación aumenta en la medida que aumentan los grados, mientras la tasa de reprobación y la de abandono disminuyen al aumentar los grados. Mirado por sexo, “al igual que en la enseñanza básica [en la enseñanza media], las mujeres poseen un mejor rendimiento que los hombres, 88,6% versus 83,9%. Sin embargo, las diferencias entre mujeres y hombres se estrechan a medida que aumentan los grados, de ésta manera, en 1° medio las mujeres poseen una tasa de aprobación del 83,3% en tanto los hombres poseen 77%, es decir 6,3 puntos porcentuales de diferencia. En tanto, en 4° medio las mujeres poseen una tasa de 95,7% los hombres 94,1%, reduciéndose la diferencia a 1,6%”<sup>39</sup>.

Ahora bien, los adolescentes escolarizados, madres y padres ¿presentan las mismas tendencias en sus resultados de aprendizaje, o su nuevo rol de madre-madre puede incidir en sus resultados de aprendizaje?. El estudio de Olavarria y Palma antes acuñado, arroja alguna evidencia que permite adelantarse a la idea, de que la permanencia en el establecimiento, no garantiza adecuados resultados de aprendizaje. Estos se concentran solo en un grupo particular de madres:

- ✓ La variable “situación final en el 2005” (que clasifica en tres grupos: promovidos, reprobados y retirados) puso de manifiesto que un 56.7% de los jóvenes padres/madres matriculados fueron promovidos (nota promedio final 4.0 ó más) y 13.0% fue reprobado. Del resto, es presumible su abandono escolar ya que un 24.8% fue retirado de su establecimiento y no volvió a ser inscrito en otro establecimiento, y un 5.5% aparece como dato perdido, es decir sin información sobre la situación del estudiante<sup>40</sup>. El rendimiento, expresado en promedio de nota del grupo de alumnos aprobados oscila entre 5 y 5,9 para el 47,1%. El 53% restante presenta notas menores. Al respecto queda la duda ¿esto es similar al resto de los adolescentes no padres/madres?.
- ✓ Mirado por sexo se observa que entre los promovidos, es mayor el porcentaje de madres que de padres (59.1% versus 49.5% respectivamente). Además destaca, que es mayor el porcentaje de hombres que se retiran, reprueban o exponen valores perdidos, en relación a las mujeres. Al revisar los promedios de notas, resultan ser las madres, a diferencia que los hombres las que presentan mejor promedio. Esta situación es similar a la de los no padres y podría explicarse asociando la paternidad con el rol de hombre proveedor, que presiona a los adolescentes por su pronta incursión al mundo laboral, ya sea de forma definitiva (desertando del sistema educativo) o en forma paralela a sus estudios.
- ✓ Mirado por grupo de edad, el 100% de las madres escolares menores de 11 años de edad no aprobó el año escolar. Situación similar ocurre con el 80.0% de quienes tiene más de 23 años, que tampoco prueban el año escolar. Ello pone de manifiesto que la maternidad/paternidad en edades extremas tienden a un proceso de ruptura escolar.
- ✓ La variable del número de hijos podría advertir la hipótesis que a mayor número de hijos menor nivel de aprobación escolar. Los datos indican que los jóvenes con 1 hijo tienen 57.7% de aprobación; los con 2 hijos 44.8%, y los casos de 3 ó más baja a 43.1%.
- ✓ Según el nivel de aprobación por tipo de enseñanza, se observa que una proporción mayor aprobados se concentra en educación media diurna (70.0%), en relación al sector vespertino.

<sup>37</sup> BEYER, Harald (1998) ¿Desempleo Juvenil O Un Problema De Deserción Escolar? Estudios Públicos, N° 71.

<sup>38</sup> MARSHALL, 2004, Pág. 29

<sup>39</sup> MINEDUC; 2007:77

<sup>40</sup> es decir, que habiendo sido matriculados a comienzos de 2005, no apareció en las actas finales del curso.

## Capítulo II. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se intentará dar respuesta a las inquietudes que fundan el estudio, a partir de antecedentes conceptuales o de hallazgos de otros estudios, en la línea de aportar elementos para la estructuración del trabajo de campo, a saber, la definición de temas o dimensiones a abordar en el estudio.

La pregunta central es *¿cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente?*. No obstante, un supuesto de este estudio, es que para comprender el devenir del proceso escolar de las madres adolescentes, hay que aproximarse a su cambio biográfico, y en tal sentido, el significado de la maternidad. De ahí que surja como necesario preguntarse *¿Por qué podría darse la maternidad adolescente?*.

### 2.1 ¿POR QUÉ PODRÍA DARSE LA MATERNIDAD ADOLESCENTE?

Es plausible pensar, que en Chile, a diferencia de otros países de la región, debido al incremento del presupuesto en atención primaria progresivamente desde 1990, así como el diseño e implementación de políticas preventivas y de promoción, se desarrollen menores tasas de fecundidad para todos los grupos de edad. Por otra parte, sabiendo que en estos tiempos nos exponemos a un cambio de referentes sobre lo femenino y masculino y los mensajes televisivos como de otras fuentes masivas valoran el prolongar la maternidad y desarrollar otras actividades, y finalmente, habiendo existido políticas, programas y planes, en materia de sexualidad (VIH/sida, prevención de embarazo, sexualidad y afectividad), sería esperable una reducción de la fecundidad adolescente sin embargo esto no acontece, por tanto *¿por qué podría darse en una proporción tan significativa, maternidad y paternidad en adolescentes?*.

Recoger esta pregunta nos lleva a inquirirnos por el significado de la maternidad en las adolescentes, vale decir, nos aproxima a comprender lo que para las jóvenes resulta importante en sus vidas. De ahí la necesidad de comprender la importancia en la construcción de las propias estructuras mentales y de los entornos y referentes familiares.

#### 2.1.1. Referentes familiares. El peso de los modelos.

Una respuesta posible a la cuestión *¿por qué podría darse en una proporción tan significativa, maternidad adolescente?*, traslada el foco de atención a los referentes familiares de los adolescentes, así como al proceso de socialización. El estudio del CIEG<sup>41</sup>, sobre pautas de crianza en madres adolescentes, alerta que en los niveles socioeconómicos más bajos el embarazo adolescente tiende a transmitirse de generación en generación. Se pone de manifiesto el efecto de la socialización y de los modelos familiares como referentes sociales favorable para la reproducción temprana.

En dicho estudio se advierte que una proporción importante de gestación en adolescentes se da en lo que González denomina familias disfuncionales “tanto en su organización y en su composición, como también en la forma desorganizada como se estructuran sus actividades, se exponen las normas y se comparten las responsabilidades (...) Por lo general son familias que presentan necesidades de afecto insatisfechas y deficiente comunicación entre sus miembros y en especial acerca de los temas sexuales”<sup>42</sup>. Siguiendo a Berger y Luckmann, podría advertirse que se trata de la internalización de ciertos modelos familiares y roles en el proceso de socialización, que inciden en la propia identidad.

El proceso de socialización puede definirse como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”, se trata de un proceso continuo de internalización,

---

<sup>41</sup> SADLER, Michelle y AGUAYO, Francisco (2007) “Gestación adolescente y dinámicas familiares. Estudio de las Dinámicas familiares en familias de padres y madres adolescentes”. MIDEPLAN/FOSIS, CIEG-Universidad de Chile. Pág. 21.

<sup>42</sup> Ibid. Hacer referencia al texto González, E. (2003) El Varón y la Paternidad Precoz. En Molina, R., Sandoval, J. y González, E. (eds) Salud Sexual y Reproductiva en la Adolescencia. Chile: Mediterráneo.

entendido como “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado”<sup>43</sup>. Dicha aprehensión ocurre cuando el individuo <asume> el mundo en el que vive y los otros con los que con-vive, “no vivimos solo en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro”<sup>44</sup>. Para otros autores como Bourdieu “la socialización es el proceso ininterrumpido de constitución de un ‘*habitus*’, entendido “como sistema de estructuras cognitivas y motivadoras”<sup>45</sup>.

Esta internalización del mundo, dirían Berger y Luckmann, implica por una parte generar procesos de identificación con los otros y procesos de autoidentificación, conjugando de una parte la identidad subjetivamente asumida, como la identidad objetivamente atribuida. “La internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”<sup>46</sup>.

De esta manera, no es casual que las niñas asuman la femineidad, de acuerdo a los estándares sociales que advierten que es lo femenino o socialmente esperable de una mujer. Esta definición de género, por lo general, se concentra, en la socialización primaria y en su entorno más próximo: la familia. Construyen sus expectativas, sus formas de mirar, su identidad propia, a partir de los modelos de referencia con los que han interactuado, y que presumen <<normal>>. Por esta identificación con los otros significantes el individuo, se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. “El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes”<sup>47</sup>.

La socialización, facilita la definición de *roles*, ya que realiza un proceso de generalización a partir de los roles y actitudes específicos que conoce. Del <<mundo particular>>, a través de la construcción de otro generalizado, se termina por concebir al <<mundo>><sup>48</sup>. En este sentido es difícil pensar en una socialización donde no se refuerce la idea de la niña-mujer-madre. Los esquemas motivacionales son condicionados al rol de la mujer en la sociedad (que se espera de la mujer, que debe hacer, que no debe hacer), lo que se materializa en programas institucionalizados, vale decir en acciones que hacen tangibles, objetivables las subjetividades presentes en la construcción social de género, en este sentido, son las niñas a las que se le regala muñecas, tazas o escobas, las que desde chica juegan a hacer los deberes del hogar, las que prontamente se constituyen en auxiliares en la crianza de los niños, hermanos o primos en el hogar, las que gestan en su interior la identidad de mujeres – madres.

### 2.1.2. *Concepto de sí mismo.*

Otra respuesta posible a la cuestión ¿por qué podría darse en una proporción tan significativa de madres adolescentes?, refiere al concepto de identidad, a la comprensión de sí mismo, del cuerpo y la sexualidad, así como de sus proyectos, donde puede estar presente el deseo de la maternidad.

Tomando a Mead y la corriente del interaccionismo simbólico, “la persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y las actividades sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso”<sup>49</sup>.

---

<sup>43</sup> BERGER Y LUCKMANN (2006) “La construcción social de la realidad” Pág. 162

<sup>44</sup> Ibid, 163.

<sup>45</sup> TENTI (2002) “Socialización” Pág. 4.

<sup>46</sup> BERGER Y LUCKMAN Ibid., Pág. 163.

<sup>47</sup> Ibid., 165.

<sup>48</sup> Berger y Luckmann nos dirán “esta abstracción de roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad” (y con una realidad objetiva) (Ibid:167). Por tal motivo, el origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de la habituación y objetivación que el origen de las instituciones.

<sup>49</sup> MEAD, George (1993) “Espíritu, persona y sociedad” Editorial Paidós. México. Pág. 167

Por tanto el concepto de sí mismo, su identidad, es resultante de un proceso iterativo de interacción con el medio, facilitado por la capacidad que distingue al ser humano, de otros: el pensamiento. La vivencia de experiencias, la significación de las mismas, la comunicación verbal y gestual con sí mismo y otros, la visualización de otros significativos, van contribuyendo a la propia autopercepción.

Esto no quiere decir que sea un resultado pasivo, un producto de la acción de la sociedad y los grupos que en ella existen. Bien señala Ritzer refiriéndose al interaccionismo simbólico, que “las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación (...) las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno”<sup>50</sup>.

De ahí la importancia de comprender cómo un hito biográfico tan significativo como lo es la maternidad, incide en la noción de sí mismo de las adolescentes. Cómo cambia su autopercepción y la de su entorno, son claves para comprender el cambio identitario.

Por otro lado, para Berger y Luckman la identidad puede entenderse “como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo (...) recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo”<sup>51</sup>. Ese lugar pasa, a nuestro juicio por las valoraciones sobre el cuerpo y la sexualidad, y sobre el imaginario sobre sí mismo en el futuro, vale decir sobre el proyecto de vida.

**a) Renovada valoración del cuerpo y la sexualidad.** Tenti, nos señala que “la moderna teoría de la socialización afirma que ésta no es sólo una cuestión de internalización de valores y actitudes (una “educación del espíritu”) sino que es una construcción social del cuerpo. Sobre la base biológica cada agente social tiene un cuerpo construido. Su porte, su mímica, sus gestos, su movimiento etc., no tienen nada de “natural”. Delatan determinadas experiencias, posiciones y trayectorias (dominantes, dominadas, agrícolas, urbanas, etc.). El habitus es al mismo tiempo hexis (entendida como manera duradera de llevar el cuerpo, de hablar, de caminar, etc.) y ethos, es decir, maneras de ser o de hacer objetivamente sistemáticas. El aprendizaje no reside solo en la memoria y la mente, sino también en el cuerpo. En el mismo se inscriben no sólo predisposiciones sino también valores. Así como existe un lenguaje del cuerpo, actuamos con el cuerpo y hablamos con el cuerpo. Se puede manifestar respeto, sumisión, humildad, inseguridad o soberbia, dominación, seguridad, orgullo a través del uso del cuerpo”<sup>52</sup>.

En la misma línea, conviene recordar la categoría de género al reflexionar sobre la socialización, el cuerpo y la sexualidad<sup>53</sup>. Lo que determina la sexualidad de una persona no depende tan solo de la anatomía, sino del sentido de pertenencia a cierto grupo con ciertos atributos y pautas de comportamiento de hecho. Esta situación plantea que la identidad sexual es parte del aprendizaje y no es un elemento causal de la dotación biológica y como tal, se haya estrechamente vinculado a concepciones culturales construidas socialmente, con lo cual queda establecido un límite entre la realidad biológica (sexo) y la realidad socio - cultural (género).

Por otra parte, la sexualidad hoy enfrenta el desafío, por primera vez, de ser “algo a ser descubierto, moldeado, transformado. La sexualidad que solía definirse tan estrictamente en relación al matrimonio y la legitimidad, tiene ahora poca conexión con ello”<sup>54</sup>. Por tanto, otra red de hipótesis de este estudio es que

---

<sup>50</sup> RITZER, Geroge (1993) “Teoría sociológica contemporánea. Mc Graw Hill. México. Pág. 237

<sup>51</sup> BERGER Y LUCKMAN *Ibíd.*, Pág. 166 (el subrayado es propio)

<sup>52</sup> TENTI (2002) “Socialización” Pág. 4

<sup>53</sup> Esta categoría nace a partir de estudios psicológicos realizados por Stoller y Money sobre la identidad sexual en personas con disfunciones sexuales. Descubren que lo que determina la identidad de género, no son solo las características biológicas, sino también las sociales. Ver ANN OAKLEY, 1977.

<sup>54</sup> GIDDENS (1999) “Un mundo desbocado” Pág. 70.

los y las jóvenes enfrentan el desafío de responder ¿que sexualidad quiero, cuánto, cómo, con quién?, sin que necesariamente se obtenga una respuesta unívoca. Los jóvenes se ven enfrentados a discursos contradictorios, validados y de los cuáles recogen elementos para la comprensión de si mismo, al tiempo que toman distancia de otros. Brevemente estos discursos (en forma de tipo ideal) podrían ser:

- Por un lado los discursos a favor del placer, de exaltación del cuerpo como atributo de belleza, de aceptación social, de relación con los otros. En su lado más deformado se observa sexismo, principalmente hacia lo femenino, donde el cuerpo de la mujer es un objeto, cada vez más deseable instrumentalmente. El culto al cuerpo y a la belleza física no solo se expresa en concursos, la moda, los medios de comunicación masiva, sino también se impone incluso como criterio de selección laboral, y forma parte, cada vez más, de los discursos normativos de escuela y familia (Ej. la frase normativa “como te ven te tratan”). La incidencia de estos discursos en la identidad personal, no sólo afecta los gustos por la forma de vestir, o de gesticular con el cuerpo, incide significativamente en la salud, la autoestima, y la sexualidad. En otro sentido, la sexualidad ya no solo se considera un medio para la reproducción familiar, sino también un fin en si mismo, tal como dice Giddens “no debemos ver la aceptación creciente de la homosexualidad sólo como la ofrenda a la tolerancia liberal. Es un resultado lógico de la ruptura entre sexualidad y reproducción”<sup>55</sup>.
- Por otro lado, hay discursos que asocian la sexualidad con “pecado” e “inmoralidad”. Se ha instrumentalizado la sexualidad y el cuerpo invadiendo desde discursos públicos la intimidad y el mundo privado de las personas. La familia se transforma en el principal reproductor de estos discursos normativos, así por ejemplo, “la vida sexual le es permitida al muchacho por los mayores, si bien se espera que respete a las muchachas de buena conducta. (...) La acción modeladora de las madres se vierte hacia la conducta sexual, encaminada a lograr en la mujer actitudes de mesura, control e inhibición”<sup>56</sup>. En el caso de las mujeres, la sexualidad se asocia más que para el caso de los hombres a las consecuencias que ésta puede traer a sus vidas, “la sexualidad es pensada más desde su dimensión negativa, desde el temor, que desde sus dimensiones positivas como fuente de salud, placer y comunicación interpersonal”<sup>57</sup>. Acciones y discursos públicos como por ejemplo en contra de la píldora del día después no solo manifiestan rechazo frente a presuntos abortos, sino también un rechazo a lo calificado como libertinaje sexual, la temprana iniciación sexual y a la sexualidad fuera de los cánones estables de relación, siendo el principal el matrimonio.

Por tanto ¿qué incide en que ciertos jóvenes se embaracen a corta edad?. Al respecto se podría señalar:

- Los y las jóvenes de hoy, tienen, enfrentan ambos discursos sociales, por lo que la libertad se amplía, así como la incertidumbre respecto a los límites y la posibilidades. Hoy más que nunca los jóvenes carecen de modelos únicos a seguir respecto a la identidad propia y su sexualidad. Se ven enfrentados a tomar decisiones y reflexiones propias, desde la improvisación y la vivencia. “Al parecer, coexisten comportamientos, prejuicios y valores a veces contradictorios, que redundan en que la vida sexual de los jóvenes sea improvisada, conflictiva, ambivalente e incierta; no constituyéndose en una dimensión sujeta a proyectos vitales, sino más bien estructurada en torno a las contingencias, específicamente las del deseo. Esto se relaciona con la falta de apoyo, orientación e información sobre sexualidad; escasez que no permite la conformación de un lenguaje que les posibilite referirse a los afectos y sentimientos en este ámbito; no han sido contenidos en sus temores, ni educados para vivir una sexualidad sin riesgos que amenacen sus proyectos de vida, por lo tanto segura y proveedora de bienestar”<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> *Ibíd.*

<sup>56</sup> SHIAPPACASSE, Verónica (2003). “Situación de la salud y los derechos sexuales y reproductivos”. CORSAP. SERNAM. Santiago. Pág. 99.

<sup>57</sup> DE ARMAS, Tania (2003) “Persona y Sociedad: Cambios socioculturales en un mundo globalizado”. Universidad Alberto Hurtado. ILADES. Santiago. Página 182.

<sup>58</sup> Citado por SADLER Pág. 27. Ver GUERINO, C. y ROGERS, F. (2000). Paternidad en la Adolescencia: discursos y experiencias de padres adolescentes y jóvenes de sectores populares del gran Santiago. Tesis de Grado de Psicología. Santiago: Universidad de Chile. Pág. 81.

- “La literatura coincide en que la desinformación influye en el ejercicio inadecuado de la sexualidad en términos de seguridad tanto desde el punto de vista de los riesgos físicos como emocionales y sociales”<sup>59</sup>. No obstante, en caso que existiese información y acceso a métodos de anticoncepción, pareciera que no se trata de un conocimiento próximo y relevante, vale decir, *significativo*. Otros temas se transforman en *más significativos* :
  - En ese sentido, la valoración social de los pares, por la incursión temprana en prácticas sexuales, representa un satisfactor para algunos individuos, que repercute en autoestima y reconocimiento. Así por ejemplo, la acción y demostración de virilidad, genera imaginarios donde más experiencias sexuales y sin protección, puede ser valorado socialmente y conducir, como consecuencia a embarazos no planificados.
  - Por otra parte, un punto clave radica en la necesidad de afirmar su identidad lo que puede implicar estar más propensos a situaciones de riesgo, “hacerse hombres les supone en muchos casos andar en los bordes, desafiar los límites e incluso traspasarlos”<sup>60</sup>. Esta búsqueda por parte de los hombres jóvenes “estructura negativamente su identidad, debiendo convencerse a sí mismo y a los demás, de que no es mujer ni homosexual. De paso, refuerza el lugar de inferioridad de la mujer, al desvalorizar las características que la cultura le atribuye a ellas”<sup>61</sup> .
- Las relaciones de dominación entre hombres y mujeres, se expresan también en las relaciones sexuales, donde por ejemplo, la no explicitación o el mutuo acuerdo por usar anticonceptivos, puede desencadenar un embarazo no planificado<sup>62</sup>.
- En contraposición, podría darse un deseo consciente y deliberado por tener hijos y formar una familia. No solo por las carencias previas o la proyección inconsciente que en algunos casos puede existir, sino también porque muchos modelos culturales (televisivos principalmente), muestran nuevas formas de establecer relaciones de parejas y de encontrar espacios de mayor satisfacción personal. Como señala Giddens, bajo la globalización se expresan “tres áreas en que la comunicación emocional, y por tanto la intimidad, están reemplazando los viejos lazos que solían unir vidas privadas de la gente: las relaciones sexuales y amorosas, las de padre-hijo y la amistad”<sup>63</sup>.

**b) Proyecto de vida.** Otro aspecto constitutivo de la identidad personal tiene que ver con la automaigen y la proyección de si mismo. ¿Las adolescentes que terminan siendo madres se ven o han visto como madres a corta edad?. En general, algunos estudios señalan que “son embarazos inoportunos, a veces no deseados, y una gran parte de ellos no tendría una familia completa al nacer”<sup>64</sup>. En contraposición, otros autores advierten que “no toda gestación en la adolescencia carece de planificación. Algunos autores/as defienden el derecho de los adolescentes a planificar un embarazo como uno de sus derechos sexuales y reproductivos. Asimismo, si bien la gestación puede no haber sido planificada, una vez conocida será en un alto porcentaje de los casos deseada, siendo ésta otra distinción importante”<sup>65</sup>.

La Quinta Encuesta de Juventud señala que “el 35,6% de los y las jóvenes expresa que el elemento más relevante para alcanzar la felicidad es construir una buena familia o relación de pareja. En ello hay una mayor presencia femenina (39,2%) que masculina (32,1%). Esta aspiración exhibe un notorio aumento según asciende la edad. El segundo aspecto mas mencionado es tener un buen trabajo o profesión,

<sup>59</sup> *Ibíd.* Pág. 26.

<sup>60</sup> Olavarría José. Varones adolescentes: Género, identidades y sexualidades en América Latina. FLACSO. Santiago. 2003. Página 30.

<sup>61</sup> HAMEL Patricia. Realidades y desafíos: Reflexiones de mujeres que trabajan en salud reproductiva. ICIMER. Santiago. 1994. Páginas 23 – 24.

<sup>62</sup> La tesis de sociología de Daniel Palacios sobre el uso de anticonceptivos por parte de los adolescentes, observa diferencias significativas según nivel socioeconómico y género. Así, las mujeres de nivel socioeconómico bajo, suelen tener una actitud más pasiva respecto al uso de métodos, condicionado en ocasiones por los deseos u opiniones de las parejas (“es que a él no le gusta, por eso no uso”) PALACIOS, DANIEL (2000) “Cultura sexual juvenil : Los distintos discursos asociados al género y al estrato social”.

<sup>63</sup> *Ibíd.* GIDDENS, Pág. 74.

<sup>64</sup> Citado por GUTIERREZ y DUARTE (b) Pág. 58. haciendo referencia a: (ASSEF Verónica. Embarazo Adolescente: Una realidad nacional. CEANIM. Santiago, Chile. 1996. Página 3.)

<sup>65</sup> *Ibíd.* SADLER et al. Pág. 22.



señalado por el 30,9% de los entrevistados, siendo los varones los que más puntúan respecto de las mujeres (35,0% y 26,8% respectivamente)”<sup>66</sup>.

En un estudio de juventud realizado por MIDEPLAN<sup>67</sup> se identificó que las mujeres cambian de jerarquía en el mundo de los afectos y del hogar y los hombres jóvenes se interesan mayormente por el espacio familiar. La meta más común apunta al desarrollo personal, seguido del desarrollo profesional. En el caso de los hombre, en primer lugar se menciona, después de desarrollo personal búsqueda de ‘status’ y posteriormente la conformación de una ‘familia’.

