

# Ser madre, joven y mujer... de la escuela y la adolescente embarazada

Paola Andrea Roa García  
Angélica del Pilar Osorio González  
Olga Lucía Riveros Gaona  
Sonia Vallejo Rodríguez  
Sandra Milena Pérez Medina  
Ivonne Rocío Romero Brito



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



# Ser madre, joven y mujer...

**de la escuela y la adolescente embarazada**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ser madre, joven y mujer... de la escuela y la adolescente embarazada.

Paola Andrea Roa García... [et.al.]. – 1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2013.

159 p.

Incluye bibliografía p. 141 -143

Incluye Índice onomástico y temático

ISBN: 978-958-8650-57-9 (Impreso)

ISBN: 978-958-8650-58-6 (Digital)

1. Embarazo en Adolescentes. 2. Embarazo en Adolescentes - Aspectos Psicológicos.  
3. Embarazo en Adolescentes - Aspectos Sociales. 4. Psicología del Adolescente. I.  
Roa García, Paola Andrea. II. Osorio González, Angélica del Pilar. III. Riveros Gaona,  
Olga Lucía. IV. Vallejo Rodríguez, Sonia. V. Pérez Medina, Sandra Milena. VI. Romero  
Brito, Ivonne Rocío

362.7 cd. 21 ed

# Ser madre, joven y mujer...

**de la escuela y la adolescente embarazada**

**Paola Andrea Roa García**  
**Angélica del Pilar Osorio González**  
**Olga Lucía Riveros Gaona**  
**Sonia Vallejo Rodríguez**  
**Sandra Milena Pérez Medina**  
**Ivonne Rocío Romero Brito**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



**MAGISTERIO  
EDITORIAL**

## Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Orozco Cruz  
**Rector**

Edgar Alberto Mendoza Parada  
**Vicerrector Académico**

Víctor Manuel Rodríguez Sarmiento  
**Vicerrector de Gestión Universitaria**

Alfredo Olaya Toro  
**Director Centro de Investigaciones, CIUP**

Preparación Editorial  
**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Fondo Editorial**  
Calle 72 N° 11 - 86  
Tel: 347 1190 y 594 1894  
editorial.pedagogica.edu.co

**Cooperativa Editorial Magisterio**  
Diagonal 36 bis no 20-58 Park Way - La Soledad  
Bogotá - Colombia  
info@magisterio.com.co  
(0571) 338-3605 (06)  
www.magisterio.com.co

Víctor Eligio Espinosa Galán  
**Coordinador Fondo Editorial**

Alba Lucía Bernal Cerquera  
**Editora**

Fernando Carretero Padilla  
**Corrección de estilo**

Juan Manuel Martínez Restrepo  
**Fotografía de portada**

Lápiz Blanco S.A.S.  
**Diseño de carátula y diagramación**  
www.lapizblanco.com

Jonhn Alexander Cadavid Meza  
**Estudiante, apoyo editorial**

Impresión Javegraf  
Bogotá, Colombia, 2013

**Ser madre, joven y mujer...**  
de la escuela y la adolescente embarazada

© Universidad Pedagógica Nacional  
ISBN: 978-958-8650-57-9 (Impreso)  
ISBN: 978-958-8650-58-6 (Digital)  
Primera edición, 2013

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de  
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 2 de abril de 2013  
Fecha de aprobación: 16 abril de 2013

### **Autores:**

Paola Andrea Roa García  
Angélica del Pilar Osorio González  
Olga Lucía Riveros Gaona  
Sonia Vallejo Rodríguez  
Sandra Milena Pérez Medina  
Ivonne Rocío Romero Brito

**Prohibida la reproducción total o parcial sin  
permiso escrito**

# Los Autores

## **Paola Andrea Roa Garcia**

Profesora de Planta Departamento de Biología Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el que hacer del maestro desde la pedagogía. Licenciada en Biología, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación.

## **Angélica del Pilar Osorio González**

Investigador principal línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía. Profesora catedrática DBI – Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Biología. Magíster en Educación.

## **Olga Lucía Riveros Gaona**

Investigador principal línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía. Profesora Catedrática DBI – Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Biología. Magíster en Educación.

## **Sonia Vallejo Rodríguez**

Investigador línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía. Licenciada en Biología.

## **Sandra Milena Pérez Medina**

Investigadora línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía. Licenciada en Biología.

## **Ivonne Rocío Romero Brito**

Investigadora línea de investigación Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía. Licenciada en Biología.

ME IDENTIFICO  
CON . . . .



Collage realizado por estudiante  
IED Cafam Bellavista.





# Tabla de contenido

Presentación	11
--------------	----

---

## Capítulo I.

El embarazo adolescente y la adolescencia: entre el ser y el representar	17
---	----

Angélica Osorio González  
Paola Andrea y Roa García

## Capítulo 2.

De generación en degeneración: representaciones sociales de la adolescencia desde los márgenes desde adentro	41
--	----

Sonia Sánchez Rivera

## Capítulo 3.

Los jóvenes y la sexualidad	59
-----------------------------	----

Olga Lucía Riveros  
Juan José Londoño  
Sandra Milena Pérez

## Capítulo 4.

El amor y el embarazo adolescente:  
un cuento mágico o una realidad metamórfica **69**

Sandra Milena Pérez

Sonia Vallejo Rodríguez

Mónica Torres Pachón

## Capítulo 5.

Entre los rótulos y la realidad:  
la familia “la institución por excelencia” y el **83**  
sujeto “adolescente embarazada”