Un estudio sobre expectativas y proyectos de vida realizado para el SERNAM<sup>68</sup> en 2002, señaló que los jóvenes asocian su futuro principalmente con los roles que asumirán en la vida adulta, donde cobra mayor relevancia formar una familia propia y lograr independencia socioeconómica. Dicho estudio revela que:

- ✓ Las expectativas de la mayor parte de los adolescentes tienden a proyectarse en la vida pública (estudios y trabajo). En el caso de continuar estudios de educación superior, destacan las mujeres.
- ✓ Sin embargo “para una considerable proporción de mujeres de estrato socioeconómico bajo, ser dueña de casa es una meta deseable, opción de algún modo relacionada con la opción vista en sus madres, como efecto de la socialización”<sup>69</sup>. Esta opción respondería a que los temas relativos al desarrollo personal no tienen una presencia prioritaria en la vida cotidiana donde la mayor relevancia la acapara la generación de respuestas a las necesidades económicas, para solventar necesidades propias y contribuir al bienestar de la familia.
- ✓ Dentro del proyecto de vida de los adolescentes encuestados, en ese estudio, cobra relevancia la vida en pareja, sea ésta formalizada bajo la figura del matrimonio (68% hombres y mujeres), como la de la convivencia (12% las mujeres, 15% los hombres). La idea de formar pareja tiene mayor presencia en el estrato socioeconómico bajos<sup>70</sup>.

## 2.2 ¿CÓMO INCIDE EN EL PROCESO EDUCATIVO LA MATERNIDAD ADOLESCENTE?

Las respuestas posibles son: algunos optan o sucumben por el abandono de los estudios (de forma temporal o permanente) y otros, se mantienen escolarizados. A continuación se sintetizan algunos elementos que permiten comprender conceptualmente ambas respuestas. Antes de comenzar, se precisarán dos elementos que creemos deben estar a la base de la reflexión. Por una parte las condiciones sociales de educabilidad, por otra, las características personales, y en particular la resiliencia:

*a) Educabilidad y maternidad/paternidad.* En América Latina el uso de este concepto ya cuenta con cierta tradición y utilidad ya que articula educación y equidad<sup>71</sup>. “Apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos”<sup>72</sup>.

<sup>66</sup> INJUV (s/f) V Encuesta Nacional de Juventud, Pág. 206

<sup>67</sup> MIDEPLAN (2000b) Los Jóvenes Chilenos: Cambios Culturales; Perspectivas para el Siglo XXI. MIDEPLAN: Santiago de Chile. Autor: Cristián Parker y Edición: Oriana Bernasconi

<sup>68</sup> NUÑEZ, Lorena; SEGALL, Marcela; VIVANCO, Sergio (2002) “Análisis y Detección de expectativas y proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes” Documento N° 80 SERNAM

<sup>69</sup> *Ibíd.*, Pág. 17

<sup>70</sup> *Ibíd.*, Pág. 12

<sup>71</sup> “En principio, se observan varios antecedentes en el campo de la educación especial, modalidad educativa dedicada a la atención de personas con limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y afectivas. La noción de educabilidad se asocia aquí a “factores de carácter biológico, vinculados al desarrollo de la psicología evolutiva clásica y a las nociones de normalidad / anormalidad” (LOPEZ y TEDESCO, 2002: 8 citando a Castañeda, 2002”. Sin embargo la noción ha ampliado sus horizontes y campos de uso, despojándose del carácter hereditario y enfatizando en la noción de potencialidad de cada persona y de la incidencia del contexto social, que puede operar como obstáculo o facilitador de dicho desarrollo de esta potencialidad.

<sup>72</sup> LOPEZ y TEDESCO (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Documento para discusión - versión preliminar”. IIEP. Pág. 7

Dicho de otra forma, las condiciones de educabilidad pueden asociarse a los capitales con los que cuenta una persona y que favorecen su proceso educativo. En particular, puede tratarse de capital económico, que den cuenta de condiciones materiales, capital cultural que de cuenta no solo de los bienes culturales, sino también a las disposiciones culturales incorporadas y a la institucionalización de las mismas<sup>73</sup>. Finalmente puede hablarse de capital social, que alude al entramado de obligaciones y relaciones sociales.

b) *Vulnerabilidad y resiliencia*. Diferenciándonos de Bourdieu, quien advierte del proceso de reproducción social a través de la escuela y aproximándonos a visiones como la de Giroux y Kemmis, quienes se preguntaba si la escuela solo reproduce ¿cómo es posible que también genere cambio?, nos acercamos al concepto de resiliencia para preguntarnos ¿será que las adolescentes resilientes enfrentan su maternidad sin necesidad de desertar?. La resiliencia entendida como la “capacidad de respuesta de personas frente a la adversidad, quienes, pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas, se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas, han planteado no sólo una sugerente y optimista veta de reflexión, sino, además, un criterio para replantear estrategias de intervención social en los primeros años de la infancia”<sup>74</sup>.

### 2.2.1. *Optar por el abandono*

El núcleo del concepto <<deserción escolar>> apunta a dimensionar la proporción de estudiantes que abandona los estudios, sean estos básicos, medios o superiores. Dicho abandono puede ser transitorio o definitivo. Para este estudio, operará el supuesto que cuando una madre adolescente opta por este desenlace, ocurre al menos por tres factores que pueden actuar de forma concomitantes:

- debido a la des o débil integración social, e interacción con grupo de pares,
- debido a la co-existencia de otros factores que generan una predisposición al abandono,
- debido a que la escuela o la familia no activan mecanismos de permanencia escolar, llegando incluso a promover la exclusión.

A continuación una breve explicitación de cada uno:

a. *Débil relación con el grupo de pares*. Las personas que se sitúan entre las edades de 14 a 19 años, están encontrando pasando por un proceso denominado <<socialización secundaria>>. Esta socialización, a diferencia de la que se genera en los primeros años de vida, denominada socialización primaria, se caracteriza por “la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo (...) requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’ lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional”<sup>75</sup>. En general, para Berger y Luckman, la socialización secundaria se caracteriza por: internalización de submundos institucionales, donde el grupo de pares es muy significativo. Permite la adquisición del conocimiento específico de roles, adquisición de vocabulario específico de roles, depende del status del cuerpo de conocimiento del universo simbólico y presupone que ha habido socialización primaria (puede existir problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas).

b. *Conjunto de factores*. Por otra parte, se sostendrá la tesis que la deserción en madres adolescentes, al igual que en el resto de las deserciones, obedece a un conjunto de factores asociados. Para explicar la deserción o abandono escolar, es preciso mirar una multiplicidad de factores que actúan de forma paralela e interrelacionada y que dan cuenta de un proceso de abandono. Por otra parte se trata de una

---

<sup>73</sup> BOURDIEU (2000) Pág. 136.

<sup>74</sup> NAVARRO, 2002 Pág. 10, (citando a Kotliarenko, 1999).

<sup>75</sup> *Ibid.* BERGER y LUCKMANN Pág. 173.

multiplicidad de factores de distinto tipo, por ejemplo: de contexto y asociados a la comunidad, asociados al establecimiento, familiares o asociados al estudiante<sup>76</sup>.

*c. Débiles mecanismos de retención e incluso activación de mecanismos de exclusión.* Se refiere a la existencia de acciones de la escuela y/o la familia, que no activan mecanismos de permanencia escolar, llegando incluso a promover la exclusión de la escuela. Por ello, mensajes de desvaloración social, prejuicios sobre las madres, estereotipos e estigmatizaciones pueden conducir a acciones discriminatoras o auto marginantes desencadenando la deserción.

En tal sentido es interesante rescatar un planteamiento de Goffman sobre la estigmatización. Para este autor, parte cotidiana de las relaciones humanas pasan por definir y asignar atributos a otros que conforman la identidad social de una persona, señala “la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con <<otros>> previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial”<sup>77</sup>.

Este autor distingue la identidad social real, compuesta por categorías y atributos que pueden demostrarse en el individuo; y la identidad social virtual, que no es más que atributos imputados por otros que intentan dar cuenta de la <<esencia>>. Esta acción de definir atributos nos permite anticiparnos a la relación con los otros, definir y transformar las expectativas, entre otros. El problema deviene cuando dejamos de ver a la persona y solo nos concentramos en las categorías imputadas de forma virtual. Goffman agrega “de este modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esta naturaleza es un estigma, en especial cuando el produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja”<sup>78</sup>.

### **2.2.2. Optar por la escolarización**

¿Quiénes, de los adolescentes enfrentados a una maternidad no planificada, optan por escolarizarse?. La primera asociación que se propone en este acápite, es que, al igual que con el resto de los y las jóvenes, hay factores latentes que favorecen o no la permanencia escolar debido a la experiencia gratificante de logros educativos. Por tanto el impacto biográfico de la maternidad/paternidad, puede verse superado, si estos factores están activos.

Si bien el término trayectoria escolar conduce a un imaginario común, cuál es el camino recorrido por un estudiante en su proceso educativo (formal, informal o no formal), no se trata de un concepto operacionalizado y comúnmente usado en estudios. Las investigaciones recientes que lo plantean, centran su atención en educación superior y el proceso de aprendizaje de quienes requieren nivelar competencias, de quienes son primera o segunda generación de estudiantes superiores en sus familias de origen, de grupos étnicos, entre otros<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Ver por ejemplo RACZYNSKI, et al (2002) “Procesos de deserción en la enseñanza media. factores expulsivos y protectores equipo de trabajo”. INJUV. 92 paginas. JADUE, Gladis (2002) “ Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar”, Revista de Estudios Pedagógicos N°28, pp. 193-204 Iniciativa Chilena para la Equidad en Salud (2003) “Comprender el Fenómeno de la deserción Escolar en Chile”. JUNAEB y PREAL (2003) “ Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar”. Boletín N°14, año 5.

<sup>77</sup> GOFFMAN, Erwing (1995) “Estigma. La identidad deteriorada”. Amorrortu Editores. Argentina, Pág. 11-12

<sup>78</sup> *Ibid.* Pág. 13

<sup>79</sup> Pese a ese uso acotado, usaremos la definición que nos proponen investigadores mexicanos, ya que si bien esta centrado en el individuo, pone acento en los factores que lo afectan. Ellos entienden la trayectoria escolar como “el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del *comportamiento escolar* de los estudiantes durante su estancia en la universidad (Cuevas, 2001:145)” citado por FERNANDEZ; s/f.

Una hipótesis sugiere que si la trayectoria escolar es gratificante, las posibilidades de permanecer escolarizado aumenta. Un factor clave en esta línea es la autoestima del estudiante. Saffie plantea que “Adler, A. (1935), Fromm, E. (1939) y Horney, K. (1950) comparten las ideas de Freud en relación a que la autoestima es, a menudo, más importante para el éxito escolar que la habilidad para aprender o el coeficiente intelectual”<sup>80</sup>.

Por otra parte, la motivación o desmotivación se manifiesta en si existen indicadores de “interés: elegir una tarea, ponerse a hacerla con prontitud, volver reiteradamente a la misma actividad, de esfuerzo y concentración: no distraerse durante la actividad y persistir en ella hasta su conclusión, de satisfacción: dar muestras manifiestas de alegría cuando se ha entendido algo o se ha llegado a dominar una técnica o un procedimiento, y si estos indicadores están presentes de modo más o menos regular a lo largo de los cursos escolares, mientras que pensamos que están desmotivados si no actúan de la manera señalada”<sup>81</sup>.

La experiencia de logros académicos refuerza la autoestima y la motivación escolar, pero ¿Qué factores inciden el logro educativo?. En términos generales<sup>82</sup>, “los estudios en relación al rendimiento escolar nos indican que éste es el resultado de la confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como: la inteligencia general, los estilos cognitivos, la atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación y autoestima. Para alcanzar un buen rendimiento, es necesario lograr una adecuada integración de todos ellos”<sup>83</sup>.

El primer informe del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación de la UNESCO, señala que los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y la comunidad, más que a la escuela<sup>84</sup>. Casassus, concluye que el desempeño resulta de una multiplicidad de efectos combinados, donde pesan los efectos del contexto sociocultural, señala “la relación entre desempeño de los alumnos y algunos procesos de la escuela es mayor que la relación entre desempeño y recursos de la escuela”<sup>85</sup>. “Sin embargo, las relaciones estadísticamente más significativas y más robustas son las que se dan entre desempeño y algunos procesos que ocurren en el aula”, entre ellas destacan:

- a) clima emocional que se genera en el aula, (vinculada a temas de respeto, aceptación, motivación, destrezas emocionales, entre otros),
- b) la percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos
- c) la gestión de prácticas pedagógicas, en particular aquellas vinculadas a la no discriminación, de evaluación y actividades de apoyo al aprendizaje.

---

<sup>80</sup>, *Ibíd.* SAFFI, Pág. 17

<sup>81</sup> TAPIA (2005) “Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Ediciones Morata” Pág. 14

<sup>82</sup> Redondo y Cornejo proponen un esquema que los agrupa en tres grandes grupos, ellos son: a) Estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares “basados en las teorías del aprendizaje por “reestructuración”. b) Estudios que intentan comprender la dinámica de la Escuela “como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. C) Estudios sobre eficacia escolar..

<sup>83</sup>SAFFIE Nubia (2000) Valgo o no Valgo. Autoestima y Rendimiento escolar. LOM ediciones. Chile, Pág. 34.

<sup>84</sup> Ver también el segundo estudio de UNESCO-LLECE, recientemente publicado (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

<sup>85</sup> Casassus, Juan (2003) “La escuela u la (des) igualdad”, Pág. 148

## Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 Preguntas de investigación

*¿Por qué podría darse la maternidad adolescente?  
¿Cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente?*

### 3.2 Objetivos

General: Describir la vivencia de maternidad de adolescentes de 14 a 19 años, escolarizadas y desertoras, de manera de identificar dimensiones que se asocian al retiro y la retención escolar, así como también describir las demandas de apoyo para compatibilizar ambos roles (estudiante y madre) que presentan para completar el proceso educativo.

Específicos (Tópicos a estudiar)

1. Caracterizar la vivencia y significación del embarazo y de la maternidad, así como su vinculación con el proceso educativo.
2. Caracterizar hitos significativos del recorrido (trayectoria) escolar y valoraciones acerca de su proceso de aprendizaje.
3. Conocer los antecedentes educativos de la familia.
4. Identificar la existencia de un proyecto educativo y personal y la relación entre ambos.
5. Caracterizar la relación de pareja y el apoyo para sobrellevar el cuidado y crianza del hijo.
6. Identificar los apoyos de las redes familiares en el cuidado/crianza del hijo.
7. Identificar la permanencia y calidad de los vínculos con pares.
8. Identificar mecanismos de compatibilización del proceso educativo con nuevos roles parentales, así como el apoyo del liceo.
9. Identificar el interés en recibir apoyos institucionalizados, así como el tipo de demandas.

### 3.3 Sujeto de estudio

Es importante, acotar el estudio y señalar que no se trata de todas las madres adolescentes del país, sino aquellas que estudian en establecimientos municipalizados y particular subvencionados urbanos y que viven en bordeando situaciones de pobreza.

Se asume el concepto de adolescencia, en la medida que resulta útil para el presente estudio que pretende poner el foco de atención en madres adolescentes, vale decir, no se considerará a quienes tienen más de 19 años y a quienes se acogen a regímenes de educación de adulta o vespertina. La opción se fundamenta en dos razones:

- a) una de corte metodológico, que advierte que mayor precisión en la definición de la muestra puede arrojar resultados más precisos sobre un grupo particular, sin extrapolar los resultados al conjunto de padres y madres que participan en el sistema de educación.
- b) otra de corte político, este estudio pretende concentrarse en lo que a priori puede considerarse la población con mayor vulnerabilidad psicosocial, de manera de brindar alternativas de acción pública de apoyo a dicha población.

### 3.4 Carácter del estudio

El estudio tiene un carácter descriptivo y exploratorio, de corte cualitativo. Se apoya en la revisión de material documental, y en la recogida de datos cualitativos a madres escolarizadas y desertoras. La selección de una metodología cualitativa se basó en la necesidad de considerar la perspectiva del sujeto, al abordar este tema. Comprender lo que resulta relevante y los significados que envuelven ciertos aspectos

de las adolescentes que son madres. “La estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, se expresa generalmente en términos de ‘ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando’<sup>86</sup>. “Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable en lo números, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de ‘objetos’ codificados, que por lo mismo hay que traducir”<sup>87</sup>.

### **3.5 Técnicas de Recolección de información**

#### *Búsqueda y revisión de material bibliográfico*

En paralelo al desarrollo del trabajo de campo, se mantuvo una constante búsqueda y revisión bibliográfica, que permitió apoyar la interpretación de los resultados.

#### *Entrevista semi estructurada*

La identificación de ciertas variables que marcan la diferencia entre desertores y no desertores, contribuyo al diseño de la pauta de entrevista, donde se exploró con mayor profundidad la situación particular de las madres, comparando las que desertaron y las que optaron por mantenerse escolarizadas.

La entrevista en profundidad “puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador /entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”<sup>88</sup>. Se trata de una conversación que plantee temas e interrogantes que den respuesta a los objetivos propuestos, pero sin una estructura rígida, sino con la capacidad de flexibilidad ad hoc al proceso conversacional.

Tal como lo recomienda la literatura fue preciso al momento de su desarrollo considerar el rapport o confianza entre el entrevistador y el entrevistado, de manera de garantizar no solo la fluidez sino también la profundización de los temas, hasta llegar a aspectos significativos para el entrevistado.

El objetivo del uso de la técnica en el presente estudio fue poder abordar en profundidad, aspectos significativos para los sujetos presentan la vivencia de la maternidad en edad escolar. Se optó por el carácter semi estructurado, ya que se buscó abordar tópicos específicos emergidos del marco conceptual como temas relevantes de conversación.

### **3.6 Muestra**

La muestra fue de carácter estructural e intencionada. Estructural, porque rescatando de la literatura variables significativas, se busca describir diversas situaciones frente a una vivencia común: maternidad adolescente. Es intencionada porque se establecieron criterios de homogeneidad al interior de los grupos (rango etáreo, pertenencia a misma comuna) y heterogéneo en la comparación entre grupos (madres desertoras, madres escolarizadas). Al ser una muestra estructural, lo que interesa es que queden representados todos discursos de los grupos definidos a priori como significativos.

Operó para la definición de la cantidad de entrevistas el principio de saturación. Para la representatividad se consideró la dispersión geográfica, es decir, recoger información de comunas distintas y geográficamente separadas, de manera de relativizar posibles factores de contexto.

---

<sup>86</sup> MELLA, Orlando (2003) “Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación” Editorial Primus. Pág. 24.

<sup>87</sup> CANALES, C (2006) “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”. LOM ediciones. Pág. 19.

<sup>88</sup> GAÍNZA, A (2006) “La entrevista en profundidad individual”. En “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”. LOM ediciones. Pág. 219.

Criterios de inclusión y exclusión de sujetos en la muestra:

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad entre 14 a 19 años</li> <li>• Madres escolarizadas en Establecimientos municipalizados y particular subvencionados de las comunas Iquique y Puerto Montt</li> <li>• Madres desertoras de las comunas Iquique y Puerto Montt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad que impida acceder y responder adecuadamente.</li> <li>• Liceos nocturnos y particulares pagados.</li> <li>• Otras comunas.</li> <li>• Zonas rurales.</li> <li>• Otras edades.</li> </ul>

Criterio de selección de las regiones: basado en datos del estudio de Olavaria y Palma:

- Región de Los Lagos, ya que además de una proporción alta de madres, presenta un elevado porcentaje de retiro.
- Región de Tarapacá, ya que si bien no presenta un alto porcentaje de madres, el porcentaje de retirados llega a cerca de un tercio.

Criterios de selección de comunas: según el estudio mencionado presentan

- ambas alta proporción de maternidad adolescente y retiro,
- ambas urbanas,
- ambas capitales regionales

El presente estudio recogió el discurso de 19 madres adolescentes estructurado de la siguiente manera

Tipo de sujeto	N° de entrevistadas en Iquique	N° de entrevistadas en Puerto Montt
Madre escolarizada de 14 a 15 años	1	1
Madre escolarizada mayor de 15 años	2	1
Madre desertora	2	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>

### 3.7 Consideraciones éticas en la pesquisa de datos cualitativos

Todo estudio que implique la participación voluntaria de las personas, y más aún, el abordaje de temáticas que forman parte de su intimidad, debe considerar ciertos cánones éticos de aproximación, de manera de resguardar los derechos y la identidad de los involucrados. Por tal razón el presente estudio consideró:

#### a) Consentimiento individual.

Se trata de la información en detalle de los objetivos del estudio, de la invitación explícita a participar y de la firma de un documento que deje constancia de la intención de participar, así como una documentación que identifique al estudio y a la investigadora y quedará bajo los participantes.

#### b) Participación voluntaria y confidencialidad.

La participación en el estudio fue voluntaria. Esta situación significó postergar, interrumpir y definitivamente cancelar algunas entrevistas. Para proteger la confidencialidad de la información se procedió a: i) Realizar la entrevista en un lugar neutral que no intimidara a los entrevistados y ii) Garantizar a los entrevistados, que pese a la grabación de la conversación, ésta no se divulgaría, ni se revelarían los nombres auténticos.

### 3.8 Instrumento

El instrumento desarrollado consta de los siguientes temas y tópicos:

Temas	Tópicos	Objetivo de su abordaje
Trayectoria Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autopercepción respecto al rendimiento escolar</li> <li>▪ Identificación de temáticas preferentes (ramos) y de aquellas que reportan más dificultad.</li> <li>▪ Antecedente de repitencia</li> <li>▪ Intención de desertar</li> <li>▪ Experiencia de re-escolarización</li> <li>▪ Diferencias entre la dinámica escolar de establecimientos de básica y de media.</li> </ul>	<p>Caracterizar hitos significativos del recorrido escolar y valoraciones acerca de su proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Supuesto: trayectorias accidentadas se asocian a mayor riesgo de deserción.</i></p>
Antecedentes educativos de la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referentes familiares estudiando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hermanos mayores, menores</li> <li>- Escolaridad de los padres</li> </ul> </li> <li>▪ Ámbitos laborales de los padres</li> </ul>	<p>Caracterizar los referentes familiares próximos.</p> <p><i>Supuesto: referentes de baja escolaridad, incompleta, con inserción laboral precaria, se asocia a mayor riesgo de deserción.</i></p>
Proyecto Educativo-Proyecto Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción sobre la opinión familiar sobre el proceso educativo</li> <li>▪ Valoración del proceso educativo</li> <li>▪ Proyección al corto plazo (al término de enseñanza media)</li> <li>▪ Proyección de mediano plazo</li> </ul>	<p>Identificar la existencia de un proyecto educativo y personal y la relación entre ambos, así como el rol de la familia en ello.</p> <p><i>Supuesto: cuando se vislumbra un proyecto personal y ahí se incluye el proceso educativo hay menor potencialidad de deserción.</i></p>
Embarazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación del embarazo</li> <li>▪ Hitos significativos de la vivencia del embarazo (conocer la noticia, reacción de pareja, de familia, cuidados 9 meses, parto).</li> </ul>	<p>Caracterizar la vivencia y significación del embarazo y su vinculación con el proceso educativo.</p> <p><i>Supuesto: cuando el embarazo está incluido en el proyecto personal, y existe una vivencia satisfactoria, es posible dimensionarlo y compatibilizarlo con otros proyectos personales, por lo que hay menor potencialidad de deserción.</i></p>
Maternidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hitos significativos de la vivencia de la maternidad/paternidad</li> <li>▪ Apoyo para la crianza</li> </ul>	<p>Caracterizar la vivencia de la maternidad/paternidad.</p> <p><i>Supuesto: la vinculación entre perfilamiento y asumir rol de madre junto a apoyo efectivo para la crianza puede potenciar o desactivar el riesgo de retiro</i></p>
Relación de Pareja	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convivencia de pareja</li> <li>▪ Proyección de hijos</li> <li>▪ Vivencia de actividades familiares</li> <li>▪ Apoyo en el cuidado –crianza del hijo</li> </ul>	<p>Caracterizar el proyecto de pareja en el proyecto personal y el apoyo para sobrellevar el cuidado y crianza del hijo.</p> <p><i>Supuesto: mayor apoyo y vinculación de pareja aminora el riesgo de retiro</i></p>
Redes Familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyo de las redes familiares en el cuidado y crianza del hijo</li> <li>▪ Expectativas de apoyo</li> </ul>	<p>Identificar los apoyos de las redes familiares en el cuidado/crianza del hijo.</p> <p><i>Supuesto: mayor apoyo aminora el riesgo de retiro</i></p>



Temas	Tópicos	Objetivo de su abordaje
Redes de pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existencia – permanencia de vínculos con pares</li> <li>▪ Apoyo de las redes sociales de pares</li> <li>▪ Caracterización de las relaciones interpersonales antes-después de la maternidad/paternidad</li> </ul>	<p>Identificar la permanencia y calidad de los vínculos con pares.</p> <p><i>Supuesto: mayor apoyo e integración social, aminora el riesgo de retiro</i></p>
Compatibilización Estudios-Maternidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias de compatibilización de estudios con roles parentales</li> <li>▪ Identificación de dificultades y estrategias de solución</li> <li>▪ Apoyo desde el establecimiento escolar</li> </ul>	<p>Identificar mecanismos de compatibilización del proceso educativo con nuevos roles parentales, así como el apoyo del liceo.</p> <p><i>Supuesto; en la medida que existan apoyos concretos y se pueda dimensionar una forma de compatibilización existe menos riesgo de retiro</i></p>
Demandas de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apoyos demandados para completar los estudios</li> <li>▪ Afección al cuidado institucional del hijo</li> <li>▪ Interés en participación en programas de apoyo material</li> <li>▪ Interés en participación en programas de apoyo psicosocial</li> <li>▪ Interés en participación en programas de apoyo a la maternidad/paternidad (pautas de crianza)</li> </ul>	<p>Identificar el interés en recibir apoyos institucionalizados, en diversos ámbitos.</p> <p><i>Supuestos: mientras mayor claridad haya en las demandas, como mayor interés en participar en oferta institucional, menor riesgo de retiro.</i></p>
Proyecciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyección personal</li> <li>▪ Proyección de relación de pareja</li> <li>▪ Proyección de hijo</li> </ul>	<p>Identificar la proyección personal y del hijo en un horizonte de tiempo (10 á)</p> <p><i>Supuesto, mientras mayor claridad en la proyección y mientras en ésta esté incluido el proceso educativo (o logros vinculados a él), menor riesgo de retiro.</i></p>

## Capítulo IV. RESULTADOS

El objetivo general del estudio es describir la vivencia de maternidad de adolescentes de 14 a 19 años, escolarizadas y desertoras, de manera de identificar dimensiones que se asocian al retiro y la retención escolar, así como también describir las demandas de apoyo para compatibilizar ambos roles (estudiante y madre) que presentan para completar el proceso educativo.

A continuación se presenta un análisis temático que permite identificar las diversas posturas, visiones y vivencias que experimenta el conjunto de entrevistados por cada uno de los temas consultados (objetivos específicos). Este análisis aporta una mirada comprensiva y panorámica de la experiencia de estos adolescentes. Cuando corresponda, por cada categoría se hará la distinción entre el discurso de las madres escolarizadas y desertoras, de manera de profundizar en cada tipo de vivencia.

### 4.1. EMBARAZO Y PARTO

a) La experiencia del embarazo es descrita como *no planificada*. Ninguna de las entrevistadas lo señala como parte constitutiva de su proyecto de vida. La idea de formar un hogar y establecer relación de pareja estable es una aspiración sentida, así como formar una familia y tener hijos. Sin embargo, no se proyectaba a corta edad.

No todas las adolescentes se dieron cuenta prontamente de su estado de gravidez. La mayor parte se refiere al uso de un test para confirmar las presunciones de embarazo:

*Me entere como a los 4 meses que estaba embarazada, porque donde no me llegaba la regla me hice un test de embarazado que me salio positivo (Madre desertora)*

b) Tanto en las madres escolarizadas como desertoras se menciona un *rechazo inicial* a la maternidad, cuestión que con el tiempo se ha ido moderando, producto de la aceptación del nuevo rol y de las vivencias gratificantes con el hijo(a):

*Al principio fue... no lo quería, no quería, como no creía que estaba embarazada y entonces lo deje pasar (Madre escolar)*

c) Algunos *hitos significativos* que señalan del proceso son:

➤ El momento de *contarle a la familia* la situación de embarazo, es descrito por la mayor parte de las entrevistadas como un momento de alta tensión, difícil de abordar.

➤ La *reacción de las familias* frente a la noticia, difiere en todos los casos y no podría clasificarse según madres desertoras o escolarizadas. Las más comunes son:

→ Conflicto

*Sí, mi abuela lo tomó mal, se adelantó, te tomé un vaso con azúcar y listo. Su reacción fue 'no tenés vergüenza, te vai', pero no se dan cuenta que yo tengo más fuerza que ellos, si ella es una abuelita entonces yo la tiraba lejos si quería. Y con mi mamá pegándome por acá, mi abuelita por acá y mi prima llorando por otro lado ... Yo dije, no....¿ dónde me arranco?, ¿me arranco por la ventana?, porque todos sabían que mi papá no sabía y yo no paraba de llorar. (Madre escolar)*

→ Rechazo

*A los tres meses ya le conté a mis papas, ellos no reaccionaron mal, sólo que mi mamá se puso a llorar y me dijeron que me iban apoyar en todo y ya después fue todo más lindo*

*porque me apoyaron mis papas y cuando la tuve empezaron las tensiones igual. (Madre desertora)*

*Mi papá lo tomó más mal porque yo soy como la única mujer de sus hijos, entonces el me tenía quizás como otra meta para él. Él se sintió más mal. Mi mama obvio que también, pero de un principio me dijeron que me iban a apoyar en todo. (Madre escolar)*

→ Alegría

*Mis hermanos estaban felices, porque mi hermano había tenido un hijito, pero se le murió y entonces eso le daba mucha pena y al saber que yo iba a ser mamá a mi hermano mayor le dio mucha felicidad. (Madre escolar)*

→ Conformidad

*Toda mi familia supo y más que criticar o decir algo dijeron que ya no había nada que hacer, así es que me apoyaron no más. (Madre escolar)*

*No, bien, sin ningún problema, aquí en la casa no me hicieron lío (Madre desertora)*

Un momento difícil es *contarle a la pareja*. En general, los embarazos se desarrollan bajo una relación de pareja con cierta perdurabilidad, que reviste la forma de noviazgo o “pololeo”. En ningún caso se trató de relaciones de convivencia en pareja o matrimonios ya establecidos, ni de una relación sexual ocasional. Ello da cuenta de un vínculo afectivo, pero no necesariamente con proyecto común o proyecciones de futuro. De ahí que sea tan difícil informarle a la pareja sobre un suceso que los convocaría a una relación permanente:

*Y como lo tomo el papa de tu guagua? Él no quería tener una guagua, 17 años tener un hijo era muy joven, él vivía (...) en la minera porque es una cosa y así de lejos (...) me dejo sola en el embarazo. (Madre desertora)*

La *relación con los pares* es descrita como otro hito significativo. Abordar la narración de esta experiencia vital con amigas o cercanas, más que un momento de desahogo es descrito como un momento de tensión, de temor por el qué dirán o por decepcionar y finalmente romper vínculos sociales significativos:

*Que perdí todas mis amistades, ya no tenía vínculos sociales, era yo y mi familia, ya no salía y ya no podía hacer nada de lo que hacía antes, tenía que estar mas en mi casa. (Madre escolar)*

d) Otra constante, común tanto en madres desertoras como escolarizadas, es la tensión permanente durante los 9 meses de gestación. Complementando los resultados de la encuesta Casen que advierte de un mayor número de atenciones de salud mental asociados al embarazo y maternidad, las entrevistas ponen de manifiesto situaciones de pena y confusión, en algunos casos referidas como “depresión”:

*Fueron igual difíciles, porque como igual era muy niña, tenía 16 años, no era tan niña, pero para m, me marcó todo eso, ir a la matrona, estar pendiente, toda la responsabilidad, y fue como mças que nada un peso y yo estaba igual súper nerviosa, yo entré en un estado de depresión ... no le dije a nadie que estaba así, yo ahora me vengo a dar cuenta, porque me sentía como mal, entonces nadie sabía, nadie se daba cuenta. (Madre escolar)*

Un tema significativo en este punto es la visión de si misma a partir del cambio en el cuerpo:

*Me sentía mal, me sentía mal porque veía que mi cuerpo no era igual, que estaba engordando. (Madre escolar)*

Algunas entrevistadas refieren una situación tensa con la pareja durante el embarazo:

*Peleaba mucho con mi pareja, porque él todavía no trabajaba, porque eran problemas que yo no quería que mis papas me mantuvieran, sino que él se hiciera cargo y mantuviera a nuestra hija, entonces peleábamos mucho los 9 meses. (Madre escolar)*

En todo momento se vive bajo la sospecha del rechazo social o enfrentando situaciones incómodas de enjuiciamiento e incluso discriminación:

*A principio de que como yo andaba con uniforme, la gente como que se daba vuelta a mirarme, pero después ya ... es que yo soy una persona tímida. (Madre escolar)*

*Solamente me decían tú... yo normalmente no tengo muchos amigos, quizás por el carácter... mis primas me decían tú si eres la más piola, entonces como que me decían cómo quedaste embarazada ... yo lo esperaba de otra persona, pero no de ti. (Madre escolar)*

e) No hay diferencias entre madres desertoras y escolarizadas según la vivencia del parto. Esto obedece a razones psicológicas y biológicas, independientes de su situación escolar posterior. Llama la atención que, en su mayoría, las adolescentes reseñan el parto como una experiencia dolorosa:

*El parto fue así insostenible, yo no lo tuve en parto normal, sino que en cesárea y es que estaba ansiosa y tenía miedo. (Madre desertora)*

*Costó mucho, estuve tres días tratando con dolores y no quisieron sacármelo, así que tuve que hacer natural y nada, por ser igual pequeña me pusieron la epidural y fue como largo, en vez de ser corto fue largo, duró mucho los dolores y todo eso y cuando nació me costaba que naciera y después ya me asusté, me puse nerviosa porque no fue rápido. (Madre escolar)*

Se observa además la frecuencia en el uso de cesárea para el parto en las adolescentes embarazadas. Otro elemento común es el sentimiento de miedo y nerviosismo, situación que da cuenta de una falta de preparación (expresado en diálogo, manejo de información, apoyo) para asumir un suceso traumático:

*En el momento en que se empieza a mover, que uno siente que hay vida dentro de uno, es lindo. Tenía miedo de llegar sí al momento de tenerlo, al parto. Además que yo lo tuve por cesárea, porque yo era muy chica, yo tenía miedo. Además que fue como una cesárea programada, yo tenía miedo. (Madre escolar)*

Pese a los “nervios” y la necesidad de apoyo afectivo, una proporción significativa señala entrar sola a pabellón al momento del parto.

*Pregunta: Y en el parto estuvo algún familiar?*

*Respuesta: Sola porque no quise que llamaran a nadie, porque me iba a poner nerviosa. (Madre escolar)*

En los casos de experiencia gratificante del parto, se destaca la vivencia en compañía de una persona significativa, principalmente el pololo o la madre. Además, antecede un embarazo saludable:

*Fue bonito y estaba ahí en la sala y (...) estaba programada y estaba con mi pareja. (Madre escolar)*

*Fue parto natural. Pero que todo mi embarazo fue como súper saludable y bueno. De hecho, yo caminé hasta el último día, porque ese día que yo tuve a mi hija yo había caminado harto. Yo salía a caminar todos los días con mi pololo. Entonces cuando llegó el momento de tenerla, yo me fui caminando al hospital con mi mamá y después me tuvieron ahí un rato, porque llegué al hospital con 6 centímetros de dilatación y no tenía ningún tipo de dilatación, nada. Entonces tuvieron que esperar que me vinieran las contracciones y después tener a mi hija. Y yo me fui caminando a la sala después que la tuve, que eso fue en menos de 15 minutos y salí. (Madre escolar)*

## 4.2. MATERNIDAD

a) *Referente familiar*. Se observa como una constante que las adolescentes que son madres han tenido, en su contexto más cercano, imágenes de maternidad juvenil o prácticas que favorecen construir esa imagen como un referente. Tal es el caso de las entrevistadas cuyos familiares -en especial la madre- tuvieron hijos a temprana edad, o los casos donde la organización del trabajo doméstico han favorecido que las niñas se encarguen de hermanos, primos o menores de edad en el seno familiar en tareas asociadas al cuidado y crianza:

*¿Mis padres? Desde los 20 años que están juntos [desde adolescentes]. (Madre escolar)*

*Yo soy la mayor de todas mis primas, entonces como que todas mis primas han sido como mis hijas, se podría decir, porque a mí no me costó atender a la Nadia, porque yo ya sabía cambiarle los pañales, cambiarla a ella y todo porque yo a mis primitas las he bañado y todo, entonces no fue muy complicado ni traumante tener que hacerlo. (Madre escolar)*

Otro referente familiar significativo es el de pareja o tener una familia estable. Se observa que algunas madres que han decidido asumir solas (sin pareja) la maternidad adolescente provienen de hogares donde la jefatura de hogar ha sido femenina. Ello reafirma la importancia de los modelos de referencia, ya sea para mantener una relación de pareja o para reproducir patrones de jefatura femenina:

*Mi mamá vivía con mi papá y ahora vivo con mi padrastro, pero está mejor porque antes había muchos problemas, peleas y entonces yo no iba mucho a la escuela por lo mismo, pero desde que se separó mi mamá, comenzó todo a cambiar. (Madre desertora)*

b) Se observa que, al inicio del embarazo, algunas adolescentes pensaron en *abortar* y que pasado el embarazo han sentido gran arrepentimiento con dicha intención:

*Pregunta: Pensaste en algún momento, alguna vez irte del colegio cuando supiste que estabas embarazada*

*Respuesta: No, no pensé en irme del colegio, pero sí pensé en poder abortar o hacer algo así. Pero después, cuando ya me fui a hacer las primeras ecografías, me vino todo el amor por mi bebé así que no, ahí ya. (Madre escolar)*

*Me hice una eco. Me arrepiento en haber pensado en ese momento esas cosas. (Madre escolar)*

c) No hay muchas alusiones a la lactancia materna de forma espontánea en las entrevistas. Algunas madres señalan dificultad para ejercerla y la necesidad de recurrir a suplementos alimenticios, cuestión que además facilita su re-inserción escolar:

*Yo no tenía mucha leche materna, entonces ahí le tuve que dar relleno y ahora está normal en el peso. (Madre escolar)*

d) Para algunas entrevistadas, notoriamente para las que optan por continuar sus estudios, la maternidad ha permitido la construcción o fortalecimiento de algunos proyectos personales, como continuar estudios superiores o insertarse en el mercado laboral en condiciones óptimas (con 4° medio, teniendo un sueldo satisfactorio):

*Estar con ella, es que es tan linda y como que a uno le da más gana de hacer todo. Dan ganas de esforzarte más. De hecho yo tenía... Yo había salido con una beca cuando recién estaba embarazada, que era la beca Presidente de la República, y que yo pensé que la iba a perder, no, ahora me alcanza para seguir con la beca. Que dan ganas de estar con ella, de ir a ver todos los días, es como una motivación que te da para seguir con tu vida. (Madre escolar)*

Por el contrario, para otras se trata de una situación frustrante que entorpece todos los proyectos o aspiraciones, principalmente abstractos, respecto a sus vidas:

*Casi perdí mi juventud, casi no puedo salir. (Madre escolar)*  
*No lo sé, es que he estado mucho muy alterada porque antes era una muñeca y ahora es una huérfana de verdad. Antes no podía darle pecho y entonces me puse histérica y entonces mi pareja estaba viviendo en otro lado. (Madre desertora)*

e) Todas las entrevistadas advierten de la complejidad de la vida cotidiana, producto de la maternidad:

*Yo pensé, o sea para mí se terminaban todos mis sueños de ir a la universidad y hacer todas las cosas que hacía antes, salir con los amigos, pero después me di cuenta que no es tan así, o sea que solo hay que esforzarse el doble (Madre escolar)*

d) Y en algunas, se exagera el sentido de responsabilidad:

*Lo más importante de ser mamá es la responsabilidad de criar y formar a otra persona, ya no es solamente preocuparse de uno y además tener que entregarle cariño, valores y ese tipo de cosas. Tiene que preocuparte de alguien. (Madre escolar)*

Uno de los aspectos más sobresalientes, especialmente cuando se considera que las entrevistadas son adolescentes menores de 18 años, es la proximidad con el tema de empleabilidad y con asumir ser proveedoras para la prole. Esto tiene impacto en su autopercepción y en sus prácticas, que refuerzan la imagen de auto-sostenedora del hogar (entendido como ellas con sus hij@s) y de poder proyectarse como jefas de hogar en futuro cercano:

*Pregunta: Y por que decidiste cambiarte de liceo?*

*Respuesta: Porque en el liceo que estaba en la siete era humanista – matemático y yo quería sacar un técnico y después ver si podía seguir en la universidad, para tener aunque sea asegurado un técnico y con eso ayudar a mi hija. (Madre escolar)*

*Quería seguir en la universidad y no sabía si iba a poder, si iba a tener los recursos para seguir en la universidad, entonces por eso quería tener algo base (educación técnica).(Madre escolar)*

### 4.3. TRAYECTORIA ESCOLAR

Respecto a la trayectoria escolar, entendida no solo como los hitos educativos en la biografía personal sino también como la experiencia social y educativa significada por los sujetos, se observan claras diferencias entre quienes han desertado y entre quienes han optado por seguir estudiando. En el caso de las madres desertoras, se observa una trayectoria escolar más accidentada, marcada por repitencia, ausencia por periodo prolongado de tiempo del establecimiento, entre otros factores. Ello lleva a concluir que en el caso de las madres que desertan el embarazo y la maternidad podrían constituir el factor detonante, en un contexto donde existen otros factores concomitantes que refuerzan la salida del sistema escolar.

Por otra parte, pareciera que en las madres que optan por permanecer en el establecimiento, están presentes algunos rasgos resilientes.

a) Respecto a la trayectoria escolar anterior se observa lo siguiente:

➤ En el caso de las madres escolarizadas, ellas juegan un rol educativo en el hogar, ya sea apoyando en tareas escolares a niños menores e incluso a sus familiares adultos que cursan estudios. Esta situación pone de manifiesto la presencia de un clima educativo en el hogar, donde no sólo se valora la educación formal, sino que se generan algunas condiciones favorables para el estudio (espacio, materiales, tiempo):

*Recién este año terminó su tercero y cuarto y yo le ayudaba harto. Me sentía súper bien de ayudar a mi papá, quien también me ayuda a mí, como que yo ahí le devolvía la mano. (Madre escolar)*

➤ Por otra parte, las madres escolarizadas confirman en su totalidad tener asistencia a educación pre-escolar, ya sea desde sala cuna (debido a la inserción laboral de los padres) o al menos desde el Kinder. Llama la atención que mientras para algunas entrevistadas el paso por esos establecimientos se asocia a una guardería y cuidado infantil, para otras es interpretado como un espacio de aprendizaje. En el caso de las madres desertoras, no se señala haber cursados estudios pre-básicos:

*Si, kinder, prekinder, sala cuna. (Madre escolar)*

*En kinder empecé mi enseñanza....(Madre escolar)*

➤ Se observa que la experiencia de repitencia de cursos anteriores se da tanto en madres desertoras como escolarizadas. En ambos casos, se relatan situaciones familiares particulares que favorecieron el ausentismo escolar y por consiguiente la repitencia:

*En básica, en primero básico, porque no iba nunca al colegio, repetí por inasistencia, no me acuerdo ya por qué, pero repetí por eso... Es que yo era muy regalona, entonces yo no quería ir al colegio en ese entonces. (Madre escolar)*

*Repitición de 4º básico. Por inasistencia (Madre desertora)*

b) Respecto al embarazo y la maternidad, como causal de interrupción de la trayectoria escolar se observa:

➤ En el caso de las madres desertoras, a diferencia de las que siguen escolarizadas, una constante es dejar de estudiar durante el embarazo. Una vez ocurrido el alumbramiento, no se re-incorporan, pese a manifestar deseos de hacerlo. En el caso de las madres escolarizadas, si bien algunas incrementan sus inasistencias por controles médicos y en ocasiones se toman algunos días libres previos al parto (tal como lo hacen las mujeres trabajadoras con el permiso prenatal), se observa una permanencia en el establecimiento durante el embarazo, cuestión que facilita una interacción social con el medio escolar y favorece el asumir y visualizar prácticas de compatibilización entre el ámbito escolar y el nuevo rol que demanda mayor presencia en el hogar (crianza de hijo):

*Hace un año dejó el liceo... Porque tenía que tener a la guaguüita, es que yo estaba embarazada todo el año, ya cuando la iba a tener a ella me salí y de ahí no he estudiado mas (Madre desertora)*

➤ Ya sea por sentirse discriminada (rechazada, enjuiciada), por problemas de re-adaptación o por modificar las expectativas, se observa en algunas entrevistadas, un cambio de establecimiento en las madres escolarizadas.

➤ Las madres escolarizadas describen una desmejora en su rendimiento académico una vez acontecido el parto y lo asocian a la maternidad:

*Antes tenía un 6,8 – 6,7, ahora tengo un 5,2 – 5,8. (Madre escolar)*

*De antes, cuando no tenía mi guagua, me iba bien, ahora baje un poco el rendimiento, pero no quedé repitiendo, igual pasé. Pasé con un promedio como 5,2. (Madre escolar)*

Sin embargo, no se descarta que las diferencias entre enseñanza básica y enseñanza media pueda estar incidiendo. En tal sentido, algunos entrevistados lo advierten:

*A ver, parece que 5° básico tenía mejor nota, me iba mejor (...) hasta 8° básica. (Madre desertora)*

*En la básica, siempre tuve promedios arriba de 6. De hecho, el más bajo fue cuando salí de 8°, fue en 6, o 6,4. (Madre escolar)*

Algunas explicaciones que emergen desde las entrevistadas para dar cuenta de estas diferencias son las siguientes:

→ Diversos grados de exigencia escolar entre la educación básica y la media:

*Las diferencias son que en la escuela de enseñanza básica te facilitan todo más, uno puede de repente repetir pruebas, los profesores quizás te apoyan más, son más blandos los profesores en educación básica. Pero acá ya son más exigentes, es como que uno viene mal-criada de los profesores de enseñanza básica. Y acá es un cambio súper fuerte, entonces de ahí ya uno como que recién en segundo empieza a reaccionar más a que es la enseñanza media. (Madre escolar)*

→ Cambio urbano-rural (enseñanza media urbana - enseñanza básica rural):

*La exigencia y el cambio, porque de una escuela rural a la ciudad fue como penca... Si la gente, porque allá todos te conocían, era más confianza con las profesoras, y aquí no es tanto así. (Madre escolar)*

→ Relaciones sociales (cambio colegio mixto, colegio sólo de un sexo):




*Yo estuve en un colegio mixto, entonces a nivel de curso en básica era súper unido y aquí me encontré con seres totalmente diferentes. Y como el curso está formado como puras niñas que siempre tuvieron buenas notas, entonces como que todas quieren sobresalir y nadie... y todos hacen callar y todos quieren hacer sus propias formas de ver la vida. (Madre escolar)*

→ Accesibilidad (escuela básica próxima, establecimiento de media distante):

*Demasiada poca, y a parte el hecho de tener que viajar todos los días porque yo allá en Llanquihue me demoraba 10 minutos como máximo en ir al colegio y acá tengo que levantarme a las 6 de la mañana todos los días y 10 para las 7 ya estoy viajando, y entonces igual eso, el viaje te agota mucho más y tienes que saber compatibilizar todas tus cosas y saber ordenarte bien. (Madre escolar)*

c) En relación a la vivencia escolar durante el periodo de embarazo y posterior a él, se observa que las madres escolarizadas reportan una experiencia más satisfactoria, caracterizada por:

 Visualizar a un *profesor referente (Imagen significativa)*, que estimula y genera proximidad con el espacio escolar. Estos docentes son descritos como comprensivos, afables, estimulantes y con didáctica para favorecer el proceso de aprendizaje:

*Con el de historia, es súper educado y es el que nos sabe llevar mejor... siempre me ha gustado historia, pero ahora más, me gusta más. (Madre escolar)*

*Desde que llegué a primero, ella siempre me ha gustado. Las profes de historia y lenguaje son las que más me gustan, son como que te entienden y son más accesibles que algunos que otros profesores, porque tú puedes hablar con ellas y todo. Pero la señora Ana es con la que me siento más allegada. (Madre escolar)*


*Si es que hay profesores que hacen sus clases con diapositivas, acompañadas con power point, entonces ahí es que se vuelve como más interactivo entonces, igual hay profesores como la señora de biología que nos lleva a ver películas, entonces ella nos explica su materia y a parte nos hace ver películas, entonces queda todo mucho más claro. (Madre escolar)*

*A veces los profes me gustaban porque explicaban si no entendías. (Madre desertora)*

En el caso de las madres desertoras, se observa menores imágenes significativas en la escuela:

*Pregunta: Ahora bueno, ¿había algún profesor que te gustara por sobre los demás, que te apoyara?*

*Respuesta: No, no me acuerdo, me parece que no, estaba demasiado la cagá (Madre desertora)*

 Tener gustos definidos, reconocer ámbitos de mejor desempeño, también dan cuenta de una experiencia satisfactoria que favorece la retención escolar. Llama la atención que las distintas entrevistadas, de regiones y establecimientos distintos, se sintieran más atraídas por ramos sociales, como lenguaje e historia, más que ciencias duras, cuestión que puede deberse a proyecciones de género.