Paola Andrea Roa

Ivonne Rocío Romero

## Capítulo 6.

La escuela y el embarazo adolescente:  
la permanencia de un discurso ¿con sentido? **99**

Olga Lucía Riveros

Angélica Osorio

Paola Andrea Roa

## Capítulo 7.

Semiótica discursiva:  
análisis de las representaciones sociales sobre el **123**  
ser adolescente y madre adolescente a través de  
las imágenes

Sonia Sánchez Rivera

Consideraciones finales **139**

---

Bibliografía **147**

# Presentación

Paola Andrea Roa García<sup>1</sup>

La línea de investigación “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”, nace en el año 2005 como resultado de casi seis años de discusiones y reflexiones realizadas en el marco del equipo de investigación Violencia y Escuela, adscrito al Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichas reflexiones, orientadas entre otros temas, a pensar en el *ser* y *quehacer* del maestro particularmente del equipo de maestros que la constituyen, han posibilitado la tarea de reenfocar el horizonte de trabajo, el método y los sentidos investigativos.

Así su objeto de estudio se centra en el *sujeto maestro*, las prácticas, los discursos, los saberes y, en general, los sistemas de fuerzas en los que este se ve inmerso y busca aportar a la construcción de un saber propio de la pedagogía; entendida como saber, como el espacio relacional que posibilita movilizaciones, que va más allá de la estática de las disciplinas y de la explicación lineal de los objetos en la historia.

En el año 2004 el equipo Violencia y Escuela se preguntaba por la *condición juvenil* a propósito de las múltiples temáticas y controversias que para ese entonces, y aún ahora, han sido motivo de diferentes preocupaciones, tanto para el sector educativo como para otras dependencias de la sociedad; entonces surge el *embarazo adolescente en el escenario escolar* como objeto de estudio y como paso para acercarse a la comprensión de varias dinámicas escolares actuales, tomando como estrategia inicial de trabajo el estudio sobre las *representaciones sociales* alrededor de la temática.

Querer indagar sobre las representaciones acerca del ser madre y el embarazo en adolescentes, y pensando en las condiciones que han favorecido el posible incremento de embarazos en la adolescencia, conlleva a preguntarse, de manera rigurosa, sobre la *sexualidad* y su manejo en la sociedad occidental, ya que parece ser que esta no es una “situación” novedosa, sino que precisamente las condiciones de la sociedad ac-

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

tual la visibilizan de esta manera, solapando lo que ha pasado históricamente con la sexualidad, particularmente la de los jóvenes, además del manejo que se le ha dado como una estrategia de poder.

Lo que se quiere aquí es presentar el rastreo realizado por el equipo de investigación, sobre sexualidad y representaciones sociales, el cual permite hacer una serie de afirmaciones dentro del mismo texto que muestran la posición del grupo frente a la sexualidad y a la conceptualización sobre representaciones.

Además se propone un análisis en el que se hace énfasis en que la mirada hegemónica sobre la sexualidad ha sido la de la psicología, específicamente desde el psicoanálisis; sin embargo, no se pretende descalificar dicha visión sino proponer una mirada distinta, desde lo que nos compete –la pedagogía– y hacer uso de lo que tenemos, de lo que se ha hecho y de alguna manera está registrado, es decir, de la historia.

La indagación sobre sexualidad se realizó desde varias perspectivas: historia, psicoanálisis, legislación en Colombia y lo que dicen los maestros. La categoría jóvenes se abordó desde los maestros y se habla sobre subjetividad; en cuanto a las representaciones, se trabaja desde la sociología y la psicología.

Durante el desarrollo de la investigación y todo lo que esta implica en cuanto a la reflexión personal y profesional desde una postura ética y política, y desde la pedagogía como forma de vida, el grupo de investigación presenta en *Ser madre, joven y mujer... De la escuela y la adolescente embarazada*, la discusión, construcción teórica e interpretación de la información hallada durante la indagación que no solo comprende lo encontrado en las instituciones educativas, sino también el rastreo bibliográfico y las elaboraciones teóricas adelantadas por el grupo. De esta manera, se presentan siete capítulos en los que se trabaja cada una de las grandes categorías establecidas en el registro de información y la triangulación con relación a la situación de embarazo adolescente.

De esta forma, cada capítulo se constituye en un diálogo entre la información encontrada en las instituciones educativas, los referentes investigativos y la construcción teórica. Las categorías en mención están relacionadas fundamentalmente con las perspectivas planteadas para la investigación, como las representaciones y la escue-

la, y los elementos emergentes, siendo estos, el rastreo histórico, la sexualidad, el adolescente y lo joven, el análisis del discurso, la subjetividad, la familia, el afecto y la constitución de sujeto.

La elaboración de la investigación y del libro fue posible gracias al trabajo tanto del grupo de autores como del equipo de la línea en su totalidad, por esto queremos agradecer especialmente a Juan José Londoño por sus valiosos aportes en las discusiones y escritos realizados; a Andrea Buitrago por la revisión desde la palabra y el afuera, y a los monitores Eliath Forero, Yuli Ballesteros y Mónica Torres por su constante e incondicional apoyo en todo este proceso investigativo.

Igualmente, queremos agradecer a todas las niñas que participaron en este proyecto por permitirnos conocer más de cerca la condición de madres adolescentes, sus emociones y su forma de ver la vida; también agradecemos a las instituciones educativas que nos abrieron sus puertas para llevar a cabo la indagación antes descrita.