*Historia me gusta y lenguaje son los que mas me gustan... me va bien y los talleres me gusta actividad recreativa y material didáctico. (Madre escolar)*

*Historia, lo encuentro entretenido y las asignaturas de párvulo. (Madre escolar)*

*Historia y lenguaje. Siempre han sido mis ramos fuertes, ahí es lo que me va más bien. En historia ahora me está dando un 6,7 de promedio y en lenguaje un 6,2 y 6,3. (Madre escolar)*

Se observa que en ocasiones, la distancia hacia un ramo no es necesariamente producto de problemas cognoscitivos, sino por la performance docente o la distancia social de éste en la relación con los alumnos:

*Pregunta: Y cuáles son los que te gustan menos.*

*Respuesta: Matemáticas (risas)... matemáticas y biología. O sea, cuando yo entré a primero me gustaba biología, pero después la profe fue matando poco a poco mi amor... No, como que a veces se le va la idea de lo que quiere decir, entonces ya eso me...(Madre escolar)*

#### **4.4. ANTECEDENTES EDUCATIVOS DE LA FAMILIA**

a) Respecto a la escolaridad de los padres, en las madres escolarizadas se dan diversas situaciones, desde padres con escolaridad completa, pasando por padres con escolaridad incompleta, hasta padres que están terminando su proceso educativo junto a sus hijos. En el caso de madres desertoras, la tendencia es a que ambos padres presenten educación incompleta:

*Mi papá no terminó y llego hasta 1º medio y ahora esta terminando. (Madre desertora)*

*Mi mamá hasta 2º medio y mi papá, hasta 6º básico. (Madre escolar)*

*Mi papá estudió hasta 3 año de universidad y mi mamá estudió... es que en ese tiempo se hicieron ... se alargaron las educación media y ella hizo como 5 años de educación media, creo, 5 ó 6 (Diferencial). Y después ahora, este año, egresó de la universidad. Ahora sacó su título. Tiene que dar su tesis no más y ya poder comenzar a trabajar. (Madre escolar)*

*Hasta 6º mi padrastro (Madre desertora)*

b) Se observan semejanzas entre madres desertoras y escolarizadas en relación a la escolaridad de los hermanos. Cuando se trata de hermanos mayores, alguno de ellos tiende a estar cursando estudios superiores o al menos haber terminado 4º medio. Esta situación en ocasiones genera un precedente en la familia respecto a la escolaridad:

*Hermano mayor: Uno que ya terminó, que esta estudiando Castellano en la universidad (Madre desertora)*

*Hermano mayor: terminó 4º medio en este liceo igual y esta estudiando ahora diseño gráfico. (Madre escolar)*

Tanto para madres desertoras como escolarizadas, en el caso de hermanos menores, destaca que están escolarizados. En ninguna de las entrevistas se señala deserción de un hermano menor. Incluso, en aquellos casos donde los hermanos presentan problemas de aprendizaje, se advierte su permanencia en el sistema escolar. Por otra parte, se describen al interior de la familia espacios que favorecen el estudio:

*Escuela especial de lenguaje, porque tiene un retardo de lenguaje, él a los 3 años todavía no habla. Cosas mínimas, como las de un niño de 1 año y medio. (Madre escolar)*

*El de 10 esta en 4° básico, el es hiperkinético ... Él no estudia, pero con sólo lo que escucha a los profesores hace sus pruebas. No estudia nada. (Madre escolar)*

*Arriba hay un lugar para estudiar, es la parte de mi hermano, mi mamá le puso escritorio. (Madre desertora)*

c) La trayectoria laboral de los padres se caracteriza por empleos informales, sin requerimiento de un título o certificado, cuestión que incide en ingresos bajos en el hogar. La mayor parte de estos trabajos esta fuertemente asociada a fuentes laborales propias de la región. En el caso de Puerto Montt, por ejemplo, destacan redes pesqueras, la industria del salmón. En el caso de Iquique, vinculadas al comercio en la zona franca:

*Mi papá trabaja vendiendo autos en la Sofri, pero sin contrato y mi mamá cuando trabaja, igual, sin contrato. (Madre escolar)*

*(Mi mamá), en las redes en la pesquera (Madre desertora)*

*Mi papá es operador de planta o sea de salmonera, de Aqua Chile. (Madre escolar)*

En algunos casos se trata de empleos precarios, como comercio ambulante, y en el menor de los casos, de trabajos profesionales:

*Ella trabaja de vendedora ambulante... mi papá no nos ayuda en nada a nosotros, es que en el fondo me crié solo con mi mamá. (Madre escolar)*

*(Mi mamá es) asistente de párvulos, pero ahora ella está haciendo clases como ayudando en educación básica a los que les cuesta más. Mi papá trabaja en el Sapu de Puerto Varas. (Madre escolar)*

No se podría, a partir de este estudio cualitativo, cuantificar si en las madres desertoras pesan más los empleos informales y precarios y si el ingreso principal es aportado por jefatura femenina. Sin embargo, en las respuestas encontradas la tendencia parece ser ésa.

d) Se observa en las madres escolarizadas, a diferencia de las madres desertoras, la existencia de un referente familiar significativo, que surge como modelo a imitar. Si bien, como se señaló antes en casi todas las entrevistadas, hay un hermano o familiar que ha completado la enseñanza media y en ocasiones cursa estudios superiores, no siempre esta figura se traduce en referente a imitar. Se trata más bien de valoraciones sociales encarnadas o personificadas en algunos sujetos. En este sentido, se distinguen:

→ Valorar el logro educativo, el estudio permanente, la realización de tareas escolares:  
*Dentro de mi familia mi mamá y mi papá siempre tuvieron primeros lugares (en la escuela), entonces como que ellos siempre nos inculcaron a nosotros estudiar, estudiar y preocuparse de las responsabilidades que uno va adquiriendo. (Madre escolar)*

→ Valorar el esfuerzo, la perseverancia y la capacidad de resolver problemas:

*Me gusta como es mi mamá, mi mamá ha sido esforzada, siempre ha trabajado por nosotros, desde que nació la Piera es la primera vez que ella no trabaja, o sea siempre se esforzó por nosotros y a pesar de los problemas, nunca nos dejó de lado y nunca se rindió, sino que siempre luchó por nosotros y entonces me gusta como es ella, aunque nunca se lo digo. (Madre escolar)*

*Quizás a mi papá, porque mi papá aunque tenga problemas siempre sale adelante, nunca... el siempre dice que los problemas los deja en la casa, el siempre va a trabajar digamos, feliz. (Madre escolar)*

#### **4.5. PROYECTO EDUCATIVO- PROYECTO PERSONAL**

a) Entenderemos proyecto educativo como una serie de acciones y definiciones asociadas al proceso formal de escolarización. De las entrevistas se observa que las madres escolarizadas presentan, a diferencia de las madres desertoras, mayores elementos para la constitución de dicho proyecto.

En ambos casos está presente el deseo de continuar los estudios, pero sólo en algunos hay una práctica consecuente con ello. Uno de los elementos distintivos parece ser las expectativas gestadas a temprana edad. Frente a la pregunta: Cuando chica, ¿qué querías ser cuando grande?, se observan mayores respuestas con una imagen profesional en las madres hoy escolarizadas a diferencia de las desertoras:

*Quería ser veterinaria, pero ya no me gusta ya, eso decía, mi mamá decía que siempre estaba con los animales. (Madre escolar)*

b) Respecto al proyecto educativo actual, se observan diferencias entre desertoras y escolarizadas según el tipo de aspiración. Mientras las primeras se enfocan en terminar 4º medio y en el mejor de los casos aprender un oficio, las segundas articulan un discurso en torno a su desarrollo profesional y mejores condiciones de empleabilidad, lo que da cuenta del manejo de antecedentes de las fuentes laborales del medio donde se insertan:

*Es que quiero estudiar y (...) hacer una carrera de peluquería y que quiero terminarla y en el colegio con las tareas y esas cosas aprendí bastante y ahora en la casa ayudo con las tareas a mis hermanos, como ahora no voy al colegio. (Madre desertora)*

*Yo me vine a un científico humanista porque pensaba, porque siempre pensé seguir en la universidad... Sí es que sabes que siempre lo he tenido como súper claro, en realidad. Porque cuando era chica... a mí siempre me han gustado lo que tiene que ver son paleontología. Yo quería estudiar eso, pero aquí en Chile es como muy poco campo laboral. Yo siempre he querido estudiar algo relacionado, ver con lo que es dinosaurios, geología. De hecho yo ahora quiero estudiar geología. (Madre escolar)*

*Normalmente cuando uno es chica siempre dice quiero ser profesor o médico, pero ahora yo quiero... lo que quería estudiar es piscicultura, porque se da harto en la región en que estamos.*

*Pregunta: Te gustan las cosas ligadas al tema marítimo?*

*Respuesta: Claro, porque mi papá además fue buzo y él ama el mar. (Madre escolar)*

En las madres escolarizadas se observa un discurso más enriquecido y *apropiado* sobre la escolaridad de manera de traslucir un proyecto educativo propio. El término de la enseñanza media se asocia con la valoración a la escolaridad completa y su impacto en la calidad de vida posterior:

*En la vida no se es nadie si no tienes estudio. (Madre escolar)*

*En este momento, mi hermano no está, porque él (es el) que más me apoyaba, pero está fuera y entonces él me apoyaba y ahora (...) cómo se llama y mi mamá quiere que estudie y que sea alguien (Madre desertora)*

c) Respecto a las motivaciones conscientes en la formulación de dicho proyecto, en las madres escolares se destaca por una parte cumplir expectativas sociales, especialmente de los padres. En este caso, se trata de materializar una proyección familiar de completar la escolaridad superior:

*Ellos me dicen que ellos siempre como puedan me van a pagar los estudios... porque como ellos no lo tuvieron, ellos quieren que yo lo tenga. (Madre escolar)*

*Porque también es porque mi mamá, porque me sentí muy mal porque quería que yo fuera una persona, era su orgullo y he pasado muchas cosas con ella y mi hermano tiene una incapacidad y (...) por eso ella así y todo cuando mi hermano era chiquitito (...) y por ella quiero ser profesional para darle un orgullo a ella. (Madre escolar)*

En otras ocasiones cobra más fuerza en el proyecto educativo y personal el rol de madre y de entregar bienestar al hijo o a los hermanos:

*Ahora está el hecho de tener a mí hija, entonces tengo que darle un buen futuro dentro de lo que yo puedo dejarle, lo más seguro es educación solamente. (Madre escolar)*

*Me motiva el después estar trabajando, el ser una persona independiente. No sé, darle lo que yo quiera a mi hijo, porque en este momento uno depende de sus papás y a veces me da vergüenza pedirles cosas. Entonces por lo menos yo pienso ya voy a ser yo la que le dé las cosas y no voy a tener que andarle mirando la cara a nadie. (Madre escolar)*

Producto de experiencias significativas (apoyo de la familia, especialmente de la madre) y descubrimiento de ámbitos de acción afines:

*Primero me metí (educación técnica) sólo por terminar y después cuando fui a los jardines... fui a jardines y me gustó la carrera y ahí decidí con mi mamá ir a la universidad y estudiar lo mismo, ése es el ideal. (Madre escolar)*

#### **4.6. RELACIÓN DE PAREJA**

a) Se trata de relaciones de pareja entre adolescentes. Varios de ellos compañeros de curso o vecinos de barrios. En los casos que la relación de pareja continuo, las madres entrevistadas señalan del impacto en el joven padre.

*y ya somos como mas grandes, nos hizo madurar bruscamente. (Madre escolar)*

b) Se advierte de situaciones de tensiones y conflictos en la relación durante el embarazo, en algunos casos, por la presión ejercida al joven para que asumiera rol padre y responsabilidades frente al hijo:

*Ahora es mas relajado, él se puso responsable, igual peleábamos porque era muy irresponsable, asumió porque igual costaba asumir que éramos papás, entonces como*

*que asumió y es mas responsable y por ende nuestra relación esta mejor. (Madre escolar)*

c) En algunos casos, y posterior al embarazo, se observa una vivencia de la paternidad más cercana, involucrándose en el cuidado del hijo. Esto se da principalmente en el caso de las madres escolarizadas, ya que las madres desertoras, declaran mayor distanciamiento con su pareja.

*El cuando lo va a ver por lo menos esta toda la tarde con él, tal vez ahí yo me desligo, como que descanso. Pero él siempre se preocupa de él, si hay que cambiarlo, él lo cambia. (Madre escolar)*

*Es que eso es los fines de semana, los domingos porque él trabaja, pero estamos en mi casa porque yo no puedo salir mucho ...me apoya cuando sabe que a veces con pañales o la leche. (Madre desertora)*

d) En general se demanda del padre un rol proveedor. El padre adolescente tiene entre sus primeras exigencias sociales, la de contribuir económicamente con el sustento de su hogar. En algunos casos, se ha señalado que el padre del hijo, es pilar económico de su familia (co-trabajador junto a su madre o abuela, que ejercen jefatura de hogar)

*Él (la pareja) desde el momento de haber sido bebé y que su mamá se lo haya entregado a su abuelita, desde ese momento yo creo que a él se le tiene algo donde él esta como oprimido. (Madre escolar)*

*Es que el papá de la guagua trabaja todo el día (Madre desertora)*

Tiende a describirse que las parejas de las entrevistadas trabajan en ocupaciones informales, de horario flexible y sueldos bajos. La mayoría ha continuado sus estudios. Solo en un caso, se trata de un joven con adicción a las drogas (madre desertora):

*Trabaja de empaquetador en un supermercado. (Madre escolar)*

e) En la mayoría de los casos, las madres viven con sus familias de origen, donde mantienen su rol de hijos.

*vivo con mi papá y mi mamá, y mis hermanos...(Madre escolar)*

Solo en un caso de madre desertora, viven juntos conformando un nuevo hogar. Su condición es precaria en tanto viven de allegados en la vivienda de alguno de los dos adolescentes en un sitio especial habilitado para ellos (mediagua).

*yo vivo separada de mi mamá con mi pareja. (Madre desertora)*

f) En general la relación de pareja, en los casos donde continúan juntos pololeando, gira entorno a la maternidad-paternidad, mermando, la vida de pareja (salidas, intimidad, entre otros). No obstante, en esta nueva fase, las entrevistadas valoran el apoyo de la pareja con el cuidado del hijo(a), cuestión que además de sentirse acompañadas en este nuevo desafío, les permite mantener sus estudios y algún tiempo de dedicación al trabajo escolar en el hogar.

*Igual es como solo papá, o sea ya no es como antes, ya no nos vemos tanto, no tiene mucho tiempo, entonces dejamos de vernos y todo eso pero mal no estamos, sino que estamos mas distanciados. (Madre escolar)*

*Cuando tenemos tiempo vamos al parque y llevamos a mi hijo a pasear a que se suba a los columpios. (Madre escolar)*

*Vamos a sus controles los dos con ella. (Madre escolar)*

*Sí, yo todavía estoy con él y él va a verla, está con ella, y él la cuida cuando yo tengo que estudiar y todo eso. (Madre escolar)*

g) Se observa en varias entrevistadas, dificultad para proyectarse en una vida de familia-pareja con los padres de sus hijos:

*No, es lo que pasa es que su familia, ellos a mi no me apoyan mucho. Entonces yo tampoco yo voy a estar esperando que de repente yo me vaya a ir a vivir con él, no. Además que el vive solamente con su abuelita. (Madre escolar)*

*Él sí lo ha pensado, y él se proyecta conmigo, y de hecho él siempre se proyecta conmigo. El quiere tener una casa y que vivamos los tres y todo, pero no sé yo pienso después tal vez vivir con él y sacar primero todo lo que es mi .. terminar mi educación. (Madre escolar)*

*De repente tenemos pensamientos en los que chocamos. Quizás yo de repente tengo pensado llegar mas a futuro y el no, como que no se anima a nada, como que todo lo bajonea. (Madre escolar)*

#### **4.7. REDES FAMILIARES**

a) Son variadas las estructuras familiares de las entrevistadas. Y pareciera no haber diferencias entre las familias de las madres desertoras en relación a las escolarizadas. En ambos casos o hay jefatura de hogar femenina, o la madre ha establecido una nueva relación de pareja, o viven la familia nuclear sin mayores rupturas. Lo que es común es la presencia de hermanos en todos los casos.

b) Respecto a la relación con la propia familia, destaca en el caso de las madres escolarizadas una descripción mayor de atributos positivos, que las madres desertoras. Se observa una mayor valoración a los progenitores, especialmente a la madre.

*Somos la familia súper unida. (Madre escolar)*

c) En casi todos los casos se advierte de cambios en la relación con los padres. Producto de la maternidad, las brechas suelen aminorarse y se tiende a una relación un poco más horizontal. Por una parte se le exige a la hija mayor responsabilidad y por otra la hija, pese a la dependencia económica, establece una relación más par.

*Como que ya no me ven como una niña, mi papá dice que ya para él ya no soy la niña, soy mas grande, entonces conversamos mas, antes como que no nos veíamos mucho, antes pasaba con mis amigas entonces como que no lo pescaba y ahora hablo mas con ellos, mejoro mas la comunicación. (Madre escolar)*

*Ha cambiado la relación con tu familia? O sea antes era mejor ahora es excelente... Si, antes cuando estaba con mi mama era una buena relación y ahora es mejor porque hablamos de mama a mama y ella como que me comprende mas que antes. (Madre escolar)*

d) Se tiende a describir que la familia apoya a la madre adolescente, no sola proveyendo de bienes requeridos por ella y el hijo, sino también con cuidados del niño:

*Cuido a la guagua y la voy a llevar con mi mama porque ella trabaja de vendedora ambulante, con empanadas y eso y entonces la acompaño. (Madre desertora)*

*Es una gran ayuda cuando vuelvo del colegio con la guagua ... O sea vivía siempre con mi mama, a veces es un poco pesada con 5 hijos y es una mujer trabajadora. (Madre escolar)*

*Mi abuela se queda con ella durante las horas que yo estoy acá en el liceo y después en la tarde estoy yo con ella, igual que el fin de semana. (Madre escolar)*

*Mi mamá me ayuda harto con el Oliver. (Madre escolar)*

e) La relación con la familia de la pareja no siempre se establece. Solo en un caso se evidencia cercanía y apoyo en la crianza del hijo y en la relación de pareja (consejos, compañía):

*Mi suegra también, andan conmigo cuando tengo problemas con su hijo ella me ayuda a mi y habla con su hijo. (Madre escolar)*

#### **4.8. REDES JUVENILES**

a) Una constante, tanto en el caso de las madres escolarizadas como desertoras, es el debilitamiento de los vínculos con el grupo de pares.

*No tengo que me ayudan (compañeras de curso), porque yo vivo en Alto Hospicio y ellas viven todas aquí... (Madre escolar)*

*Tenia dos amigas nomás, una sigue estudiando y la otra también esta embarazada. (Madre desertora)*

*Es que desde que quede embarazada como que ya no tengo amigos, tengo mis compañeras nomás que están ahí, que hablo con ellas, me aconsejan. (Madre escolar)*

b) En algunos casos suele darse un giro con el entorno de cercanos, ya sea producto del cambio de establecimiento, como por la diferenciación de otras adolescentes no madres o por el acercamiento con otras madres adolescentes embarazadas del vecindario, del consultorio de salud, del mismo establecimiento:

*Es que yo no he dicho nada, solo una y es que tengo una que esta embarazada y sigue estudiando y de repente me vienen a visitar. (Madre desertora)*

*No es que yo el año pasado me juntaba con otras niñas y después ya, de hecho yo creo que el hecho de estar embarazada y ser mamá me hizo pensar las cosas con más*



*madurez y yo me dejé de juntar con ellas ya hora me junto con otras niñas ... es que yo me voy con otra compañera de curso entonces nunca hemos ido a pararnos a la plaza y estar perdiendo horas porque eso significa más tarde todavía a mi casa, porque llevo como 20 para las 6 y mi compañera llega a las 6 o 6 y un cuarto a su casa, entonces es como perder toda la tarde. (Madre escolar)*

*Compañeras de estudio: Ya no me comunico mas con ellas, cuando me salí del colegio ya no las vi mas, es que cuando uno va a ser mama (...) que no porque es muy joven y son cosas que antes hacia y he dejado de hacer, antes me quedaba afuera y ahora ya no salgo. (Madre desertora)*

c) Tanto las madres desertoras como las escolarizadas describen la mantención con los vínculos sociales de pares en oposición al nuevo rol de madre, cuestión que conduce a un aislamiento social e incluso a acciones de automarginación. Por una parte las demandas de los hijos y la cantidad de labores domesticas disminuyen el tiempo para salir o compartir con pares, no obstante, en el espacio escolar, donde es posible una mayor interacción (en recreos, trabajos grupales, etc.), ésta también se ve mermada. Algunas razones, exponen la necesidad de optimizar el tiempo de estudio, o no complicar al grupo, debido a las limitaciones de tiempo que puede incidir en la entrega oportuna y a entera satisfacción de tareas escolares:

*De repente yo salía, llegaba un poco tarde o me iba a dormir donde mis primas o donde mi abuela. Ahora ya no porque el no se acostumbra a otras casas el desconoce. Yo puedo salir por el día un rato, porque el igual se pone mañoso. (Madre escolar)*

*Antes de la Piera tenia amigas, pero no en este liceo porque este año nomás... Entonces tenía más amigas, salía siempre, ahora ya no o sea y no porque me lo impidan mis padres sino que es mi responsabilidad estar con ella. (Madre escolar)*

*¿Tienes algún grupo de amigos con los que estudiabas? No. Siempre he estudiado sola. (Madre escolar)*

*Yo siempre he estudiado sola. No en ese tipo de cosas a mí me gusta estudiar sola, porque muchas veces se presta para empezar a conversar de otros temas y entonces no, yo siempre prefiero estudiar sola. (Madre escolar)*

#### **4.9. COMPATIBILIZACIÓN ESTUDIOS-MATERNIDAD**

a) Frente a la pregunta por la posible deserción al momento de quedar embarazadas, las madres escolarizadas señalan o no haberse formulado la pregunta o su respuesta fue negativa. En estos casos, el deseo de continuar los estudios esta asociado a la maternidad y la vinculación con el hijo en términos de: estudiar y profesionalizarse para brindar mejor calidad de vida al hijo, ser un buen referente (ejemplo) para el hijo. También se da casos de:

→ Deseo de no defraudar las aspiraciones de los padres de completar estudios, así como permanecer con el apoyo familiar, condicionado al término de éstos:

*Pregunta: En algún minuto pensaste dejar el colegio?.*

*Respuesta: No, no nunca lo pensé, es que mis papas siempre me dijera que para mantener a mi hija tengo que estudiar y trabajar. Entonces si dejaba el colegio no puedo depender de alguien, entonces tengo que siempre seguir estudiando. (Madre escolar)*

→ En ocasiones el deseo de estudiar es tan fuerte, que el cuestionamiento es en relación al hijo:

*Pregunta: Pensaste en algún momento, alguna vez irte del colegio cuando supiste que estabas embarazada*

*Respuesta: No, no pesé en irme del colegio pero sí pensé en poder abortar o hacer algo así. Pero después cuando ya me fui a hacer las primeras ecografías me vino todo el amor por mi bebé así que no ahí ya. (Madre escolar)*

Las madres que se formularon la pregunta por el abandono y posteriormente la desearon, describen las siguientes situaciones:

→ Complementar el apoyo del padre (adolescente) insertándose en el espacio laboral

*Pregunta: Y has pensado alguna vez salirte del colegio? M: Si, una vez*

*Respuesta: Y por que? M: Es que a veces me da vergüenza decirle algo (...) a mi pareja de que salgo a las 3 del colegio y alcanzo a sacar la ropa y mi pareja trabaja hasta las 11 de la noche. (Madre escolar)*

→ Se relata la confusión del momento y la imposibilidad de pensar en las alternativas. Una vez que esto ocurre el deseo por desertar se aminorar.

*En un momento pensé en dejar el colegio... al pensar en la reacción de mis papas. Yo igual sabía que ellos me iban a apoyar de siempre, pero en un momento uno duda, como que se bloquea. Pero yo siempre dije que quizás haber perdido un año podría haber sido, pero después seguir estudiando, pero nunca dejar estancado mis estudios. (Madre escolar)*

En estos casos se observa que la reflexión sobre las alternativas de solución o posibles cursos de acción es central para la toma de decisiones. Por ello, apoyos de consejería u orientación psicológica, podrían frenar inquietudes desertoras.

En el caso de las madres desertoras, no solo hay una percepción crítica de la experiencia escolar vivida (bajas notas, grupo de amigos poco estimulantes, etc.), la que inclina la balanza hacia la deserción, o las demandas del hijo de cuidado, también algunos compromisos familiares sitúan a las madres desertoras como indispensable en el hogar:


*Si también, es que ya al último empecé a bajar mis notas y estaba con un grupo que era con el que estudiaba, tenía como tres amigas y claro que siempre hay amigas que se farrean el año y algunas no, entonces en eso estaba yo*

*Todo el día estoy con ella y hago labores acá en la casa, les hago comida a las personas que viven acá*

b) En el caso de las madres escolarizadas se señalan dificultades comunes para estudiar asociadas a la maternidad, esto se expresa en:

 Retraso en el cumplimiento de las actividades escolares

*Estoy atrasada en las notas y eso porque se enferma mucho ella, entonces tengo que estar pendiente, me cuesta estudiar hartito, o sea en relación con mis compañeras estoy en un nivel súper bajo. (Madre escolar)*

 Incremento de la inasistencia

*Antes tenía 85%, 90 <de asistencia al establecimiento> ahora, no se como 60%. (Madre escolar)*

 Descenso de las notas

*Sabes que en el primer semestre como yo entré en mayo ahí como que tuve como 4 notas como máximo en cada ramo y ahí en lenguaje por ejemplo bajaron, porque yo no lograba entender las materias aunque tenía porque yo me conseguí todas las materias cuando yo estaba embarazada estaba copiando todas mis materias, pero igual me costó entender un par de cosas. (Madre escolar)*

#### Cambio en el ritmo de estudio

*Antes estudiaba simplemente 5 minutos, repasaba las materias ahora tengo que estar como dos horas para poder aprender porque como mi hijo esta llorando, tengo que pasearlo, hacerle la leche. (Madre escolar)*

*Se me ha hecho más difícil el estudio... al principio, porque yo estaba acostumbrada a estar de corrido estudiando. Entonces como ahora yo tenía que estar no sé una hora o media hora, cada media hora estudiando y bajando a cambiarle los pañales y eso, entonces de primera como que me costaba estudiar, me costaba mantener el hilo de todo. (Madre escolar)*

#### Incremento de actividades y labores domésticas

*Levantarse temprano (risas) y poder compatibilizar hartas cosas, porque ya no es solamente que tú tengas que estudiar y preocuparte de hacer tus cosas, sola, sino que tienes que empezar a lavarle su ropita, darle su comidita y todo eso. (Madre escolar)*

#### Si bien la aspiración por terminar adecuadamente el proceso escolar esta presente, la prioridad es el hijo:

*Es que a veces cuando estoy sola trato de hacer una tarea y mi hijo tiene hambre y quiere los brazos y quiere estar conmigo y tengo que estudiar tengo que ver por él. (Madre escolar)*

#### Incorporación del hijo en las actividades de estudio

*... si es que tenemos que hacer algo en grupo, y como todo es en computador yo la tengo en brazos y voy escribiendo o si no ella está en su coche jugando. Es que ella es súper tranquilita entonces en realidad no da mayor problema, no es como esas guagüitas lloronas, no. (Madre escolar)*

#### Disminución de las horas de descanso

*Yo antes llegaba cansada y me dormía, Ahora no, he tenido que aguantarme, aguantarme, aguantarme, hasta que el duerme y yo si puedo duermo, si no tengo que ayudarle a hacer las cosas a mí mamá. Además tengo más hermanos. (Madre escolar)*

## 4.10. PROYECCIONES

a) Tras la propuesta de la entrevista de visualizarse en 10 años a futuro, se observa que quienes presentan una respuesta más rápida, completa y directa que delata un poco más de expectativas en el tema son las madres escolarizadas.

*Estudiando ojala trabajando. (Madre desertora)*

En el caso de las madres desertoras el futuro parece un tema alejado de su propia reflexión y continuidad, la disconformidad con la situación actual tampoco activa una reflexión sobre aspiraciones. Hay signos de decaimiento emocional y confusión en su actitud y forma de abordar la situación por la que están pasando,

donde el rol de algún adulto que defina por ellas, como una mirada poco valorativa de ellas mismas parece ser la constante.

*Pregunta: Ahora como te ves en 10 años mas?*

*Respuesta: No se, me veo muy apagada. (Madre desertora)*

Cuando lo hacen se asocia a metas de corto plazo, sin mayor argumentación, pero que sitúan al centro su proceso escolar:

*Deseo de reinserción escolar. (Madre desertora)*

Las madres escolarizadas, guardan imágenes que dan cuenta de ciertas expectativas, donde su voluntad y protagonismo son centrales:

- Seguir estudios de educación superior, incluso compatibilizando trabajo - estudio  
*Me gustaría trabajar en la (...) técnico en párvulos y trabajar en la tarde y en la noche estudiar en la universidad. (Madre escolar)*
- Adquirir una casa propia, bajo un horizonte de desarrollo profesional  
*Me gustaría tener mi casa propia, titulada de una buena profesión, ser una profesora. (Madre escolar)*
- Construir una <<Buena>> relación con hijo/a  
*Tener a mi hija al lado, tener una buena relación con ella. (Madre escolar)*

b) En relación a los hijos, tanto las madres desertoras y en mayor medida las escolarizadas se refieren a ellos formulándose aspiraciones sobre su estado de bienestar futuro.

En algunos casos hay una proyección, vale decir, se espera que ellos completen el proceso incompleto de las madres:

*[Sobre su hija] Me gustaría que fuera mejor que yo, que estudiara, que saliera que encontrara a alguien, que tuviera todas las cosas que yo quisiera tener. (Madre desertora)*

Las principales aspiraciones tienen que ver con el desarrollo del hijo y cómo esperan que él/ella sea:

- Este estudiando en un establecimiento de calidad y por consiguiente que tenga mayores posibilidades educativas que ellas:  
*La Piera tendría 10 años, la tendría en un colegio bueno. (Madre escolar)*
- Sea estudioso:  
*Me gustaría que sea estudioso. (Madre escolar)*
- Sea sano:  
*Sanita, sí sanita, y que no tenga ningún tipo de enfermedad o cosas así, porque yo fui una persona muy enfermiza cuando era niña, porque como era la hija mayor, la primera nieta, entonces me cuidaban demasiado. (Madre escolar)*
- Que no incurra en prácticas “desviadas” próximas a las del entorno donde viven (estar en la calle, alcohol, drogas, etc.):

*de hecho va a ser mañoso como un niño normal, pero me gustaría que no ande en las calles, esas cosas a mi no me gustan. (Madre escolar)*

Si bien los estudios demográficos señalan que mientras menor sea la edad iniciación sexual y de maternidad, mayor es el número de hijos esperable de la mujer, algunas de las visiones extraídas de este estudio demuestran lo contrario. Una interpretación posible, es que dado el impacto en las vidas de las madres de un embarazo no planificado, la proyección de más hijos se vuelve parte de un proyecto lejano:

*No pero pensé en llegar a tener un solo hijo en toda mi vida. Y de hecho ya lo tengo, y no quiero más. (Madre escolar)*

*No, no, no me gustaría tener mas hijos, es que es mucha responsabilidad tener un hijo, tendría que estar bien económicamente para tener otro hijo. (Madre escolar)*

*No, en realidad no quiero tener más hijos. (Madre escolar)*

Solo las madres que viven con su pareja se proyectan con más hijos:

*Han pensado tener mas hijos? Si pero mas adelante. (Madre escolar)*

Incluso, bajo el supuesto que sus hijos podrían ser madres adolescentes también, se observa un rechazo a ese modelo:

*Siempre que sea mejor, tratar que no le pase lo mismo que a mí, porque igual aunque no es nada malo tener un hijo sino que es mucha responsabilidad y a veces es doloroso vivir cosas tan joven, entonces no me gustaría que le pasara lo mismo, la cuidaría más. (Madre escolar)*

c) En un lugar menos destacado se habla sobre las parejas. En general se observa que no hay una clara posición a continuar con sus pololos, y a conformar en el futuro un hogar:

*No, no lo hemos pensado (ir a vivir con el padre del hijo). (Madre escolar)*

Varias de las entrevistadas se visualizan aún viviendo con su familia de origen:

*Todavía estudiando yo creo, todavía viviendo con mis papas, ya como a los 30 me imagino ejerciendo, mi casa. (Madre escolar)*

En el caso de las madres que ya conviven con su pareja se observa mayor proyección de una vida familiar:

*Vivimos con los papas de él y ellos se embalaron con nosotros y toda su familia me quiere mucho y pasé muchos meses en cama y queremos tener una casa propia e independizarnos....<sobre la pareja> O sea no se me gustaría que estuviera mejor que ahora, a ver en 10 años mas (...) que no trabaje los fines de semana y en 10 años mas me gustaría que de lunes a viernes que trabaje y el fin de semana estar en mi casa con mi hijo y mi pareja y los domingos para salir y él trabaja hasta las 10 de la noche los sábados y los domingos. (Madre escolar)*

#### 4.11. APOYO DEL ESTABLECIMIENTO

Las madres desertoras no se pronunciaron frente a este tema. En el caso de las madres escolarizadas no profundizan mayormente sobre el tema y ninguna habla sobre un apoyo integral (en diversas áreas y de forma paralela). No obstante, algunos elementos que rescatan refiriéndose al apoyo que declaran haber tenido por parte del establecimiento es:

##### Servicios tangibles de alimentación, arancel o becas en dinero

*Si, yo almuerzo aquí en el liceo, desayuno y almuerzo. Las becas no se si hay aquí. (Madre escolar)*

*Este año gané esa beca del financiamiento compartido que es el 100%, o sea que el próximo año no tengo que pagar nada. A parte tengo la beca Presidente de la República y de almuerzo, entonces tengo esas tres. (Madre escolar)*

*No tengo ningún tipo de beca en dinero, si de alimentación. (Madre escolar)*

##### Post natal Informal

*yo no he repetido ningún curso, solamente el semestre pasado me lo dieron libre, o sea yo no rendí pruebas, nada. Porque ahí yo estaba todavía...en abril yo recién tuve mi guagua, entonces en ese momento, después como dos meses creo y hasta ahí entre al segundo semestre. (Madre escolar)*

##### Jardín Infantil

*Pregunta: En el colegio hay un jardín infantil?*

*Respuesta: Si*

*Pregunta: Para los hijos de las estudiantes?*

*Respuesta: Si. (Madre escolar)*

##### Flexibilidad horaria

*Me han apoyado mucho, saben que si llego tarde es por problemas. (Madre escolar)*

##### Flexibilidad académica, especialmente respecto a la evaluación especial (otros trabajos o pruebas para casos de inasistencias, mayores consideraciones al momento de evaluar)

*El profesor de historia (...) y también me ayuda y no me baja la nota y me ayuda y me deja tareas. (Madre escolar)*

*Pregunta: Y en las notas en que sentido?*

*Respuesta: En que debo muchas notas porque también tengo licencias porque se enferma una, dos semanas y ahí van tomando notas ellos y yo no estoy presente y no me ponen notas malas sino que me esperan, me hacen una prueba. (Madre escolar)*

##### Acogida- comprensión

*La profesora de lenguaje la señora Florinda, ella encuentro que me comprende mas, quizás porque ella tiene mas desarrollado el de comprender mas, por su materia. Yo creo que ella es la mejor. (Madre escolar)*

#### 4.12. DEMANDAS SOCIALES DE APOYO

Si bien el detalle anterior da cuenta de un escenario propicio para despejar la opción de desertar y gozar de una permanencia en el establecimiento satisfactoria, se trata de acciones aisladas, no comunes ni extensibles a todas las entrevistadas.

a) En este sentido, las principales demandas de las madres escolarizadas son:

##### ☛ Comprensión- Romper con prejuicios sociales y discriminación en el liceo

*Yo pienso que los profesores están mas (...) que algunos, siento que para ver si una niña loca que esta en la calle que se metía con (...) y por eso quedo embarazada porque las cosas no son así como las piensan. (Madre escolar)*

##### ☛ Facilidades académicas

*Me gustaría a veces que de repente los profesores tuvieran un poquito mas de consideración conmigo, uno dice porque es injusto yo que tengo que hacer tantas cosas en mi casa de repente los trabajos los entrego al día y hay algunos que los entregan 2 o 3 días mas y sacan la misma nota yo, eso por lo menos a mi me da rabia. Me gustaría que si una ley sea pareja para todos. (Madre escolar)*

##### ☛ Apoyo económico

*¿Ahora? ayuda económicamente y (...) para llegar al colegio, para hacerle unos trámites. (Madre escolar)*

*Porque a uno a veces le faltan recursos por ya tener un hijo, uno necesita más recursos, al menos yo no puedo trabajar, entonces seria bueno tener una beca, un apoyo y no solo con dinero sino que con cosas de bebes que serian buenas: pañales, talco, las cosas que usan. (Madre escolar)*

En el caso de las madres desertoras pareciera que lo mas prioritario para su re-escolarización es apoyar la reconstrucción o fortalecimiento de un proyecto educativo, más que bienes y servicios. El estado de confusión impide la toma de decisiones y especialmente el desarrollo de acciones encaminadas a lograr un objetivo:

*Tu volverías al colegio si te diera apoyo en alimentación, una beca en dinero, útiles escolares, si te dieran todo eso tu volverías al colegio? Si .... no se porque no se, porque es importante que uno sepa de crianza, las cosas que le puedas enseñar a tu hijo, que le puedas dar una alimentación sana, si me gustaría. (Madre desertora)*

b) Cuando se formula la pregunta por la pertinencia de un posible <<Programa de apoyo psicosocial>>, las respuestas confirman esa necesidad y explicitan que el tema central son pautas de crianza y cuidados del niño:

*Si me gustaría que se haga porque de repente uno tiene dudas sobre cosas que mi mama ni yo las sabemos, me gustaría algo como un taller o por ultimo en una materia que le den un poco mas de importancia... Si , mas que nada de repente un taller donde uno aprenda a llevar una guagua porque de repente uno de dice hay que este no se queda callado y ellos sienten que uno tiene rabia y es por eso que no se quedan callados, si uno los toma con amor se quedan calladitos y eso en un principio uno no lo sabe, entonces cuando va pasando el tiempo uno se da cuenta que era por eso que lloraba, que estaba odioso, mañoso. (Madre escolar)*

Se espera que la familia sea el lugar propicio para recibir apoyo, orientación, consejos que favorezcan el bienestar psicológico y social, pero en ausencia de ésta, un programa especial, podría contribuir:

*Pregunta: Tú crees que un tipo de programa, de desarrollo personal, te ayudaría a enfrentar mejor...*

*Respuesta: yo no soy de esas personas que rechacen ese tipo de oportunidades Si es que existiera algo lo tomaría, pero en este momento yo creo que mi familia es como todo el respaldo que yo tengo. (Madre escolar)*

*Y programas de desarrollo personal que ayuden de manera psicológica o a enseñar pautas de enseñanza, ese tipo de ayuda te parece que sería una ayuda? M: Si, porque al menos yo que tengo mi mamá que me puede ayudar, pero hay personas que no la tienen, entonces tendría un apoyo de parte. (Madre escolar)*

c) Sobre la inscripción del hijo(a) en un jardín Infantil, las respuestas difieren, algunas lo tienen pensado en el corto plazo, otras lo rechazan tajantemente. En este último caso, existen prejuicios y temores respecto a la atención, cariño y cuidados que reciben los niños que van a este tipo de establecimiento:

*Es que no me gusta, como que no es tanta confianza como que la cuide mi mamá, no me sentiría tranquila si estuviera acá, aparte igual en el recreo hay que estarla viendo, entonces no estudiaría bien. (Madre escolar)*

Sin poder emitir un juicio tajante, es posible ver que las madres escolarizadas, a diferencia de las desertoras, son más tendientes a flexibilizar su visión frente al jardín infantil e incorporarlo, si es que sienten que es una “obligación” o una alternativa frente a sus rutinas diarias que incorporan la asistencia a establecimiento escolar:

*[Sobre el Jardín Infantil] Si pero me han dicho con eso que sale en la TV que le pegan a las guaguas entonces me da un poquito de miedo y no me gustaría que ella este al lado mío y con esta relación con ella, pero en el colegio no puedo estudiar. (Madre desertora)*

*Yo no soy muy partidaria de llevarlo a los jardines porque con todas las noticias que dan me da miedo llevarlo, pero si tuviera que llevarlo por obligación lo llevaría. (Madre escolar)*



## Capítulo V. ANALISIS

Para abordar el análisis de los hallazgos, ordenados en la sección anterior a través de tópicos discursivos, se asumirán tres premisas desde la visión que se tiene del oficio del sociólogo: en primer lugar “la perspectiva sociológica puede sobreentenderse en razón de expresiones tales como “percatarse”, “examinar detrás”, en forma muy parecida a la manera en que estas frases se emplearían en el lenguaje común”<sup>89</sup>, es decir comprender a través de las fachadas. En segundo lugar, tal como diría Wright Mills, aproximarse a la observación de los fenómenos y problemáticas sociales, con imaginación. En tercer lugar asumir, como señala Morin desde la epistemología, que se trata de una complejidad, que precisa a su vez de un pensamiento complejo, capaz de no categorizar desde una perspectiva estancada, sino contextual y provisoria; donde las dicotomías, relaciones causales y fragmentaciones, no tienen cabida y sí la visualización de contradicciones y movimientos dialécticos<sup>90</sup>.

Justamente bajo esta premisa, conviene advertir que este estudio partió sin la consideración de las nociones de campo y habitus, buscando hallazgos no sesgados o filtrados por concepciones a priori sobre la situación de las madres adolescentes. De hecho en el marco conceptual se acuñaron conceptos que podían iluminar el trabajo de campo, enfocándose principalmente en temas como la socialización y la escolarización. Ello, en tanto elementos que pueden orientar la definición de tópicos o dimensiones a consultar o “ver/escuchar” en terreno.

La adscripción a orientaciones teórico - conceptuales en esta fase del estudio (análisis) obedece a una identificación de elementos analíticos interesantes, que permiten articular conclusiones sobre los hallazgos encontrados *después* del trabajo en terreno. Como señala Mella “en la investigación cualitativa la teoría [sección V *Análisis*] es desarrollada desde la comprensión y síntesis de resultados [sección IV *Resultados*], y no como una estructura o esquema a partir del cual éstos son clasificados”<sup>91</sup>.

### *1. Habitus y Campo para entender maternidad adolescente y su proceso educativo*

Se tomará como referente interpretativo la teoría de campo y habitus de Bourdieu porque aporta varios elementos centrales para el tema de estudio. En primer lugar la interconexión entre estructuras subjetivas y estructuras objetivas (o dicho de otro modo, estructuras cognitivas y condiciones sociales en las que ellas tienen lugar). Como señala García, citando a Bourdieu (quien se autodenomina como estructuralismo genético o constructivista, con este enfoque), “el análisis de las estructuras objetivas –las de los diferentes campos- es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos de estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de esas estructuras sociales: el espacio social, y los grupos que en él se distribuyen, son el producto de luchas históricas (en las cuáles los agentes se implican en función de su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales apprehenden ese espacio)”<sup>92</sup>.

En esa línea, para buscar responder ¿cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente? y ¿por qué podría darse la maternidad adolescente?, se debe comprender los estructuras mentales de los sujetos. En este sentido la noción de *habitus*, emerge como un campo de conocimiento y respuesta a dichas interrogantes. “Boudieu propone explícitamente el habitus como concepto que sirve para *superar* la oposición entre ‘objetivismo’ y ‘subjetivismo’. Las teorías ‘objetivistas’ explicarían las prácticas sociales

<sup>89</sup> BERGER (s/a) Pág 50.

<sup>90</sup> MORIN, Edgar (1999) “La epistemología de la complejidad” En. <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf> y [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)

<sup>91</sup> Ibíd. MELLA Pág. 35. Las cursivas en corchetes son nuestras.

<sup>92</sup> GARCIA (2000) “Introducción”. En BOURDIEU, P comp. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. Editorial Declei de Broker S.A. Bilbao-España. Pág. 12.

como determinadas por la estructura social: los sujetos no tendrían aquí ningún papel: serían meros soportes de la estructura de relaciones en que se hallan. A su vez, las teorías ‘subjetivistas’ tomarían el camino contrario: explicarían las acciones como agregación de las acciones individuales”<sup>93</sup>.

En este sentido sería muy atractivo concluir: se trata de adolescentes de familias que viven o han vivido situación de pobreza, ergo, la estructura social las condiciona y lo obvio es que se embaracen joven, deserten, priven a sus hijos de un ambiente para un desarrollo pleno y por consiguiente reproduzcan la situación de pobreza heredada familiarmente. Sin embargo, tan atractiva conclusión carece de la mirada de los propios actores involucrados y con ello i) elementos históricos, por ejemplo, la globalización, impone nuevas maneras de mirar y auto concebirse, ii) geográficos, ¿da lo mismo una madre adolescente rural que una urbana, una de provincia que una de la capital?, iii) culturales, entre otros.

También sería atractivo suponer que sólo es un problema psicológico, es decir, quienes tienen cierta estructura de personalidad o incluso quienes poseen ciertas patologías son más proclives a embarazarse, ó, el impacto psicológico es tan gran grande que las adolescentes que se embarazan tienden a desertar, etc. Pero, para que ocurra embarazo debe haber otro, no solo la mujer, por tanto se trata de una pareja, de una relación, de la noción del cuerpo, de la sexualidad, de la familia, es decir, de nociones que tienen una carga social y cultural, en suma, de estructuras mentales situadas en un espacio/tiempo. Además, no solo desertan las mujeres – adolescentes – madres, hay algunas que optan por la escolaridad y hay otras no madres que también desertan, por tanto tales teorías simplistas no solo no explicarían una parte, sino que la negarían.

La noción de habitus, vinculada con la de campos permite no quedarse en ninguna de las dos caras de la moneda y ver el fenómeno desde una perspectiva multidimensional. En este sentido ver las estructuras mentales internas, o *habitus* (entendidos como esquemas de percepción, pensamiento y acción), así como las estructuras externas o *campos* de posiciones sociales, permitirá, o al menos ese es la expectativa del estudio, y el llamado a los lectores del mismo, aportar una mirada más comprensiva<sup>94</sup>. A continuación, algunas expresiones de esa multidimensional.

## ***2. Habitus y capital cultural: la importancia de los referentes familiares***

La conclusión fundamental de este estudio es que ***la maternidad no es por si mismo un factor que propicie, de forma causal y directa la deserción. Hay otros factores concomitantes, latentes que al yuxtaponerse con este cambio biográfico significativo, pueden generar como consecuencia la deserción***, es decir, el embarazo y la maternidad, pueden constituir el detonante, en aquellas jóvenes adolescentes que presentan pre-disposición a la deserción.