Este libro se constituye en la voz del equipo de “Trayectos y aconteceres” sobre los temas abordados, que hay que decir nuevamente, es un grupo de maestros comprometidos consigo mismos y con la labor pedagógica. Un equipo que espera como resultado de una permanente tarea investigativa ofrecer elementos de análisis y reflexión sobre las diferentes categorías estudiadas, suscitar el interés en los maestros, en las instituciones educativas, por crear distintas formas de observar, comprender y trabajar con los jóvenes, de construir escuela y de *ser maestro*.





Dibujo de Patricia Arrieta  
Egresada Universidad Pedagógica Nacional.





# Capítulo I. El embarazo adolescente y la adolescencia: **entre el ser y el representar**

Angélica Osorio González<sup>1</sup>

Paola Andrea Roa García<sup>2</sup>

Las representaciones sociales en torno al embarazo adolescente y a la adolescencia han permitido configurar un conocimiento a partir del cual se entienden y valoran estas categorías. En esa medida, establecer y cuestionar dichas imágenes e ideas que circulan en los distintos discursos sociales permite reflexionar los fenómenos que atraviesan lo social, porque cuestionan la pertinencia y significación de las prácticas que integran la cotidianidad en el espacio escolar.

Por consiguiente, este capítulo busca presentar y analizar una serie de representaciones sociales en relación a la adolescencia y al embarazo adolescente. Para ello, en principio se explicará qué es y cómo se construye una representación social; enseguida se hablará de la noción de género a partir ciertos presupuestos teóricos y de las percepciones que de este manejan los jóvenes; por último se abordará el embarazo adolescente, considerando todas las representaciones sociales que convergen en él, con el fin de debatir algunas y proponer otras que surjan como alternativas a un fenómeno que, ante todo, evidencia una búsqueda de sentido.

---

1 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

2 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

## Conocer, pensar y hacer: la construcción de representaciones sociales

Visibilizar lo cotidiano es una misión bastante difícil de realizar, máxime cuando se ven implicados procesos tan complejos como individualidad, colectividad e intersubjetividad, entre otros modos de conocer, que están supeditados a la propia mirada del investigador como parte de estos, y a los condicionamientos dados por las formas tradicionales de abordar el conocimiento y de plantear objetivos relacionados con el determinismo y el reduccionismo. De esta manera, el estudio de las representaciones sociales se constituye en un desafío metodológico por su complejidad, y por la mediación de lo cotidiano en los procesos de construcción de la realidad en la cual estamos inmersos.

La tarea consiste en develar lo que hay en el fondo de las representaciones sociales. Más allá de hacer interpretaciones sobre aquellas, se trata de buscar los elementos que las posibilitan y articulan, ante todo, con el propósito de plantear otras respuestas a lo que pensamos y hacemos. En tal sentido, y con el ánimo de realizar un abordaje lo más amplio y fiel posible, es pertinente destacar los elementos fundamentales en la construcción de las representaciones sociales como modelo teórico y como proceso social.

El modelo de las representaciones sociales ha ido complejizándose en el transcurso de la historia debido a las distintas condiciones que lo han posibilitado. Las representaciones se inscriben en el campo de la psicología social y es allí donde Wundt, pensador alemán dedicado a la filosofía, enfatizando en los problemas psicológicos, propone un análisis de las acciones humanas teniendo en cuenta elementos no voluntarios que proceden de lo social.

La ciencia de laboratorio de Wundt tenía como idea metodológica central la experiencia de la persona que brindaba el reporte introspectivo, siendo necesario acudir a otras formas que dieran cuenta de fenómenos más complejos en donde el individuo no podía ser fiel testigo por su implicación en el proceso. Desprende, por tanto, una metodología apropiada para los procesos cognoscitivos superiores del hombre: la interpretación de los productos de la experiencia colectiva. Wundt, parte del análisis de la acción humana. Debajo de ese nivel de acción deliberada y voluntaria existe un primitivo movimiento de impulso

que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos. Este mecanismo de comunicación de gestos proveía las bases indispensables de la vida social, sin la cual, los individuos humanos nunca podrán llegar a entenderse (Mora, 2002, p. 32).

La comunicación gestual valida la existencia de procesos culturales como el lenguaje, los mitos y las costumbres. A su vez, constituye las referencias por medio de las cuales interactúan los individuos, pero que van cambiando lenta y regularmente, de modo que su observación permite hacer inferencia sobre la psicología de los individuos.

A partir de esto, en la primera parte del siglo XX surge el pragmatismo como modelo filosófico que critica los modelos psicológicos reduccionistas que pretenden establecer relaciones causa-efecto, con lo que se supera el mecanicismo de las acciones de los individuos en la sociedad. En relación comenta Martín Mora (2002) evocando a Dewey:

John Dewey propone un entredicho que busca diluir ese mecanismo causal: es la acción del propio individuo lo que determina la relevancia de los estímulos dentro del contexto delimitado de la misma acción. No es una reacción orgánica que refleja, sino una decisión activa la que proyecta los actos de los individuos (p. 4).

Por otro lado, H. G. Mead (citado por Mora, 2002) resalta el papel del lenguaje en la relación de los individuos con su colectividad y por ende en la producción de cultura; toma como unidad de análisis el acto social, donde símbolo y significado están dentro, lo que no implica la conciencia de este último: “Quien se comunica puede comunicarse consigo mismo, esta comunicación crea la realidad” (p. 5).