Dicho de otro modo, las adolescentes comparten ciertas características que dan cuenta de un habitus común, y que ejerce influencia en lo que a embarazo adolescente se refiere (los referentes familiares de maternidad adolescente, la valoración a la constitución de familia, el débil uso de anticonceptivos, etc.). No obstante, al verse enfrentados a campos diferentes, los elementos distintivos de sus habitus, en particular los que dicen relación al aspecto educativo del capital cultural, se activan y propician diferentes respuestas frente a la permanencia en el sistema escolar.

Asumiendo la noción de habitus, como base fundamental para estructurar el análisis, es posible señalar ***la decisión respecto a la maternidad y posteriormente, respecto a la continuidad o quiebre con el proceso***

---

<sup>93</sup> MARTN, C Enrique (s/a). Pág. 1.

<sup>94</sup> Ello no significa entrevistar para conocer las estructuras internas y realizar una observación participante acompañando a las madres adolescentes a todas partes para identificar las estructuras sociales externas. De lo que se trata es de, a partir de la forma como los agentes describen (y significan su mundo), identificar elementos de habitus y de campo que explicarían, ¿cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente?.

*escolar, se vincula al habitus de las madres adolescente, transmitido por sus familias, en al menos dos sentidos: rol parental y escolaridad.*

Bourdieu aborda la noción de capital cultural como dimensión que explica el rendimiento escolar y hace una ruptura con otros enfoques que ven la relación en base a “capacidades”- “éxito escolar”. Respecto a la Teoría del Capital humano señala “esta definición pasa por alto, entre otras cosas, el hecho de que el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y olvida además que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que puede ser movilizado para respaldarla”<sup>95</sup>.

La noción de *habitus* de Bourdieu, “<<incluye las estructuras mentales o cognitivas>> mediante las cuales las personas manejan el mundo social. (...) “Un *habitus* se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social”<sup>96</sup>. En este sentido, las familias juegan un papel fundamental, en tanto estructuras primitivas en la transmisión de elementos que constituyen el habitus.

En el caso de las madres adolescentes (sean estas escolares o desertoras) son fuertemente influidas por el capital cultural de las familias, en términos de roles parentales:

- a) Existe en las familias algún familiar significativo, que ha sido madre a temprana edad. En la mayor parte de los casos se trata de la propia madre de las entrevistadas, pudiendo ser otros (como tías, primas, etc.), que al sobrellevar un embarazo y una maternidad a temprana edad, se constituyen como un referente o modelo de referencia (como lo <<normal>>), al momento de examinar la propia situación. Esto no quiere decir que existiendo este referente ocurre inmediatamente embarazo en las adolescentes, porque de hecho, las entrevistadas manifiestan no haber planificado el embarazo, haberse conflictuado durante el proceso de compartir la noticia con los más próximos, especialmente por defraudar a otros y limitar aspiraciones o estilos de vidas que si habían construido como un horizonte deseable (especialmente vinculado a compartir con pares, seguir estudios, trabajar mucho tiempo después, no formalizar vínculos de pareja, etc). Lo que se desea transmitir, es que dentro de las visiones de mundo, está “naturalizada” la maternidad a temprana edad y las adolescentes adquieren un capital: modelos a seguir respecto a la maternidad.
- b) Por otro lado, haber desarrollado prácticas de apoyo doméstico, fue perfilando el rol de mujer – madre en el seno del hogar. Esto es especialmente significativo, cuando las adolescentes han sido cuidadoras, desarrollan prácticas, imágenes y aprendizajes en torno al cuidado de niños pequeños; así como expectativas respecto su proyecto de vida: constitución de familias. Si bien no se examinó la ocurrencia de esto hecho (ocasional o frecuente), ni la intensidad (vinculo con los niños cuidados), es posible afirmar que, junto al antecedente anterior, se constituye un capital cultural asociado a la maternidad.

En relación al capital cultural de la familia, específicamente vinculado a la educación, se observa que existen habitus distintos entre las madres adolescentes desertoras y madres adolescentes que continúan sus estudios secundarios:

- a) En ambos casos se observa: escolaridad completa de los hermanos mayores, hermanos menores estudiando, presencia de algunos recursos educativos en la familia. Antecedentes todos que hablan de una valoración social a la educación y además de acciones para que las generaciones más jóvenes del núcleo familiar incrementen su capital educativo formal, logrando credenciales (graduación).

---

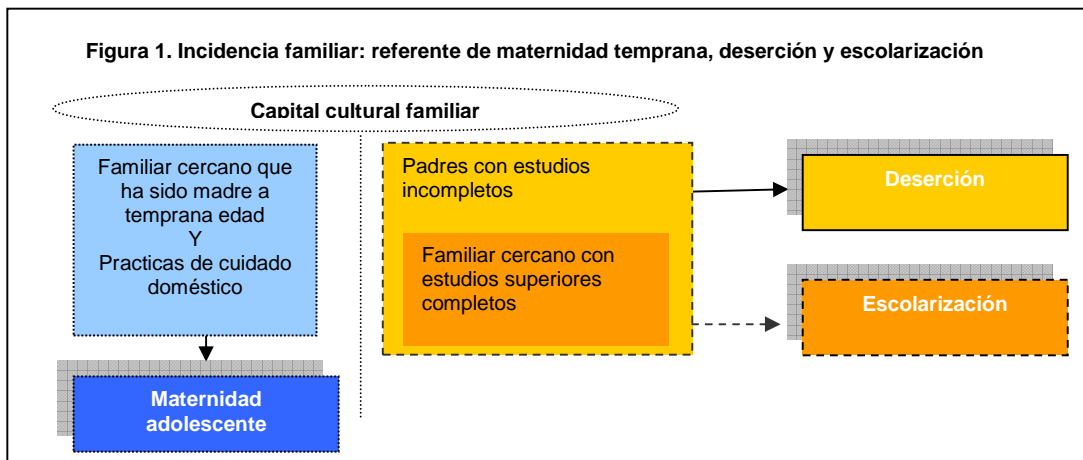
<sup>95</sup> BOURDIEU, Pierre (2000) “Poder, Derecho y Clases sociales” Editorial Decléi de Broker S.A. Bilbao-España Pág. 138

<sup>96</sup> RITZER, George (1993) Teoría Sociológica Contemporánea. Mc Graw Hill, México. Pág. 502

- b) Una diferencia entre las madres que desertan y las madres que continúan, es que en las escolares se presentan situaciones de padres con escolaridad completa e incompleta, o con algún miembro cercado con escolaridad completa (hermano técnico, tía universitaria, etc.); mientras que en las madres que desertan solo se observa presencia de padres con escolaridad incompleta. A nivel de las estructuras subjetivas, esta presencia de personas significativas con educación completa e incluso con educación superior, marca modelos o referentes a seguir, pilares por donde se puede orientar el “deber ser”, o lo socialmente deseable o al menos lo que genera reconocimiento familiar.
- c) En ese mismo sentido, llama la atención que en el caso de las madres que continúan sus estudios, están presente otros temas como:
- Valoración social a rol educativo al interior de la familia. De las entrevistas se observa que en ocasiones la madre desertora apoya el proceso escolar de los hermanos menores, incluso del padre (un caso que esta completando los estudios).
  - Referente familiar significativo. En este sentido destaca la valoración de algún miembro de la familia, en particular el padre o la madre, por ciertos atributos como: i) el esfuerzo, el empuje, ii) dedicación al bienestar familiar (con mayor tiempo al trabajo).
  - Descripción de atributos positivos de la familia. En ocasiones las entrevistadas señalan “mi familia es muy unida” o hacen referencia a que “no la cambiarían”. Lo cual habla de ciertos atributos que portan algunos miembros o el conjunto del núcleo, que resultan socialmente valorables por las madres que continúan sus estudios.

Estos temas dan cuenta de factores que actúan en el proceso de socialización aportando activamente al proceso de acumulación de capital. Bourdieu nos señala “por una parte, es bien sabido que el proceso de apropiación del capital cultural objetivado (o sea: el tiempo necesario para este proceso) depende en primer lugar, del capital cultural previamente incorporado en toda la familia. Por otra parte, también sabemos que la acumulación de capital cultural desde la más temprana infancia –presupuesto de una apropiación rápida y sin esfuerzo de toda suerte de capacidades útiles- sólo tiene lugar, sin demora ni pérdida de tiempo, en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización lo sea a su vez de acumulación. De donde sigue que la transmisión de capital cultural es sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital”<sup>97</sup>.

La siguiente figura resume los capitales culturales familiares y la influencia en el habitus de las entrevistadas, en las acciones que se refieren a i) maternidad y ii) desenlace educativo:



<sup>97</sup> Ibíd. Bourdieu (2000) Pág. 143.

Finalmente, y sin ánimo de hacer un análisis lingüístico, ni usar categorías conceptuales ‘por el mero hecho de usarlas’, es necesario señalar que las entrevistadas de este estudio que optan por la deserción presentan limitaciones para hablar durante las entrevistas, ello no solo queda reflejado en el poco vocabulario verbal, sino también en las respuestas vagas y acotadas. Cabe destacar sin embargo, que el lenguaje no verbal, expresado tanto en gestos como en entonación de la voz, si estuvo presente. Una posible interpretación a esta cuestión, puede ser la del uso de <<código restringido>>, parafraseando a Basil Bernstein. En este sentido, la ausencia o presencia de un lenguaje y de categorías para auto explicarse la experiencia de vida, puede denotar capitales culturales distintivos.

### **3. Maternidad adolescente y debilitamiento del capital cultural**

Otra conclusión del estudio es que ***si bien la maternidad no actúa en todos los casos de adolescentes impulsando la deserción, si mella el proceso educativo***. Las entrevistadas que optan por continuar sus estudios hablan de que la compatibilización entre los dos roles resulta en una tensión permanente que, entre otras cosas, impacta en el proceso educativo. Al respecto señalan que su prioridad es el bienestar del hijo, por lo que en términos prácticos, pese a su voluntad por seguir estudiando, acontecen situaciones de:

- Retraso en el cumplimiento de las actividades escolares
- Incremento de la inasistencia escolar
- Descenso de las notas
- Cambio en el ritmo de estudio
- Incorporación del hijo en las actividades de estudio

Por otro lado se observa un incremento de actividades y labores domésticas, así como una disminución de las horas de descanso. No hacen referencia al tiempo de ocio y recreación, por lo que se deduce que éste también es limitado.

Al respecto Bourdieu nos advierte, que el capital cultural, se internaliza o procesa en al menos tres estados: incorporado, objetivado e, institucionalizado, siendo éstos, de alguna manera incremental. Señala que el primer y más básico estado: “presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo y voluntad de la persona”, por tanto, queda excluido el principio de delegación<sup>98</sup>. En este sentido es plausible poner en duda el proceso real de acumulación de capital cultural en las madres escolarizadas, con todas las interferencias que éste tiene al tratar de compatibilizar las exigencias del rol maternal con el de estudiante, el proceso real de aprendizaje es mermado.

El mismo autor nos señala que el capital cultural ‘incorporado’ en un habitus, es decir pasar de tener (ciertos elementos culturales, a ser) “no puede acumularse más allá de las capacidades *de apropiación* de un agente individual”<sup>99</sup>. Por consiguiente, se estaría potenciando la asistencia escolar, la participación en un sistema que otorga credenciales (capital social institucionalizado), pero no necesariamente que elicitte o desarrolle competencias en las madres adolescentes, del mismo modo que sus pares escolares, pese a que éstas puedan tener mayores atributos, y como se ha visto en las entrevistas, en ocasiones trayectorias escolares fortalecidas (pre-escolar, buenas notas). “La desigual distribución de capital, esto es, la estructura total del campo, conforma así el fundamento de los efectos específicos del capital, a saber: la capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer las reglas de juego tan favorables para el capital y para su reproducción como sea posible”<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> *Ibíd.* Bourdieu: 2000, Pág. 139.

<sup>99</sup> *Ibíd.* Bourdieu (2000), Pág. 141.

<sup>100</sup> *Ibíd.* Bourdieu (2000), Pág. 142

Para atender a las posibles diferencias de apropiación cultural, y pensando en estrategias de intervención con las madres adolescentes, es necesario considerar dos elementos: i) Momento en el que comienza y ii) Periodo prolongado de apropiación. Intervenciones de acción positiva, debiera revertir la limitación en cantidad y calidad de tiempo dedicado al estudio, por ejemplo, al estilo de cursos remediales o de nivelación o la integración en procesos educativos estimulantes.

#### **4. Maternidad adolescente, proyecto educativo y proyecto de vida**

Formar un proyecto de vida, recogiendo la propuesta de Touraine cuando se refiere a la escuela del sujeto, se asocia a la *constitución de sujeto*, que no es sino la búsqueda, emprendida por el individuo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. El sujeto es el deseo del individuo de ser un actor, afirmando su individualidad. Desde este punto de vista podríamos decir que las madres adolescentes, enfrentan el desafío de delinear un proyecto, una aspiración de sí, sobre la base del conocimiento propio, de la configuración de expectativas, de las relaciones con otros, de la significación e internalización del entorno, entre otros aspectos.

*Este, como otros estudios subrayan la idea de que la maternidad adolescente marca un antes y un después en la biografía del adolescente.* En ocasiones, es el hito que re-define el después. Sadler et al citando a varios autores en un estudio de masculinidad-paternidad, señala: “la paternidad estructura un proyecto de vida con metas y objetivos claros, en un corto y largo plazo, cuando en la vida, los adolescentes no han podido articular un proyecto de vida otro, centrado en su propio desarrollo. De este modo tener un hijo se constituye como una realización personal para ciertos jóvenes, del mismo modo que para otros esta expectativa está depositada en el estudio. Son justamente los adolescentes que han tenido una vida más llevadera y con mayores posibilidades de acceder a un proyecto otro, a los que les resulta más difícil enfrentar la paternidad”<sup>101</sup>. En el caso de las madres entrevistadas podría darse una situación similar.

Considerando los hallazgos de este estudio, se postula la presencia al menos de **tres tipos (ideales) asociados a la noción de proyecto de vida:**

- a) *Sin proyecto de vida claro:* Estudios en materia de pobreza, y en educación, se han descubierto que las expectativas de los padres inciden significativamente en la visión de sí mismos y en el delineamiento o no de un proyecto de vida. En el caso de las familias pobres se habla de una internalización de negaciones y frustraciones, de una desesperanza aprehendida. Solo en el caso de una de las entrevistadas desertoras se esta en presencia descarnada de esta situación. Se trata de quien vive con su pareja en una mediagua, y según fuentes que derivaron el caso para la entrevista, la pareja es drogadicta.
- b) *Proyecto educativo - proyecto de vida.* Podría pensarse que para algunas de las entrevistadas, su proyección personal va de la mano con completar estudios medios e incluso, de continuar estudios superiores. En algunos casos la maternidad refuerza esta idea o contribuye a que se genere dicha proyección, y en ocasiones, donde dicho proyecto educativo ya existía se fortalece con la maternidad, debido a la asunción de responsabilidad por la vida de otro afectivamente significativo.

En las entrevistadas que continúan sus estudios, se observa, al momento de figurarse un futuro próximo, una amplia gama de imágenes propias y de su hijo, como: “que sea sano, que le vaya bien en el colegio, que tenga una educación de mejor calidad que la mía, que téganos nuestra casa propia, que yo este titulada”, etc.

---

<sup>101</sup> Guerino y Rogers 2000: 354, citado por SADLER.

En todas ellas se instaura un sujeto con voluntad y capacidad de construir un futuro. Esa voluntad esta fuertemente relacionada a la actuación presente (continuar estudios), así como a valoraciones sobre el por qué estudiar. A este respecto, y en contrapunto con las madres desertoras, las entrevistadas señalan que completar los estudios permite completar una expectativa (e incluso proyección) familiar, permite salir con un grado que facilita el trabajo (para el caso de las entrevistadas que se cambiaron a un liceo Técnico Profesional producto de la maternidad) o permite el acceso a la Universidad (respuesta de quienes estudian en la modalidad científico – humanista).

En lo único que madres desertoras y escolarizadas coinciden, es que completar la enseñanza media les permite “ser alguien en la vida”. Con lo que se comprueba la conciencia de las entrevistadas sobre el efecto del capital cultural institucionalizado.

- c) *Proyecto familiar-proyecto de vida.* Es plausible suponer, que en algunos casos, la maternidad adolescente se explicaría por un deseo conciente o inconciente de asumir nuevos roles, en búsqueda de mayor autonomía respecto a su núcleo familiar. El deseo de formar una propia familia, de realzar un ámbito demasiado exaltado (ya sea como idea motor o como por experiencias frustrantes), podría dar cuenta de un deseo de ser madre a corta edad. Si bien no hay discursos explícitos al respecto, se observa en las entrevistadas que optan por desertar o evidencian poca descripción de su entorno familiar (y de atributos positivos como en el caso de las madres que optan por continuar escolarizadas) o distanciamiento (vivir con la pareja, pese a que sea en condiciones muy desfavorables).

Esto no excluye u omite la situación de que la experiencia precoz de maternidad resulte muy difícil de sobrellevar para mujeres adolescentes, en especial porque no se cuenta ni con los medios materiales, ni con la disposición temporal y psicológica para asumirlo completamente. Tampoco de este análisis conviene realizar una generalización del tipo “todas las desertoras tienen un proyecto de vida asociado al proyecto familiar” o tampoco de podría advertir “todas las madres adolescentes escolarizadas no tienen en su proyecto de vida incorporada la dimensión familiar”. Esas afirmaciones serían reduccionistas y supondrían cierta mecánica – robótica para el actuar humano. Cuestión que las ciencias sociales han claramente descartado. Estos modelos ideales nos permiten comprender un mapa diferenciado de los proyectos de vida de las madres adolescentes, si bien son una reducción analítica, permiten ordenar (no necesariamente en un continuo) o iluminar ciertas zonas de la vivencia humana. Lo importante ha reforzar es que cualquiera sea el proyecto de vida de las madres adolescentes, una intervención a favor de ellas y su descendencia debiera considerar este tópico, central en la formación de identidad personal.

##### ***5. Capital social de las madres adolescentes: debilitamiento de pares, preeminencia familiar***

Dado que en la socialización secundaria los pares juegan un rol significativo, en tanto promueven la integración social, se podría afirmar que en esta etapa, el impacto biográfico de la maternidad, no solo es significativo por el nuevo rol que se asume, que ***obliga a una adultización de la adolescencia, sino también por el desapego a un círculo de pares que constituye un referente social para la interacción social.***

***En este sentido, otra conclusión del estudio es que si bien en madres desertoras y escolarizadas el capital social se debilita, la permanencia en el sistema escolar favorece o activa mecanismos de integración social, que pueden favorecerlas al largo plazo. Por el contrario, quienes desertan entran en procesos de aislamiento social mucho mayor, abriendo aún más una brecha de menor identificación con el espacio escolar.***

Esto se refuerza cuando Bourdieu nos señala “el capital social está constituido por la totalidad de los recursos *potenciales o actuales asociados a la posesión de una red\_duradera* de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos”<sup>102</sup>. Esto significa, que privarse de la esfera escolar, es privarse de una red de conocidos, de contactos, de información, de proyectos, de espacios de participación activa en otros ámbitos. De ahí, que la deserción tenga consecuencias categóricas respecto al futuro de las madres.

Sin embargo, no sólo son las desertoras, también las que permanecen en el establecimiento, si marcan estilos de comunicación limitados y vínculos con un número reducido de personas, pueden caer en el mismo riesgo de ‘debilitamiento del capital social’. Bourdieu nos advierte “la red de relaciones es el producto de estrategias individuales o colectivas de inversión, conscientes o inconscientemente dirigidas a establecer y mantener relaciones sociales que prometan más tarde o más temprano, un provecho inmediato”<sup>103</sup>. Por tanto, es necesario, que en el campo escuela se intencionen espacios de participación y vinculación social de las madres adolescentes. Esto, porque “en la práctica, las relaciones de capital social sólo pueden existir sobre la base de relaciones de intercambio materiales y/o simbólicas y contribuyen además a su mantenimiento”<sup>104</sup>. No basta con el deseo o la intención de relacionarse con otro, es preciso incidir en la cotidiana experiencia escolar, propiciando espacios de vinculación. Estos pueden ser desde las estrategias de aprendizajes (impulsando metodologías como trabajo cooperativo, aprendizaje servicio, etc), como desde actividades extra-curriculares. Lo importante, es que la escuela tiene un espacio donde puede actuar, y de acuerdo a lo señalado por las entrevistadas, no se esta practicando.

Por otra parte, “el volumen de capital social poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado”<sup>105</sup>. Al menos tres fuentes de capital social no institucionalizado revelan las entrevistadas: vínculos de pareja, vínculos familiares y en menor medida vínculo con amigos o pares.

En el caso de las madres adolescentes, se observa cierta asociación entre su decisión sobre el proceso de escolarización y el capital que posee. De esta manera, quiénes optan por mantenerse en el sistema escolar, son quienes poseen redes familiares más sólidas, que facilitan el cuidado del hijo, entendido no solo como apoyo para la crianza del niño, sino también como apoyo *para la continuidad de su proceso educativo*. Además se trata de jóvenes que han pensado en la idea de un lugar institucionalizado de cuidado (jardín infantil) y han tenido la posibilidad de optar entre alternativas. En este caso se vuelve explícito que el capital social ejerce un efecto multiplicador sobre el capital disponible, ya que facilita la continuidad de los estudios, aspecto que incrementa capital cultural, amplía redes, aspecto que incrementa el capital social y al largo plazo puede traducirse en una mejor inserción laboral, cuestión que incrementa el capital económico. En otras palabras, poseen una red de conexiones, para dar solución a ciertas problemáticas. En el caso de las madres desertoras, la red de conexiones es menor, y el capital que poseen esos agentes también es menor.

## **6. Campo: Escuela, clave para el curso de acción educativo**

Para Bourdieu “un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su experiencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el

---

<sup>102</sup> Ibíd. Bourdieu (2000) Pág. 148.

<sup>103</sup> Ibíd. Bourdieu (2000) Pág. 151.

<sup>104</sup> Ibíd. Bourdieu (2000) Pág. 151.

<sup>105</sup> Ibíd. Bourdieu (2000) Pág. 50.



acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”<sup>106</sup>.

El autor y sus seguidores han caracterizado, ciertas normas o leyes para los campos, una de ellas es que “en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habría que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia”<sup>107</sup>.

En ese sentido, sostenemos que *la escuela es un campo, caracterizado no solo por estructurarse por una jerarquía donde el poder lo ocupan “los que saben”, “los encargados” (es decir, profesores, directivos y orientadores). En ese campo se ponen las reglas por lo general unilateralmente, es decir, no considerando necesariamente la opinión de los jóvenes. En ese campo, se estructura además un currículo oculto, donde prácticas de estigmatización, discriminación y rechazo cobran fuerza.* No es casual que el estudio de Olavaria y Palma identificara que un grupo reducido de liceos concentran a los padres y madres<sup>108</sup>. Algo pasa en las escuelas que no permite asumir esta realidad y aumentar las oportunidades para las madres adolescentes. Giddens sugiere que la escuela en este mundo globalizado y desbocado, se ha vuelto una institución concha impermeable a los cambios que demandan los nuevos tiempos. Podría ser una interpretación razonable. Junto a ella, otra interpretación puede estar en la codificación de respuestas prejuiciosas respecto a la ‘juventud popular’ o la juventud ‘inmoral’.

Si bien no se consultó explícitamente sobre posibles acciones discriminatorias (cuestión que podría quedar para otro estudio ya que en este no formaba parte del marco conceptual), si se consultó por los apoyos escolares. Se observa que las madres adolescentes, que aceptan el juego de continuar escolarizadas, no tienen de forma general, permanente e integral facilitadores por parte de la institución escolar que contribuya a su permanencia en el sistema. Lo que más demandan las entrevistadas, más que becas o apoyos económicos es:

- Comprensión (Romper con prejuicios sociales y discriminación en el liceo) y
- Facilidades académicas

En los casos en los que se advierte y valora estos apoyos, se trata de concesiones explícitas y acotadas (tiempo limitado de pre y post natal o aceptación de inasistencia o retraso por asistencia al médico del hijo). La realidad es que: ocurren embarazos y las escuelas no están preparadas para asumirlos. Las medidas a tomar dependen de la voluntad personal de profesores y directivos, más que de procedimientos normados que regulen más claramente las reglas de juego y/o una cultura educativa de integración social.

Por ello, cualquier intervención escolar a favor de la retención escolar, debiera al estudiar la trayectoria escolar de un grupo con intención de desertar, reflexionar e identificar en la biografía escolar, algunos hitos – acciones escolares (o capitales institucionales) que pudieran desincentivar la conclusión del ciclo educativo. En ese sentido, no hay que olvidar que “los estudiantes que tienen una alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información por más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse de sus actos, mientras que las personas que tienen un bajo concepto de sí mismas, tenderían a dejar más tempranamente el colegio, se volcarían a las drogas y demostrarían una variedad de patrones de comportamiento defensivo”<sup>109</sup>, *por lo que no solo es preciso restringir posibles estigmatizaciones o acciones discriminadoras, sino y sobre todo, incrementar aquellas que aportan elementos de autoestima y*

---

<sup>106</sup> BOURDIEU, Pierre (s/a) “La lógica de los campos. Entrevista a Pierre Bourdieu” En <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/07/la-logica-de-los-camposentrevista.html>

<sup>107</sup> Bourdieu (2002), Pág. 120.

<sup>108</sup> De los cerca de doce mil establecimientos subvencionados en todos los niveles existentes en Chile, 2.461 fueron los que matricularon a padres y madres adolescentes. De ellos, se concentra en 7 los que tienen una alta matrícula (superior a 100 casos).

<sup>109</sup> SAFFIE (2000), Pág. 34.

**reconocimiento en las madres adolescentes.** La invitación es a pensar una nueva escuela, fundada sobre cimientos de integración de todos aquellos que tienen dificultades para un proceso de aprendizaje “estandarizado”, una escuela que vea en cada escolar un sujeto y no un objeto.

### **7. Estigmatización e Identidad**

Como se ha visto en los antecedentes expuestos, las adolescentes (desertoras o escolarizadas) inician un proceso de aislamiento social y ruptura de vínculos con pares, al mismo tiempo que resienten las críticas (y prejuicios) por su nueva condición social de madres. Esta situación puede transformar su identidad personal no solo respecto a la mirada sobre sí misma, sino también respecto a la relación con los demás.

En tal sentido, es muy conveniente recordar lo acuñado por Goffman cuando dice “carente de la saludable realimentación (feed-back) del intercambio social cotidiano con los demás, la persona que se aísla puede volverse desconfiada, depresiva, hostil, ansiosa y aturdida”<sup>110</sup>. El autor recogiendo palabras de Sullivan señala: “tener conciencia de la inferioridad significa que uno no puede dejar de formularse conscientemente cierto sentimiento crónico del peor tipo de inseguridad, y eso trae como consecuencia ansiedad (...) Ahora bien, esto representa una deficiencia casi fatal en el sistema del yo, ya que este no puede ocultar ni excluir una formulación definida: <<Soy inferior. Por lo tanto, la gente me tendrá aversión y yo no me sentiré seguro con ellos>><sup>111</sup>.

Siguiendo estas líneas, **las consecuencias de la exposición al rechazo social o estigmatización por parte de las madres escolares, es insospechado. No solo podrían incidir en su propia identidad sino también en la relación que establecen con su hijo(a), su futura pareja, sus familiares, amigos, futuros empleadores, etc.** Cuestión que amerita un estudio de corte psicológico, para mayor comprensión de la situación y sin duda, precisa de su relevamiento al momento de pensar en estrategias de apoyo para las madres adolescentes.

Por otra parte, lo curioso, es que la escuela, siendo el lugar idealizado para superar las desigualdades y abordar con equidad el desafío común a todos los escolares de un proceso de formación, puede llegar a hacer todo lo contrario con las madres escolares, ya que la incidencia de visiones y prácticas estigmatizadoras pueden debilitar el proceso educativo y la identidad de las madres. En otras palabras, las estigmatizaciones podrían desencadenar un movimiento centrifugo de las madres adolescentes, orientado hacia la expulsión o la <<autónoma>> desvinculación de las alumnas madres (ya sea formal: deserción o informal: aislamiento social).

---

<sup>110</sup> GOFFMAN, Pág. 24.

<sup>111</sup> Ibid.

## Capítulo VI. CONCLUSIONES

En esta sección se entregará una respuesta sintética a la pregunta que orienta este estudio, así como el planteamiento de nuevos estudios, que apunten a constituir una agenda de investigación en la materia, y finalmente, algunas recomendaciones para los interesados en actuar desde programas públicas.

### A) CONCLUSIONES PRINCIPALES

*¿Por qué podría darse la maternidad adolescente?*

1. La decisión respecto a la maternidad, así como a la continuidad de estudios, se vincula al hábito de las madres adolescente, transmitido por sus familias. Hay cierta naturalización y aprendizaje respecto al ser madre, que permite afirmar que se trata de un capital cultural entregado por la familia.
2. Pese a lo no planificado de los embarazos y al fuerte rechazo que éste causó en los primeros meses, en todos los casos se da una valoración a la maternidad.
3. Si bien no se profundizó sobre la sexualidad, emergió la respuesta de poco uso de métodos anticonceptivos.
4. Por otro lado, la maternidad, que en todos los casos fue señalada como no planificada, en general se dio en contextos de relación de noviazgo. No obstante, una vez nacido el hijo, la relación suele tensionarse o quebrarse. Lo interesante de destacar es que se trata de un contexto emocional significativo y no de relaciones casuales.

*¿Cómo incide en el proceso educativo la maternidad adolescente?*

1. La maternidad no es por sí mismo un factor que propicie, de forma causal y directa la deserción. Hay otros factores concomitantes, latentes que al yuxtaponerse con este cambio biográfico significativo, pueden generar como consecuencia la deserción, es decir, el embarazo y la maternidad, pueden constituir el detonante, en aquellas jóvenes adolescentes que presentan pre-disposición a la deserción.
2. Varios caminos puede tomar la trayectoria escolar de las madres adolescentes. En términos gráficos, al menos pueden señalarse 5 situaciones típicas:
  - Deserción definitiva, donde se abandonan los estudios para toda la vida,
  - Abandono transitorio, donde se interrumpen los estudios, re-integrándose con mucho tiempo de posterioridad (incluso en la vida adulta) o se observa una conversión a otros mecanismos no tradicionales ni ad hoc a la edad de los adolescentes (por ejemplo educación nocturna, exámenes libres, dos por uno, etc.),
  - Abandono momentáneo, equivalente a lo que las madres trabajadoras tienen como derecho laboral (post natal). En el caso de las estudiantes, no hay legislación que lo considere como post natal, por tanto no hay retribución económica al respecto. Podría tratarse de un periodo de desvinculación transitoria y que impone una re-adaptación al medio escolar, tras el cambio biográfico,
  - Continuar el proceso de escolarización, terminando el ciclo interrumpido, que generalmente es educación secundaria,
  - Profundizar la trayectoria escolar, incursionando en educación superior, o en estudios continuos.

3. Si bien la maternidad no actúa en todos los casos de adolescentes impulsando la deserción, si mella el proceso educativo

4. La maternidad adolescente marca un antes y un después en la biografía del adolescente y por consiguiente en su proyecto de vida.

5. La maternidad, no solo es significativo por el nuevo rol que se asume, que obliga a una adultización de la adolescencia, sino también por el desapego a un círculo de pares que constituye un referente social para la interacción social. En este sentido, otra conclusión del estudio es que si bien en madres desertoras y escolarizadas el capital social se debilita, la permanencia en el sistema escolar favorece o activa mecanismos de integración social, que pueden favorecerlas al largo plazo. Por el contrario, quienes desertan entran en procesos de aislamiento social mucho mayor, abriendo aún más una brecha de menor identificación con el espacio escolar.

6. La escuela es un campo, caracterizado no solo por estructurarse por una jerarquía donde el poder lo ocupan “los que saben”, “los encargados” (es decir, profesores, directivos y orientadores). En ese campo se ponen las reglas por lo general unilateralmente, es decir, no considerando necesariamente la opinión de los jóvenes. En ese campo, se estructura además un currículo oculto, donde prácticas de estigmatización, discriminación y rechazo cobran fuerza.

7. Las consecuencias de la exposición al rechazo social o estigmatización por parte de las madres escolares, es insospechado. No solo podrían incidir en su propia identidad sino también en la relación que establecen con su hijo(a), su futura pareja, sus familiares, amigos, futuros empleadores, etc.

## **B) PROPUESTAS DE ESTUDIOS**

Este estudio guarda ciertas limitaciones respecto al sujeto de estudio, ya que se acotó a un grupo muy específico: mujeres de 14 a 19 años, de zonas urbanas, capitales regionales, de liceos municipalizados y particular subvencionados. La razón de ello, fue buscar lo más representativo o más frecuente, pensando justamente en posibles intervenciones regionales. Otra limitación del estudio fue no precisar aspectos entre las madres que las hiciera comparable (más allá de la edad), como: edad del hijo, curso en el que estaban al momento del embarazo. Ambas dimensiones podrían arrojar más antecedentes a la hora de hilar fino respecto a las condiciones que propician la deserción o la retención escolar.

Sin embargo, para el desarrollo de propuestas de intervención más eficaces, así como para incrementar la comprensión del tema, es necesario preguntarse algunas de las siguientes cuestiones, cada una, presta para posible agenda de estudios en el tema:

- a) *¿Cómo se asume la paternidad adolescente y cómo se compatibilizan con los estudios y el trabajo?* En este sentido, y debido a que existe correspondencia entre madres y padres adolescentes, interesa saber cómo se re- construye la imagen de masculinidad, y cómo se compatibiliza con los estudios. Es plausible, a través de un estudio cualitativo, que identifique en los discursos o conversaciones grupales, elementos comunes a los padres adolescentes.
- b) *¿Cuáles son las visiones y acciones de las familias de adolescentes cuando se enfrentan a la maternidad?, ¿cómo son las dinámicas familiares de aquellas madres desertoras y de aquellas madres que continúan sus estudios?* Esta pregunta podría responder a través de un estudio cualitativo, del corte etnográfico (por ejemplo historias de vidas), que permita adentrarse a la dinámica familiar y con ello proponer acciones tanto preventivas como de apoyo a las madres adolescentes y sus familias.

- c) Otros estudios señalan que en ocasiones las madres adolescentes se re-ubican en el sistema escolar a través de su matriculación en liceos vespertinos o educación de adulto *¿cómo se da su proceso de integración escolar, qué características tienen las que optan por esta vía y cuáles razones esgrimen, que impresión-satisfacción se tienen de su proceso educativo y cómo los establecimientos las integran?*. Estas son algunas preguntas que podrían responderse en un estudio cualitativo a una muestra de madres que optan por este tipo de educación.
- d) Profesores, directivos y orientadores *¿Qué valoraciones, juicios y prejuicios tienen sobre la maternidad y paternidad adolescente y cómo abordan la situación institucional?*. Como se ha visto, se trata de un elemento significativo al momento de optar por desertar, ya que la presencia de estrategias y prácticas más o menos inclusivas, podrían marcar la diferencia. Una propuesta en este sentido sería a través del estudio de casos, identificar establecimientos que acogen a un número muy grande de madres adolescentes, así como otros establecimientos que acogen a un número reducido y realizar una investigación de caso que integre observación participante, entrevista a actores claves (directivos), encuesta a los profesores y alumnos, entre otros elementos. Un tema crucial a abordar es *¿Se dan prácticas de discriminación y estigmatización en el aula?*, que sin duda se responde a través de observación en el aula.
- e) Finalmente, considerando las variables de identificadas en este estudio, así como en otros estudios de deserción y de maternidad/paternidad, se podrían generar modelos estadísticos que tiendan a responder *¿qué variables son mas significativas y predicen la ocurrencia de deserción en madres y padres adolescentes?*. En esta línea, al menos dos tipos de estudios, aportarían:
- Análisis factorial. Este tipo de estudio busca “reducir las dimensiones de un conjunto numeroso de variables observadas. Las nuevas variables obtenidas a partir de las variables originales reciben el nombre de factores. Los factores son una combinación lineal de variables y permiten identificar las dimensiones subyacente a una matriz de correlaciones” (Vivanco: 1999; 93). De contarse con base de datos como la de la JUNAEB (censal y con una multiplicidad de variables), la posibilidad de aplicar un instrumento contundente en dos años consecutivos, y la posibilidad de contar con una muestra que se centre en las madres de cierta cohorte, donde a la fecha algunas hayan desertado; se podría aplicar este modelo para reducir dicha cantidad de variables a unos pocos factores significativos correlacionados a la variable deserción.
  - Análisis discriminante. En el caso de no poder contar con una multiplicidad de variables relevantes teóricamente, para una cohorte precisa, podría aplicarse una encuesta a madres de cierta cohorte, buscando tanto aquellas que hayan desertado como las que continúan escolarizadas y aplicar este modelo que se pregunta *¿qué variables explican mejor la pertenencia de los casos a ciertos grupos?*, suponiendo que un grupo es el de madres desertoras y otro el de madres que continúan escolarizadas.

### **C) ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA PROGRAMAS PÚBLICOS**

Es importante distinguir que los programas públicos pueden ser de corte preventivo o inclusivo-reparador. En el primer caso, no basta con difusión de información sobre métodos anticonceptivos de manera de disminuir los embarazos no deseados, es necesario:

1. Un enfoque que considere el capital cultural que traen los y las adolescentes y desde ahí dialogue, en la construcción y fortalecimiento de proyectos de vida, que entre otras cosas, sitúen de forma

diferente la maternidad. Una experiencia interesante, de la cual se puede aprender, es la desarrollada por algunas ONG ya sea bajo el formato “asignación juvenil” abordada en las horas de consejo de curso, como en talleres de re- escolarización o el Programa Proyecta Joven (con familias de jóvenes que participaban en el Programa Puente), de donde se pueden revisar sus evaluaciones de impacto, así como la metodología y materiales de intervención social.

2. En segundo lugar, es necesario una articulación entre al menos dos sectores: salud y educación, de manera que la información y dialogo sobre la sexualidad y los proyectos de vida que a través de acciones impulsadas por educación, tengan su contraparte en el aumento de consultas de salud adolescentes y sus hijos, ya sea para la prevención d embarazo o para el control de salud materno e infantil.

Cuando se trata de políticas o programas inclusivos-reparadores, es necesario considerar:

1. El enfoque más que reparador o anti deserción debiera ser ***a favor de la permanencia***. Ello sitúa el foco de atención en una acción integral donde todos los actores tienen una responsabilidad y que, al largo plazo generan cambios más profundos en la convivencia y en la propia gestión escolar y no meras actividades puntuales en contra de la deserción. Mirado desde la programación social, se emplaza al diseño de un programa de intervención para los establecimientos educativos. Lo cual no excluye la existencia de instrumentos de corte individual, donde el beneficiario exclusivo sean las madres adolescentes.
2. Se debe trabajar tanto con las madres y padres, como con el establecimiento (profesores, directivos, orientadores), de manera de ahondar en transformaciones tanto en el ***campo*** (escolar) donde se vinculan las madres como en el ***habitus*** de las mismas.
  - o En el primer caso, es sentida por las madres la necesidad aprender sobre pautas de crianza. Es necesario incrementar su capital cultural en materias que si bien fortalezcan su rol maternal, no reduzca su imaginario solo a éste rol. Por ello, deben abordarse también temas que apoyen su reconstrucción biográfica (en el caso que fuese necesario) y/o su fortalecimiento de proyecto de vida. Ejemplo de ellos puede ser temas como expectativas, manejo de frustraciones, autoestima, entre otros.

Es importante tomar conciencia del efecto negativo que trae la focalización abierta y explícita en la dinámica al interior de la escuela, particularmente en lo que a estigmatización se refiere. Un programa que promueva la inclusión debe buscar lograr el sentido de pertinencia sin distinciones que tiendan a generar relaciones entre identidades virtuales y no reales, entre roles y no personas. En este sentido, una opción interesante es la definición, por parte del propio establecimiento donde se implemente un programa de permanencia escolar, de un protocolo ético que promueva prácticas de inclusión.

- o Por otro lado y para propiciar escuelas inclusivas, donde en su currículo oculto no primen visiones ni prácticas estigmatizadoras y discriminatorias, sería adecuado una intervención con docentes, directivos y orientadores. Referentes importantes en esta línea son los procesos de <<asesoría escolar>> documentados en intervenciones que apuntan a la <<Mejora de la Eficacia Escolar>>. Otro mecanismo podría ser el de postulación a proyectos de inclusión vía fondos concursables. En ambos casos se precisa de un sistema de seguimiento de la implementación y los resultados por parte de la entidad que impulse esta iniciativa.

Si bien el discurso sobre la inclusión escolar se ha usado con frecuencia para los casos de niños con discapacidad física o necesidades educativas especiales, en la actualidad se ha

ampliado su noción. La escuela se ha visto cada vez más enfrentada a diversas problemáticas sociales y diferentes perfiles de alumnos, esto en un contexto de ampliación de matrícula y la extensión de los años obligatorios de escolaridad. Situación que ha llevado a la necesidad de re-pensar la inclusión. Algunas claves para pasar por visualizar a grupos vulnerables, o considerar las diferencias socio-culturales (género, etnia, religión, pobreza)<sup>112</sup>. Una sistematización reciente, señala que cuando las escuelas se piensan a sí mismos como mecanismos generadores de igualdad, y se centran en la promoción de aprendizajes significativos, emerge el tema de la inclusión socioeducativa. Algunos sentidos que envuelve la noción de igualdad son: i) abordar problemáticas sociales, ii) valorar la pluralidad y la diferencia, iii) integrar a los alumnos con necesidades especiales, iv) re-pensar el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, v) identificar los diversos sentidos en la construcción de la infancia y la juventud<sup>113</sup>.

Para abordar tanto al individuo como al establecimiento, un mecanismo posible puede ser promoviendo la resiliencia en la escuela. Para evaluar el grado de resiliencia es preciso mirar: i) la existencia de una adversidad, ii) la adaptación positiva o superación de la adversidad y iii) el activar o recurrir a mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales, de carácter individual como colectivo (en el medio donde está inserto el individuo). Frente a este último, destaca la escuela como espacio con un alto potencial para integrar socialmente y favorecer el desarrollo de factores resilientes entre quienes atraviesan una situación adversa, como para expulsar, excluir, discriminar y no favorecer el desarrollo de capacidades para sobrellevar situaciones adversas.

Entendiendo resiliencia como la capacidad de los individuos de sobreponerse a las experiencias negativas y adaptarse con éxito frente a la adversidad, Henderson y Milstein señalan que “la disposición a emprender acciones para abordar, comprender y reforzar el desarrollo de la resiliencia está surgiendo no sólo entre los científicos sociales sino también entre los docentes que comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia para aquellos que trabajan y estudian en ellas”<sup>114</sup>.

Los autores, tras diversas experiencias de intervención y estudios, proponen una metodología para mitigar el riesgo y para construir o potenciar la resiliencia en la escuela. A grosso modo distinguen seis procesos, no necesariamente lineales, pero sí articulados:

→ Para mitigar los riesgos es necesario:

1. enriquecer los vínculos
2. fijar límites claros y firmes
3. enseñar habilidades para la vida

→ Para construir resiliencia:

1. Brindar afecto y apoyo
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas
3. Brindar oportunidades de participación significativa

Por otra parte, Simpson<sup>115</sup> propone acciones para promover la resiliencia en el aula escolar. Estas pasan principalmente por fortalecer autoestima y nuevas claves de interacción con los otros y con el entorno. Esto significa, entre otras cosas, trabajar en la escuela y en el aula para:

---

<sup>112</sup> Fuentes de información en esta línea pueden ser el Programa Escuelas que hacen Escuelas, propiciado por la OEI en 2003 o el Observatorio de Prácticas de Inclusión socioeducativa de la Universidad Nacional de San Martín en Argentina.

<sup>113</sup> VITAR, Ana (2008) “Escuelas que hacen inclusión”. En Krichesky et al (2008) “Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión” Ediciones NOVEDUC – OEI – UNICEF – Fundación SES. Argentina.

<sup>114</sup> HENDERSON y MILSTEIN (2003) “Resiliencia en la escuela”. Paidós editores. Argentina. Pág. 20.

<sup>115</sup> SIMPSON, María Gabriela (2008) “Resiliencia en el aula, un camino posible”. Editorial Bonum. Argentina. Pág. 58

- Transformar la visión de los adultos, así como promover sus prácticas reflexivas
  - Desarrollar resiliencia en los educadores
  - Promover el trabajo en equipo
  - Flexibilizar el proceso de enseñanza- aprendizaje
  - Potenciar el vínculo familia- escuela
3. Se debe pensar y actuar desde una perspectiva intersectorial que favorezca la entrega de un paquete de recursos de soporte para las madres adolescentes, entre ellas:
- Vinculando con JUNJI e INTEGRA la posibilidad de jardín infantil exclusivo o de trato especial para madres adolescentes.
  - Vinculándose, al sector salud, esperando un efectivo control de niño de sano.
  - Vinculándose a JUNAEB para la entrega de becas, alimentación y apoyo en locomoción y útiles escolares. Al igual que los niños participantes en el sistema de protección social Chile Solidario, que tienen, a su disposición un completo set de beneficios sociales, las madres, aunque no estén en riesgo de desertar, tienen el riesgo de sobresellar una trayectoria escolar interrumpida, y no muy satisfactoria.

En este caso podría considerarse la experiencia internacional en materia de transferencias monetarias condicionadas, como las de Progresá en México o Bolsa Escuela en Brasil, donde el aporte económico (por ejemplo una beca) se condiciona a la vinculación a otros servicios públicos, encauzados todos hacia la protección social. Así por ejemplo, un mecanismo de postulación a la beca puede ser la exigibilidad de i) cierto porcentaje de asistencia escolar certificada por el liceo, ii) cierto porcentaje de controles de salud al niño obligatorios según el sistema de atención primaria chileno, iii) la vacunación adecuada del niño, entre otros.

Además podría explorarse que el paquete de beneficios monetarios o <<beca>>, se amplíe conforme la madre amplía otras prácticas. Por ejemplo, la JUNAEB entrega a estudiantes de educación superior tickets canjeables en una multiplicidad de establecimientos, por comida preparada o en supermercados. A la beca se podría extender este beneficio (en especial porque se ha descrito que el gasto en los niños como pañales, cremas, etc. no siempre cuenta con respaldo del presupuesto familiar). Su ampliación o postulación/mantención a este beneficio, podría depender de mayores exigencias, por ejemplo: i) asistencia del niño a un jardín infantil público, ii) promedio de notas superior a 5, entre otros elementos que debiesen estudiarse muy bien.



## ANEXO METODOLOGICO

### *Breve descripción sobre el trabajo de campo cualitativo*

#### a) Sobre la pesquisa de casos

Para los alumnos escolarizados se procedió a contactar a algunos liceos de la comuna de Iquique y de Puerto Montt, siempre que fueran particulares subvencionados o municipalizados. En algunos casos hubo negativas desde el inicio. En otros, llegado el día de concretar las entrevistas hubo problemas en el establecimiento que no permitieron la realización de las mismas.

La estrategia era contar con la autorización del director u orientador del establecimiento para poder identificar en él algunos entrevistados. De ésta manera no solo se garantizaba contar con los alumnos requeridos para la investigación, sino también:

- ✓ un momento oportuno para realizar la entrevista, de manera de no quitar tiempo destinado por los estudiantes para sus otras labores (trabajo, crianza),
- ✓ facilitar el dialogo y la confianza al realizarlo en un espacio conocido y protegido (el liceo) y
- ✓ optimizar el tiempo del trabajo de campo.

Esta estrategia resulto parcialmente efectiva, ya que nos encontramos con diversos imprevistos como:

- ✓ Liceos cerrados por la realización de la PSU.
- ✓ Liceos con un régimen especial de fin de año: solo presencia para ir a dar pruebas.
- ✓ Alumnos inasistentes el día de la entrevista y necesidad de generar un nuevo contacto.