De esta forma, ubica la intersubjetividad dentro de lo que llama conversación interior: “el mí supone asumir el punto de vista colectivo con respecto a uno mismo, y el otro generalizado es la gran colectividad con la que uno se relaciona y que tiende a ser interiorizada: la sociedad crea a los individuos” (Mora, 2002, p. 5). Este proceso del lenguaje posibilita que el individuo se relacione con su pasado y que hable a través de este, así se ve en las imágenes de otros y se integra en la dinámica social.

Durkheim (1898, citado por Mora, 2002) propuso que lo colectivo no puede ser reducido a lo individual y hace distinción entre las representaciones colectivas y las representaciones individuales:

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que se constituye en un hecho social (p. 7).

Estos elementos fueron retomados por Moscovici (1979) en la teoría de las representaciones sociales, de la cual se pueden destacar los aspectos que se presentan a continuación:

La representación social se conceptualiza como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 10).

Parafraseando a Mora (2002), la representación es el conocimiento cotidiano, de sentido común que posibilita a los individuos estar dentro de un ambiente social y que se origina por el intercambio comunicativo. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras la figurativa y la simbólica es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (p. 10).

De tal forma, las representaciones sociales están relacionadas con las formas de control de la sociedad; los medios de comunicación, las leyes y la información puesta a circular obedecen a lo que puede ser significativo para quienes tienen el poder de esta; así se logra que lo extraño sea cotidiano.

En consecuencia, y según lo expuesto por Robert Farr (2002), las representaciones sociales permiten al individuo orientarse en el mundo de la vida, otorgándole dominio del mismo a través de la organización en categorías que permitan la comunicación con otros y hallar los significados de su historia individual y grupal. Las representaciones se constituyen en una forma de conocimiento y de pensamiento.

Al respecto, Moscovici (1979) propone tres condiciones de emergencia de una representación social: la dispersión de la información, la focalización y la presión a la inferencia; estas subrayan cómo se da el proceso de organización de la información que constituye la representación. Se parte de la idea que sobre un objeto los individuos pueden tener información insuficiente o abundante que puede estar focalizada o desfasada, a partir de lo cual se centran en la que responda a sus intereses particulares o de los subgrupos a los que pertenezcan; sin embargo, esto se ve condicionado por la presión social que impone relaciones, actuaciones y comunicaciones respecto al objeto.

En cuanto a sus dimensiones se han reconocido tres: la información, el campo de representación y la actitud, las cuales hacen alusión a la información sobre el objeto, su jerarquización y la orientación hacia él; donde la actitud se convierte en lo fáctico de la representación, es decir la expresión de la representación. A este respecto, Mora (2002) señala: “en consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 5).

La dinámica de una representación social fluye entre cómo un conocimiento se convierte en representación y cómo esta modifica lo social, lo cual refiere a su elaboración y funcionamiento. Moscovici (1979) plantea dos aspectos que pueden o no caer en el reduccionismo y la mecanización de las formas de conocer y pensar: objetivación y anclaje.

En la objetivación se da la selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización, es decir que desde lo abstracto se configura una imagen apoyada en los distintos elementos dispersos y se hace real: “para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan [...] los signos lingüísticos se enganchan a estructuras materiales (se trata de acoplar la palabra a la cosa)” (Moscovici, 1979, p. 12).

El modelo figurativo posibilita hacer funcional lo que en primera instancia responde a lo general, constituye una explicación suficiente y dinámica que permite que la representación social sea la estructura cognoscitiva estable que orienta la actitud, los comportamientos y las relaciones. La naturalización hace que la representación se constituya en una estructura válida, que posibilita catalogar los objetos, las personas y sus comportamientos.

[...] un realismo semejante a los niños que dibujan no solo lo que ven del objeto, sino también lo que saben de él. La imagen es objetivada junto con una carga de afectos, valores y condiciones de naturalidad. Los conceptos así naturalizados se transforman en auténticas categorías del lenguaje y del entendimiento (Moscovici, 1979, p. 12).

Por su parte, en el *anclaje* la representación social se integra al marco de referencia colectivo. Del objeto ya no solo se tiene un marco de referencia cognoscitivo sino que se hace uso de él, es decir, se integra al sistema preexistente de pensamiento. Se podría inferir entonces, que la objetivación hace alusión a la forma como se conoce y el anclaje a la forma cómo se piensa y se hace:

La objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también como se expresan (Moscovici, 1979, p. 15).

En síntesis, los individuos construyen representaciones, en tanto otorgan sentidos a estas y se constituyen en su discurso y práctica social; allí las dinámicas sociales las posibilitan y mantienen, siendo el sujeto quien hace y reproduce los discursos hegemónicos dominantes.

## Ser y representar

Si se justifica la importancia de la representación social como forma de conocer de los individuos desde la modernidad y, para el caso de las ciencias sociales, desde la psicología social, podemos considerarla un factor relevante en la constitución de

sujetos sociales e individuales. Pero en el contexto actual son varias las discusiones acerca de la validez de las representaciones sociales como forma de cognición social y como elaboraciones constituyentes del sujeto.

De manera que se entra en un asunto que tiene que ver con la *configuración del sujeto*. Para este caso particular del *sujeto mujer en la adolescencia* a propósito de unas condiciones particulares: *el embarazo y la maternidad*, donde uno de los aspectos evidenciados se relaciona con la incidencia de los efectos del discurso en un amplio dominio social en la forma de ver la propia situación y de adoptar sentidos de vida.

Son varias las corrientes donde es posible situarse para comprender cómo se configura un sujeto o cómo se da el proceso de subjetivación. Como se advirtió, desde la psicología social las representaciones sociales determinan la conducta de los individuos, las formas de actuar en el mundo, de modo que la relación del individuo con la sociedad es el medio que permite construir la realidad. El individuo está sujeto a sentidos sociales que caracterizan su experiencia individual.

Desde esta perspectiva, es fundamental el papel de la *emocionalidad* en estas construcciones y procesos de subjetivación, ya que permite significar y resignificar un evento externo, en este caso el embarazo y el bebé. Así, como señalaba Castoriadis, lo emocional no está más asociado a una dimensión biológica, está integrado tanto a las diferentes dimensiones que caracterizan los sistemas de relaciones humanas, como a los procesos de significación, en la misma medida en que está ligado a los procesos corporales que caracterizan la expresión orgánica compleja del hombre en su cotidianidad.

De este modo, se encuentra el sujeto reducido a su emocionalidad y a su relación permanente con el medio, de modo que el único momento donde se hace evidente un proceso de subjetivación es en la resignificación.

El sujeto en sus diferentes momentos está comprometido con la producción de una emocionalidad en la que se integra su corporeidad como momento de la dimensión de sentido. Actualmente es posible encontrar el papel de las representaciones sociales en la conformación del sujeto, pues este tema como lo mencionan varios autores, encuentra una fuerte expresión dentro de la tendencia iniciada por Lacan (1953) de definirlo en el espacio de lo simbólico.



Si se parte del construccionismo social, se encuentra que este enfatiza en el orden simbólico de los repertorios discursivos y de lenguaje sobre los que se organizan todos los procesos sociales y personales, eliminando al sujeto individual en su dimensión subjetiva, es decir que el sujeto se construye en su relación con los otros. Algunos autores, desde el enfoque sociocultural, reconocen solo la instancia simbólica de los procesos estudiados, no apareciendo la cuestión de la emoción y, cuando aparece, es considerada como un proceso de significación, como señala Baerveldt (1997):

Por otorgar un estatus paradigmático al lenguaje o discurso, la psicología discursiva se focaliza en el significado en la medida en que él puede ser articulado o explicado. Las investigaciones de las emociones mencionadas anteriormente, son la mayoría exclusivamente restrictas al estudio de las palabras que destacan emoción, de los guiones y escenarios de las emociones, de las teorías indígenas de las emociones, etc. (...) Aparentemente, nuestras emociones adquieren sus significados sociales sólo después que ellas han sido interpretadas por medio de vocabularios compartidos y modos compartidos de conversación (p. 12).

Así se niega el carácter constitutivo de las necesidades y las emociones en la subjetividad, la cuales aparecen, en palabras de Baerveldt (1997) como un epifenómeno de procesos de significación, con lo cual se elimina toda intencionalidad teórica dirigida a los procesos emocionales, lo que impide y bloquea el desarrollo de las categorías necesarias para dar cuenta de ellos a nivel teórico, y conduce, al nivel de la práctica, a ignorar lo emocional dentro del sistema de prácticas sociales e institucionales (p. 12).

Desde esta perspectiva, se considera realidad natural algo construido socialmente; la existencia de un hombre sin emociones. En palabras de E. Roudinesco (2000):

[...] cómo comprender, por otro lado, las declaraciones del filósofo Marcel Gauchet, cuando pretende usar el inconsciente cerebral y el modelo de computador para sustituir el inconsciente freudiano, que ya no tendría más “ibope” en un mundo en que el afecto estaría en vías de desaparecer (p. 12).

Un aspecto que vale destacar se relaciona con el sujeto como *constructor de sentidos en el marco de sus relaciones sociales*, es decir que, “el sujeto al ser portador de una subjetividad expresa su historia personal en una síntesis de sentidos y significados

que tiene como forma de organización la personalidad” (Roudinesco, 2000, p. 12). No obstante, esa personalidad deja de ser una instancia interna determinista, asociada a invariantes situados en momentos pasados de la historia individual, para convertirse en un sistema configurado que existe en una dimensión procesual en tensión permanente con las producciones actuales del sujeto.

La personalidad, al igual que el sujeto, representa una instancia generadora de sentidos, los cuales son inevitables dentro del contexto de su acción, sin embargo estos sentidos no se imponen a la acción de aquel, sino que son parte del proceso generador que acompaña la acción (Roudinesco, 2000, p. 30).

Aquí surgen dos importantes componentes del sujeto *la personalidad* y su relación con las *acciones sociales*. En ese contexto se pensaría entonces que es imposible hablar de un sujeto aislado y definido, de allí la importancia de los espacios de socialización al que pertenecen las niñas ya que estos, junto con las personas que involucran, intervienen en la configuración de la historia de cada una de ellas y la forma como esta se va constituyendo, aunque desde lo observado la emocionalidad cumple un papel importante en la constitución de la representación de sí mismas que, de alguna manera, marcan lo que ellas sienten que *son*.

## ¿Por qué hablar del embarazo adolescente?

Como ya se ha mencionado, son varios, y en aumento, los documentos que registran el embarazo adolescente como un grave problema social. De acuerdo con esta investigación, el hecho se manifiesta con frecuencia en instituciones académicas y es reseñada ampliamente por medios de comunicación e investigadores. Si se preguntase por la legitimidad de esta representación y la concepción que le subyace, como las representaciones construidas sobre la adolescencia y su importancia dentro del contexto social y escolar, se ve como necesidad preguntarse no solo por lo que comprenden los actores directos de este fenómeno sino por cómo la escuela maneja y puede mejorar la forma de llevar esta situación en sus instituciones.