En relación a los alumnos desertores, tanto la identificación como el primer contacto han sido dificultosos. Para ello ha sido central la incursión social de los ayudantes en centros comunitarios, centros de acogida, etc.). Por otra parte, la concreción de las entrevistas ha sido mas difícil aún, debido a las limitaciones de tiempo de los entrevistados que en más de una ocasión no han cumplido con el horario acordado para las entrevistas. Los lugares de entrevistas han debido flexibilizarse, a aquellos que son más cómodos para los entrevistados. Estos han sido la calle, la casa o el centro comunitario. Lo mismo ha ocurrido con los horarios, éstos han debido ser desde las 3:00 de la tarde (hora de siesta de la guagua) hasta las 10:00 de la noche (horario de regreso de trabajo).

En general se observa mayor fluidez en el dialogo antes o después de haber grabado la entrevista.

#### b) Sobre la realización de las entrevistas

- Inicialmente y debido a la extensa pauta de entrevista se consideró que el diálogo podría extenderse por cerca de una hora. Sin embargo, se observa que en promedio, las entrevistas (parte grabada) han durado 30 minutos.
- Si bien los orientadores de los liceos, extendieron la invitación a la entrevista y en ocasiones con cierta impronta de obligatoriedad, en el espacio protegido los entrevistadores han insistido que no es obligatorio. No ha habido rechazos de parte de madres escolarizadas.
- A todos los entrevistados se les ha contado de la confidencialidad y la necesidad de grabar las entrevistas. Solo no se ha firmado el consentimiento informado, cuando el entrevistador se ha olvidado de ello.

## Instrumentos

### a) Pauta de entrevista

Tema	pregunta desencadenante	preguntas escolarizados	preguntas desertores
<b>Tema Maternidad-Paternidad</b>	<b>PREGUNTA EVOCADORA:</b> <i>¿Cómo se llama tu hijo(a) y que edad tienen?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo se llama tu hijo(a)?, esta sanito? (chequear control sano), qué edad tiene?</li> <li>▪ Estos meses en que has sido madre ¿qué es lo que más te ha gustado?, qué ha sido lo más complicado?</li> <li>▪ Quién te ayuda a criarlo?</li> <li>▪ Qué crees es lo más importante de ser mamá? (o papá)</li> </ul>	
<b>Tema Trayectoria Escolar</b>	<i>Cuéntame de tu historia de estudiante!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fuiste a Kinder? O comenzaste 1ero básico?</li> <li>▪ Cómo te va en el Liceo? Cómo te iba en la Básica?</li> <li>▪ Cuáles dirías son las diferencias entre la escuela y el liceo?</li> <li>▪ En qué curso vas ahora?</li> <li>▪ Qué ramos te gustan más?, En qué ramos te va mejor?</li> <li>▪ Qué ramos te gustan menos?, En qué ramos te va mal?</li> <li>▪ Has repetido alguna vez?, cuándo?, Por qué?</li> <li>▪ Has pensado en desertar alguna vez?, Por qué?</li> <li>▪ (En caso de haber desertado y vuelto) que te movió a meterte nuevamente en el liceo?</li> <li>▪ En el liceo te sientes aceptado y apoyado?</li> <li>▪ Tienes algún grupo de amigos con los que estudiabas?</li> <li>▪ Hay algún profesor que te gustar por sobre los demás, uno que te apoyará personalmente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fuiste a Kinder? O comenzaste 1ero básico?</li> <li>▪ Cómo te iba en el Liceo? Cómo te iba en la Básica?</li> <li>▪ Qué ramos te gustaban más?, En qué ramos te iba mejor?</li> <li>▪ Qué ramos te gustaban menos? En qué ramos te iba mal?</li> <li>▪ Has repetido alguna vez?, cuándo?, Por qué?</li> <li>▪ Hace cuánto que te saliste del liceo? Y que fue lo que te movió a hacerlo? (Porque deserto, consultar si están motivados a re-escolarizarse?)</li> <li>▪ Y ahora que no estudias ¿estas trabajando?- en qué?, ¿qué haces en el día?</li> <li>▪ En el liceo te sentías aceptado y apoyado?</li> <li>▪ Tenías algún grupo de amigos con los que estudiabas?</li> <li>▪ Había algún profesor que te gustará por sobre los demás, uno que te apoyará personalmente?</li> </ul>
<b>Tema Antecedentes educativos de la familia</b>	<i>¿Qué dice tu familia sobre el liceo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tienes hermanos? Estudian? En qué curso-nivel?</li> <li>▪ Y tu mamá... y tu papá hasta qué curso estudiaron?</li> <li>▪ En qué trabaja tu mamá... y en qué trabaja tu papá?</li> <li>▪ A quién o quiénes te gustaría imitar?</li> </ul>	
<b>Tema Proyecto Educativo-Proyecto Personal</b>	<i>Te has propuesto terminar la media? Por qué?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ellos qué te dicen sobre los estudios?,</li> <li>▪ Y tu que piensas?, es importante seguir estudiando?, por qué?</li> <li>▪ Te has propuesto terminar la media? Por qué? (se refiere al objetivo del aprendizaje)</li> <li>▪ Qué te gustaría hacer después que termines el 4to medio?</li> <li>▪ Cuándo eras niño(a) que decías cuándo te preguntaban Qué quieres ser cuando grande?</li> </ul>	
<b>Tema Embarazo</b>	<i>¿cómo fue, cómo viviste tu embarazo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habías pensado tener hijos mientras estudias en el liceo?</li> <li>▪ Cómo te enteraste qué ibas a ser madre?</li> <li>▪ Y cómo lo tomo el papa/mama de tu guagua? (o qué se siente saber que serás papá/mamá)</li> <li>▪ Qué te dijo tu familia?</li> <li>▪ Cómo fueron esos 9 meses?, qué fue lo que mas te gusto de estar embarazada? Qué fue lo más difícil del embarazo? (chequear control de embarazo)</li> <li>▪ Cómo fue el parto? (chequear significación y procedimiento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Y habías pensado tener hijos mientras estudiabas en el liceo?</li> <li>▪ Cómo te enteraste qué estabas embarazada?</li> <li>▪ Y cómo lo tomo el papa/mama de tu guagua? (o qué se siente saber que serás papá/mamá)</li> <li>▪ Qué te dijo tu familia?</li> <li>▪ Cómo fueron esos 9 meses?, qué fue lo que mas te gusto de estar embarazada? Qué fue lo más difícil del embarazo? (chequear control de embarazo)</li> <li>▪ Cómo fue el parto? (chequear significación y procedimiento)</li> </ul>

<b>Tema Relación de Pareja</b>	<i>¿tienes pololo(a) actualmente?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vives con el papá (mamá) de tu guagua? Lo han pensado? Y qué ha pasado?</li> <li>Tienes alguna otra pareja, estas pololeando?</li> <li>Han pensado tener más hijos?</li> <li>Tienen actividades familiares (tu, él/ella, y la guagua)?</li> </ul> <p>Te apoyo en el cuidado de su hijo? En qué? Cómo te gustaría que fuera?</p>	
<b>Tema Redes Familiares</b>	<i>¿Ha cambiado la relación con tu familia ahora que eres Madre?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quién lo cuida mientras vas al liceo?</li> <li>Te apoya tu mamá? Y tus hermanos? (en qué cosas) Y tu suegra? (en qué cosas)</li> <li>Estas conforme o te gustaría que te apoyarán más? En qué te gustaría que te apoyarán?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quién lo cuida cuando ibas al liceo o cuándo trabajas?</li> <li>Te apoya tu mamá? Y tus hermanos? (en qué cosas) Y tu suegra? (en qué cosas)</li> <li>Estas conforme o te gustaría que te apoyarán más? En qué te gustaría que te apoyarán?</li> </ul>
<b>Tema Redes juveniles</b>	<i>¿Cómo es tu relación ahora que eres Madre(Padre) con tus amigas(as)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y dónde vives, la relación con tus amigos ha cambiado ahora que eres mamá/papá? → Te ayudan con la guagua? O con os estudios?</li> <li>Y tus compañeros del liceo han cambiado el trato contigo ahora que eres papa/mama? → Te ayudan con la guagua? O con os estudios?</li> <li>Qué cosas que antes hacías has dejado de hacer con tus amigas y compañeras?</li> <li>Has hecho nuevas(os) amigas(os), madres (padres) también?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y dónde vives, la relación con tus amigos ha cambiado ahora que eres mamá/papá? → Te ayudan con la guagua? Que te dicen de los estudios?</li> <li>Y tus compañeros del liceo que te dijeron cuando supieron que serías madre? Que te dijeron cuando dijiste que te retirabas del liceo? → Te ayudan con la guagua? O con os estudios?</li> <li>Qué cosas que antes hacías has dejado de hacer ahora que eres madre con tus amigas y compañeras?</li> <li>Has hecho nuevas(os) amigas(os), madres (padres) también?</li> </ul>
<b>Tema Compatibilización Estudios-Ma/Paternidad</b>	<i>¿Qué has hecho para ser madre – padre y estudiante al mismo tiempo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y cómo haces para al mismo tiempo ser papa/mama y estudiar?</li> <li>Se te ha dificultado el estudio?, en qué lo notas?, dame ejemplos?</li> <li>Y los profes te han apoyado?, Cómo?</li> <li>Cuéntame que cosas hacías antes para estudiar que ahora ya no puedes? (repasar, trabajos en grupo, etc)</li> <li>Tus notas se mantienen o bajan?, y la asistencia al colegio ha bajado o sigue igual? Cómo era antes (aprox. % de asistencia y notas años anteriores en el liceo y en la escuela)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y cómo lo hiciste para al mismo tiempo ser papa/mama y estudiar?</li> <li>Se te hizo difícil el estudio?, en qué lo notaste?, dame ejemplos?</li> <li>Y los profes te apoyaron?, Cómo?</li> <li>Cuéntame que cosas hacías antes para estudiar que una vez siendo mama/papa ya no pudiste? (repasar, trabajos en grupo, etc)</li> <li>Tus notas se mantuvieron o bajaron cuando fuiste madre?, y la asistencia al colegio ha bajó o sigue igual? Cómo era antes (aprox. % de asistencia y notas años anteriores en el liceo y en escuela)</li> </ul>
<b>Tema demandas sociales de apoyo</b>	<i>Cómo te ves en 10 años más (haciendo qué cosa)?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y qué tipo de apoyo requieres para completar los estudios?</li> <li>Has pensado llevar a tu guagua al Jardín Infantil?</li> <li>Y en el liceo participas en algunos programas y becas (ej. Alimentación, beca en dinero, útiles escolares, etc)</li> <li>Y programas como desarrollo personal te son atractivos? Te parece que ayudarían a enfrentar mejor esto de ser madre/padre mientras estudias?</li> <li>Y programas donde te enseñen, por ej. Cuidados a tu hijo o pautas de crianza te son atractivos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y qué tipo de apoyo requieres para completar los estudios?</li> <li>Has pensado llevar a tu guagua al Jardín Infantil?</li> <li>Volverías al liceo si hubieran apoyos como programas especiales, Alimentación, beca en dinero, útiles escolares, etc)</li> <li>Y programas de desarrollo personal te son atractivos? Te parece que ayudarían a enfrentar mejor esto de ser madre/padre mientras estudias?</li> <li>Y programas donde te enseñen, por ej. Cuidados a tu hijo o pautas de crianza te son atractivos?</li> </ul>
<b>Tema Proyecciones</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cómo te ves en 10 años más (haciendo qué cosa)?</li> <li>Cómo ves tu relación de pareja en 10 años más?</li> <li>y Cómo te gustaría que sea tu hijo en 10 años más?</li> </ul>	
	<i>¿Deseas comentarme algo más?</i>		

b) Invitación formal a participar en la entrevista

**Invitación**

A través de la presente te invitamos a participar en una reunión para conversar, sobre qué significa ser madres y estudiante al mismo tiempo.

Esta conversación forma parte de la tesis de grado en Sociología de Julia Cubillos Romo (Rut) una estudiante de la Universidad de Chile. Como se trata de un estudio formal, se grabará la conversación (audio), sin embargo, no se revelará el nombre de las entrevistadas en el informe (tesis) de manera de mantener la necesaria confidencialidad.

Al terminar el estudio, Julia Cubillos Romo se compromete a enviar por mail un resumen de la investigación para compartir los resultados del estudio.

Este estudio también se entregará a instituciones de manera que conozcan en profundidad la realidad de las madres y padres estudiantes y a partir de ello puedan mejorar la oferta de programas y ayudas estudiantiles.

No estás obligada(o) a participar, pero tu realidad es importante y creemos que tus opiniones contribuirán.

Te invitamos entonces a asistir el día \_\_\_\_\_ a las \_\_\_\_\_ horas en \_\_\_\_\_

Muchas gracias

c) Formato de consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_ a través de la presente manifiesto mi expresa voluntad de participar en el estudio <<Maternidad y Paternidad Adolescente en Escolarizados de liceos subvencionados>> que será la tesis de Julia Cubillos Romo y le permitirá obtener el grado de socióloga de la Universidad de Chile.

Es por ello que he accedido a ser entrevistada y grabada. Además autorizo usar extractos de esta entrevista (citas) en el informe a elaborar siempre que no se revele mi identidad (usando nombre o descriptores falsos).

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

d) Formato de carta a para solicitar colaboración a los establecimientos

Santiago, xxx, 2007

Sr.

Director  
Presente

Estimado Director

A través de la presente quisiera solicitar su colaboración para desarrollar el estudio MATERNIDAD Y PATERNIDAD ADOLESCENTE EN ESCOLARIZADOS DE LICEOS SUBVENCIONADOS: Riesgo de deserción y demandas para pensar estrategias de retención y apoyo al proceso escolar, que constituye la tesis de grado para optar al título de socióloga de la Universidad de Chile.

El estudio tiene como objetivo describir la vivencia de maternidad/paternidad según edad y sexo, de adolescentes de 14 a 19 años escolarizados y desertores, de manera de identificar dimensiones que se asocian al retiro y la retención escolar, así como también describir las demandas de apoyo para compatibilizar ambos roles (estudiante y padre/madre) que presentan para completar el proceso educativo.

Se realizará en 2 regiones del país (Región de Tarapacá, 2 Región de los Lagos) y en cada una se realizarán alrededor de 3 entrevistas.

De su liceo, nos interesaría entrevistar a 3 personas, con su debida autorización (consentimiento informado):

- 1 madre mayor de 15 años escolarizadas
- 1 madre menor de 14 años escolarizada
- 1 padre escolarizado entre 13 a 18 años

La participación en el estudio es voluntaria. Para proteger la confidencialidad de la información se procederá a:

- Se realizaran en un lugar neutral que no intimide a los entrevistados.
- Se garantizará a los entrevistados, que pese a la grabación de la conversación, está no se divulgará.
- Se garantizará a los entrevistados que no quedarán consignados los nombres auténticos en el documento a publicar.

Una vez terminado el estudio, le enviaremos por mail una copia, por lo que nos interesa registrar sus antecedentes.

De antemano agradecemos mucho apoyarnos en este trabajo.  
Sin otro particular, se despide atentamente,

Julia Cubillos Romo (Lic. Sociología Universidad de Chile)  
Rut: :::::, Mail: [-----](#), Celular: ::::

## BIBLIOGRAFÍA

1. ASSEF, Verónica. (1996). Embarazo Adolescente: Una realidad nacional. Santiago: CEANIM.
2. BERGER, Peter (s/a) “Introducción a la sociología”, capítulo 2.
3. BERGER y LUCKMANN (2006) “La construcción social de la realidad. Amorrortu.
4. BEYER, Harald. (1998). “¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar?” *Revista de Estudios Públicos*, 71, 89-119.
5. BOURDIEU, Pierre (1990) “La juventud no es más que una palabra. En: Sociología y Cultura”. México: Grijalbo/CNCA.
6. BOURDIEU, Pierre (1997) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Segunda edición, Siglo Veintiuno editores. 206 paginas.
7. BOURDIEU, Pierre (2000) “Poder, Derecho y Clases sociales” Editorial Declei de Broker S.A. Bilbao-España
8. BOURDIEU, Pierre (2002) “Campo de poder, campo intelectual” Montessor Jungl Simbólica. Argentina. 126 paginas.
9. BOURDIEU, Pierre (s/a) “La lógica de los campos. Entrevista a Pierre Bourdieu” En <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>
10. BRUNNER, José Joaquín. (2005). “Educación y actividad delictiva: Evidencia Internacional”. *Revista Paz Ciudadana*, junio.
11. CANALES, C (2006) “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”. LOM ediciones.
12. CASASSUS, Juan. (2003). La escuela y la (des) igualdad. Santiago: LOM Ediciones.
13. CONACE. (2002). Quinto Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile, [en línea]. Santiago: Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. Disponible en: [http://www.conacedrogas.cl/inicio/obs\\_naci\\_encu\\_tema1.php](http://www.conacedrogas.cl/inicio/obs_naci_encu_tema1.php) [2008, 9 de marzo].
14. CORNEJO, Rodrigo & REDONDO, Jesús (2008) “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual”. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII*, Nº 2: 155-175.
15. DE ARMAS, Tania. (2003). Persona y sociedad: Cambios socioculturales en un mundo globalizado. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. ILADES.
16. DONOSO, J.; BECKER, L.; VILLARROEL, L. (2001). “Embarazo en la adolescente chilena menor de 15 años. Análisis de la última década del siglo XX”. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, LXVI, 391-396.
17. DUARTE, Claudio. (2001). “¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. *Pasos*, 93 (enero-febrero), 14-26.
18. FERNÁNDEZ, J.; PEÑA, A.; VERA, F.; ALARCÓN, L. (s/f). Reflexiones en torno a la trayectoria escolar en la educación media superior. El caso de México. En: Congreso Internacional de Investigación Educativa, IIMEC-INIE 25 años en Pro de la Educación.
19. GAÍNZA, A (2006) “La entrevista en profundidad individual”. En “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”. LOM ediciones.
20. GARCIA (2000) “Introducción”. En BOURDIEU, P comp. “Poder, Derecho y Clases Sociales”. Editorial Declei de Broker S.A. Bilbao-España.
21. GIDDENS, Anthony (1999) “Un mundo desbocado”. Taurus.
22. GOFFMAN, Erwing (1995) “Estigma. La identidad deteriorada”. Amorrortu Editores. Argentina
23. GUTIERREZ, C., DUARTE, K. et al (a 2005). Estudio sobre las acciones públicas y recursos disponibles para adolescentes en relación al embarazo y paternidad/maternidad. Santiago: INAP, Universidad de Chile. 248 paginas.

24. GUTIERREZ, C., DUARTE, K. et al (b2006). Estudio sobre las acciones públicas y recursos disponibles para adolescentes en relación al embarazo y paternidad/maternidad. MIDEPLAN-FOSIS. 82 paginas.
25. HAMEL, Patricia. (1992). En Embarazo en Adolescentes. Santiago: UNICEF.
26. HAMEL, Patricia. (1994). Realidades y desafíos: Reflexiones de mujeres que trabajan en salud reproductiva. Santiago: ICMER.
27. HENDERSON y MILSTEIN (2003) “Resiliencia en la escuela”. Paidós editores. Argentina
28. INJUV (s/f) V Encuesta Nacional de Juventud.
29. LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina” IIPES – UNESCO. Buenos Aires.
30. MARSHALL, María Teresa. (2004). Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile. Santiago: Publicación UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
31. MARTIN C, Enrique (s/a) “Habitus”. En REYES, Román “Diccionario Critico de Ciencias Sociales”: [www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm)
32. MEAD, George (1993) “Espíritu, persona y sociedad” Editorial Paidós. México.
33. MELLA, Orlando (2003) “Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación” Editorial Primus.
34. MELILLO, Aldo. (2003). Resiliencia y educación. En: MELILLO, A. y SUÁREZ, E. Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Paidós.
35. METTIFOGO, D. y SEPÚLVEDA, R. (2005). Trayectorias de vida, de jóvenes infractores de ley. Serie: Centro de estudios de Seguridad Ciudadana. Santiago: INAP, Universidad de Chile.
36. MIDEPLAN. (2000a). Documento N° 17: Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2000): Los niños Y adolescentes fuera del sistema escolar. Santiago: MIDEPLAN.
37. MIDEPLAN (2000b) Los Jóvenes Chilenos: Cambios Culturales; Perspectivas para el Siglo XXI. MIDEPLAN: Santiago de Chile. Autor: Cristián Parker y Edición: Oriana Bernasconi
38. MIDEPLAN. (2003). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. Santiago: Mideplan.
39. MINEDUC. (2005). Indicadores de la Educación en Chile 2003-2004. Santiago: MINEDUC.
40. MINEDUC. (2007). Indicadores de la Educación en Chile 2006. Capitulo II Indicadores de Participación. Versión Preliminar Departamento de Estudios y Desarrollo. Diciembre 2007. Santiago: MINEDUC.
41. MOLINA, R.; MOLINA, T.; GONZÁLEZ, E. (2007). “Madres niñas-adolescentes de 14 años y menos. Un grave problema de salud pública no resuelto en Chile”. *Revista Médica de Chile*, 135(1), 79-86.
42. MORIN, Edgar (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO-Nueva Visión.
43. MORIN, Edgar (1999) “La epistemología de la complejidad” Junio 2009 En: <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf> y [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html) Este texto corresponde a las páginas 43-77 de *L'intelligence de la complexité*, editado por L'Harmattan, París, 1999. Agradecemos a Edgar Morin su amable autorización para traducir y publicar el texto. Traducción de José Luis Solana Ruiz.
44. NUÑEZ, L.; SEGALL, M.; VIVANCO, S. (2002). “Análisis y detección de expectativas y proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes”. *Documento SERNAM*, 80.
45. OIT; MINTRAB; SENAME; INE. (2004). Trabajo infantil y adolescente en cifras. Síntesis de la primera encuesta nacional y registro de sus peores formas. Santiago: Chile.
46. OLAVARRÍA, José. (2003). Varones adolescentes: Género, identidades y sexualidades en América Latina. Santiago: FLACSO.

47. OLAVARRIA, J.; PALMA, J; DONOSO, A., VALDES, T; OLIVERA, P. (2007). Estudio de la situación de maternidad y paternidad en el sistema educacional chileno. Santiago: MINEDUC-CEDEM.
48. PALACIOS, DANIEL (2000) “Cultura sexual juvenil: Los distintos discursos asociados al género y al estrato social”. Tesis Sociología Universidad de Chile.
49. PREAL (007) DESAFIOS Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. N° 4: Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe Tendencias, problemas y desafíos.
50. RITZER, George (1993) Teoría Sociológica Contemporánea. Mc Graw Hill, México.
51. RODRÍGUEZ, Jorge. (2005). “Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política”. *Revista de la CEPAL*, 86(Agosto), 123-146.
52. SADLER, M. y AGUAYO, F. (2007). Gestación adolescente y dinámicas familiares. Estudio de las Dinámicas familiares en familias de padres y madres adolescentes. Santiago: MIDEPLAN/FOSIS, CIEG-Universidad de Chile.
53. SAFFIE, Nubia. (2000). Valgo o no valgo. Autoestima y rendimiento escolar. Santiago: LOM Ediciones.
54. SANTIS, Rodrigo et al. (2007). “Consumo de sustancias y conductas de riesgo en consumidores de pasta base de cocaína y clorhidrato de cocaína no consultantes a servicios de rehabilitación”. *Revista Médica Chilena*, N° 135, 45-53.
55. SAPELLI, C. y TORCHE, A. (2004). “Deserción escolar Y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?” *Cuadernos de Economía*, 41 (Agosto), 173-198.
56. SIMPSON, María Gabriela (2008) “Resiliencia en el aula, un camino posible”. Editorial Bonum. Argentina.
57. SHIAPPACASSE, Verónica. (2003). Situación de la salud y los derechos sexuales y reproductivos. Santiago: CORSAP. SERNAM.
58. TAPIA, Alonso. (2005). Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: Ediciones Morata.
59. TENTI, Emilio (2002) “Socialización”. Artículo publicado en: Carlos ALTAMIRANO (Ed.); Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura. Paidós 2002, Buenos Aires
60. TOURAINE (2006) “¿Podremos vivir juntos” FCE.
61. VITAR, Ana (2008) “Escuelas que hacen inclusión”. En Krichesky et al (2008) “Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión” Ediciones NOVEDUC – OEI – UNICEF – Fundación SES. Argentina.
62. WALET, Jean- William. (2003). Adolescencia. En: HOUSSAYE, Jean (Coord.). Cuestiones Pedagógicas. México: Editorial Siglo XXI.