En efecto, este acercamiento a fenómenos tan relevantes permite comprender cómo en la cotidianidad, y en especial en cada intercambio comunicativo, las representaciones sociales se construyen se refuerzan y se cuestionan. Pero, además, posibilita la comprensión de la adolescencia y el embarazo adolescente como estados de vida

intrincados, altamente significativos, cuya interpretación implica vislumbrarlos como dominios esenciales de la construcción de sujetos. Atendiendo a esto, vale la pena hacer una pequeña acotación de lo que implica el género en el sujeto adolescente, y de las dimensiones que le competen, para después prefigurar la noción de adolescente madre y gestante.

## El adolescente y los géneros... de las representaciones y sus implicaciones

Desde su gestación, al sujeto se le otorga un género y, a partir de este, se le empieza a catalogar en cuanto a su ser y su hacer. En consecuencia, durante su crecimiento, va adoptando distintas formas de pensarse y actuar, derivadas de la información que circula y el individuo asume como propias. Respecto, la doctora Karen Hardee (citada por Barnett, 2002), investigadora científica principal de FHI, menciona:

El sexo de un niño se determina antes del nacimiento, pero el género se aprende [...] A lo largo de la niñez, los niños y las niñas reciben diferentes mensajes acerca de los comportamientos que se esperan de ellos (mensajes de los padres, la sociedad, los compañeros, los medios de información); se les dice que algunos comportamientos son aceptables en los varones y no en las niñas, y viceversa (p. 16).

De dónde surgen distintos interrogantes en cuanto a cómo se da este proceso de apropiación, qué elementos lo determinan, en qué dinámica se involucran el individuo y lo social. Por esto, resulta de gran importancia la indagación sobre las representaciones de género en tanto construcción individual y colectiva, que determina la constitución de sujeto.

Por otro lado, se hace necesario destacar que las construcciones de género se invisibilizan en la historia y, por tanto, toman la cualidad de inmutables y constantes, lo que no permite su problematización, es decir, la reflexión en torno de la misma y la constitución del sujeto en lo social. Como lo estima Banchs (2000),

El ser hombres y mujeres son construcciones socioculturales e históricas y, en concreto, partiendo de la dificultad para aceptar cambios en las identidades y prácticas sociales culturalmente asignadas a mujeres y hombres, se introduce

en el campo teórico de las representaciones sociales, para rastrear nociones y conceptos que forman parte de este modelo y que resultan de utilidad para pensar la problemática planteada (p. 54).

De este modo, se pretenden establecer las representaciones sociales de género en los adolescentes y su posible relación con el embarazo en la adolescencia, para lo cual es relevante establecer los elementos que permiten su estructuración, lo que conduce inicialmente al abordaje del género como categoría social. “De acuerdo con Lamas, el origen del término género, en su actual connotación, data de 1955 cuando el investigador John Money propuso la acepción ‘papel de género’ para designar el conjunto de conductas atribuidas a los varones o a las mujeres” (Banchs, 2000, p. 6).

Por la misma vía, “Robert Stoller llega a la conclusión de que lo determinante en la identidad sexual no es lo biológico, sino el hecho de vivir, desde el nacimiento, experiencias, ritos y costumbres que la cultura considera masculinos o femeninos” (p. 7). Stoller utiliza entonces la noción de género en tres instancias básicas: atribución de género al nacer, identidad de género y papel de género.

En estas conceptualizaciones se hace evidente la atribución del género a los comportamientos según el sexo, lo que coloca al género como una categoría inmutable y determinada. En palabras de Banchs (2000), la generalización posibilita que las instituciones se vivan como si tuvieran una realidad propia, no como sistemas históricos socialmente contruidos, y por ende susceptibles de ser modificados:

Gayle Rubin se refiere al “sistema sexo/género” y lo define como “el conjunto de arreglos por medio de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y dentro de los cuales estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas”. Acotando luego que “los sistemas de sexo/género no son emanaciones ahistóricas de la mente humana; son productos de la actividad humana histórica”, por lo tanto son susceptibles de ser transformados (p. 7).

Esta última idea introduce a lo social en la construcción de género, resaltando cómo este es un proceso histórico que puede no ser inmutable y por ende transformable. Sin embargo, es interesante que en la búsqueda en distintas fuentes de información, incluso en los discursos políticos, económicos y médicos, el género se concibe desde

el sexo, y aunque se inscribe dentro de lo social como construcción, al parecer, se constituye en una categoría permanente e inmutable donde los individuos no tienen ninguna injerencia, es decir, están determinados por esta:

Género es un término que puede usarse para categorizar las distintas funciones que desempeñan los hombres y las mujeres, según lo determina la sociedad en la que viven. El sexo de la persona –la diferencia biológica entre el varón y la mujer– determina el estado de salud de la reproducción y las necesidades en materia de salud de la reproducción, pero las perspectivas de género también desempeñan una función (Barnett, 2002, p. 16).

El concepto de género refiere a la asignación social y a la valorización diferenciada de responsabilidades y roles a hombres y mujeres, que condiciona sus opciones, hábitos y desempeños. Ha reservado, prioritariamente, para el hombre, la esfera pública de la producción; y, para la mujer, la esfera privada de la reproducción y el cuidado de los otros. Es una variable socioeconómica y en ella influyen la clase social, la raza, la religión, el entorno económico, la edad, etc., por lo que su aplicación a la juventud y al trabajo incrementa la capacidad de explicar y poner de manifiesto los desequilibrios de oportunidades y necesidades entre los jóvenes (Silveira, 2006, p. 35).

El género como categoría social corresponde a la información que el discurso hegemónico pone a circular, que puede corresponder al sobresaber o a la ignorancia del mismo; de este modo, los individuos toman de esta dispersión de información, todo aquello que puede responder a su interés particular y de lo cual deben tomar posición con respecto al deber ser de las prácticas y sus vivencias personales.

En el modelo teórico de las representaciones, desde Durkheim en términos de las representaciones colectivas, estas representaciones de género se harían preexistentes e inmutables, desde Moscovici corresponderían a los elementos centrales que tienen la cualidad de ser más estables.

Moscovici (1979) estableció que las representaciones sociales tienen la posibilidad de ser dinámicas y al mismo tiempo estables, que tienen que ver con las estructuras de pensamiento y los procesos, por tanto son socioculturales, lo que implica que no surgen de la nada y que corresponden a los contextos particulares:

su carácter histórico cultural, implica por un lado que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, con sus saberes populares, mitos, tradiciones, y por lo tanto responden a las características particulares de cada tradición histórico cultural (Banchs, 2000, p. 60).

Por tanto, la emergencia de las representaciones sociales de género tiene que ver con la vivencia de los individuos con su mundo, en las relaciones que ha constituido en él, es así que “se *internaliza* a ese otro generalizado, que representa las normas, valores, creencias de su grupo y de su sociedad” (p. 64). Sin embargo, esa *internalización* no es consciente, ya que no se realizan reflexiones sobre los significados que se intercambian en los discursos y prácticas comunicativas. Valga aclarar que la reflexión no es del interés de los individuos:

De esta manera, si ni los propios estudiosos de las formas de producción de conocimientos socialmente compartidos rinden cuenta del carácter inconsciente de esos procesos de construcción, mucho menos pueden hacerlo las personas que no han definido como parte de sus objetivos dar respuesta a estas interrogantes (p. 69).

Los adolescentes, indistintamente de lo que condicione esta denominación, son parte de este mundo social, y algunos usan dicha denominación para catalogarlos vulnerables con relación a la construcción del género como categoría y en las representaciones de este como forma de conocer, pensar y hacer:

Porque en la infancia y adolescencia se conforma la identidad –por un proceso de adscripción e identificación con los modelos vigentes– la asignación genérica se constituye en condicionante de la construcción de la identidad y del proyecto de vida. Así, los jóvenes se han preparado para acceder a la vida adulta a través del trabajo productivo y, las jóvenes, para la reproducción y el trabajo de cuidado. Ambos proyectos han sido vistos como ineludibles y adecuados, pero el primero, lleva a la independencia económica y al pleno reconocimiento ciudadano; mientras que el segundo, a la dependencia y a una ciudadanía delegada. Esta diferencia hace que ser joven en femenino no sea lo mismo que serlo en masculino (Silveira, 2006, p. 13).

El mercado laboral y los sistemas educativos y formativos interactúan en el fomento de la segmentación profesional iniciada en el discurso escolar y cristalizada en las opciones vocacionales. Los preconceptos sobre la inadaptabilidad femenina para los trabajos técnicos han limitado su acción, condicionado la ajenidad con la máquina y la baja autoestima. “El proyecto educativo vigente no incentiva la autonomía de las niñas, su seguridad en sí mismas y el desarrollo de sus capacidades de logro, de empoderamiento y de toma de decisiones” (p. 13).

Es evidente entonces que alrededor de la construcción de representaciones sociales de género se hacen partícipes todas las instituciones como constituyentes de lo social y mediante el poder asignado para cada una y el control ejercido desde este, posibilitan las dimensiones de la representación, es decir el sobresaber o ignorancia sobre ella, el campo figurativo o simbólico que la constituye y la actitud, lo expresado sobre ella.

La dinámica de la representación fluye entre la objetivación y el anclaje de la misma; se podría decir: sobre lo que se piensa y se hace. Con relación a esto, el campo figurativo de las representaciones sociales de género de los adolescentes en este estudio, fluye entre lo teórico, la práctica y las vivencias personales.

En cuanto a lo teórico del género como categoría social, no lo nombran; pero sí subyace la idea de los comportamientos, actitudes y opiniones relacionadas con el sexo de los individuos, y por tanto, el deber ser de las prácticas se nombra desde lo asignado. En consecuencia, el ser de los individuos se constituye desde el sexo que tienen, lo cual resulta del proceso de conocimiento iniciado desde la socialización primaria en la familia y que puede reforzarse y mantenerse a través de instituciones como la escuela y los medios de comunicación.

En tal sentido, los adolescentes afirman, partiendo de diferentes representaciones del género, que la *mujer* es:

Según sus características: “*sensible*”; “*delicada*”; “*un ser dotado de belleza, fortaleza, inteligencia y lealtad*”; “*muy frágil*”; “*sencilla, alegre, sincera*”; “*tierna, pero complicada*”; “*dedicada*”; “*llena de sabiduría*”; “*le gusta vestirse bien*”<sup>3</sup>.

---

3 Las citas que aparecen en cursiva son fragmentos del corpus recogido en las distintas instituciones educativas, en la primera etapa de la investigación.

Medio de vida: otras expresiones reflejan la identificación de la mujer como: *“quien lleva la creación en su vientre”; “es un medio de vida”*.

Complemento del hombre: *“es el complemento del hombre”; “es la que acompaña al hombre”; “compañía de un hombre con las mismas capacidades”; “del sexo femenino”; “persona que tiene un atractivo hacia un chico”*.

En estas expresiones, se encuentra que la mujer se asume desde el rol asignado tradicionalmente para ella, en el que se denota cierta fragilidad y necesidad de protección, además al parecer ser mujer significa ser madre, desde lo que se puede inferir que dichas representaciones se configuran en la vivencia del individuo en lo social y se constituyen en el supuesto teórico desde el que se mueve el adolescente en el mundo de la vida, al que obedece un deber ser, es decir, el ideal de la práctica que le corresponde, lo que no necesariamente es la vivencia del individuo. “Aunque siempre se hace referencia al género como una construcción social, el foco está en cómo el género es vivido a nivel individual o interpersonal” (Banchs, 2000, p. 65).

De igual forma, es evidente que al hablar de género se establece una relación de correspondencia, es decir que lo masculino se piensa en función de lo femenino y viceversa, en tal sentido el género como categoría teórica en el discurso se constituye en el referente relacional, de poder en lo social, en cuanto los roles y normas.

Algunas expresiones de las *niñas embarazadas y madres gestantes* en relación a su representación de mujer son: *“es el opuesto de machismo, es comprensiva, humilde, se destaca más como madre”; “un ser humano lleno de cualidades muy importantes que expresa e irradia ternura y sentimientos”; “yo, ser muy importante en la tierra porque no habría vida sin ellas”*.

Las representaciones sobre mujer adquiridas en el proceso de socialización relacionados con el ser madre, pueden acentuarse por la vivencia de la adolescente embarazada o madre, ya que, debe resignificarse desde allí, es decir, su estado la conduce a pensarse desde este, aunque no corresponda con el deber ser del adolescente.

Además, debido a las condiciones biológicas y fisiológicas de la mujer, parece que se le asigna la maternidad como parte de su ser, en otras palabras, a la mujer debe brotarle la maternidad (sentido de cuidado, protección, afecto) como le brota la leche, lo que puede explicarse desde la teoría de las representaciones sociales en cuanto a



la constitución de imágenes: el hecho del embarazo es visualizado en el cuerpo de la mujer, mientras que en el hombre, aunque es partícipe de este, no se constituye en hecho en su cuerpo, lo que posibilita la construcción de estructuras cognoscitivas que le otorgan el papel preponderante del cuidado del hijo a la mujer; lo que no significa que represente sus deseos y añoranzas como sujeto.

La condición biológica que nos permite engendrar, parir y amamantar, no emana una habilidad especial para educar, criar, cuidar, limpiar, es decir, nuestro sexo biológico no secreta ninguna hormona o cosa por estilo que nos defina como las destinatarias de las tareas reproductivas. Sin embargo, esto forma parte de nuestras identidades; ser mujeres “de verdad”, pareciera significar: ser madres, esposas, amas de casa, educadoras moralizantes, etc. (Banchs, 2000, p. 14).

Situación en la que también interviene la información puesta a circular en torno al rol de la mujer, ya que esta se asume como profesional, madre y además debe cumplir con las labores domésticas. La cultura, y las representaciones que emergen del desarrollo histórico y social de la misma, premia a la mujer que es capaz de ser profesional, “mamá” e individuo al mismo tiempo, pero no le da las garantías para que se desempeñe de forma adecuada en estos distintos y complejos roles.

Las representaciones de los adolescentes hacen alusión a una visión que corresponde a los estereotipos divulgados socialmente; es probable que si desde estos se parte para asumir la sexualidad se carezca de elementos fundamentales para reconocerse como sujeto, reconocer a otros, desenvolverse con esos otros y planificar y velar por un desenvolvimiento de vida que responda a sueños contruidos desde el descubrimiento de sí mismo y no desde las representaciones sociales.

No obstante, es importante resaltar que dichas representaciones como forma de conocimiento y de pensamiento en el mundo de lo social, pueden ser transformadas por los individuos. En tal sentido, en las representaciones que maneja la cultura se tendría que pensar y hacer en torno al sujeto en términos de su vivencia, es decir que el modelo teórico y las prácticas que lo constituyen no correspondan al deber ser desdibujador del sujeto, que lo determina y codifica, ignorando, el placer y el deseo.

## La representación de lo femenino en la configuración del sujeto mujer

### Adolescencia, embarazo y maternidad

El marco teórico de representación legitimado socialmente acerca del adolescente, guarda estrecha relación con las elaboraciones que hacen las niñas involucradas en el estudio, en la relación adolescencia-embarazo, y se halla muy poca diferencia en lo que construyen las jóvenes que han vivido esta experiencia y las que no, pues este se asocia en general con *dificultades y cambios*.

Es recurrente encontrar las representaciones del ser adolescente y del embarazo en esta condición, enmarcadas en la noción de problema dentro de nuestro contexto. Para mostrar la coincidencia de la representación de ambos estados como problema puede hacerse mención a aseveraciones como: “el problema de la maternidad en la adolescencia toca todas las esferas sociales y trunca de manera violenta el desarrollo adecuado de las jóvenes quienes maduran prematuramente forzadas por la situación” (Parada, 2005). Esto tiene resonancia en los constructos de algunas jóvenes al afirmar que el embarazo en la adolescencia es un estado frustrante porque representa “*desilusión*” o “*frustración y todo por la falta de comprensión y no conocerse*”. Elaboraciones en las que se muestra el embarazo como imposibilidad para crecer en distintos planos de vida. Cabe preguntar aquí: ¿qué factores han permitido interpretar así la realidad sobre la adolescente embarazada?, los discursos de progreso y desarrollo que dan gran importancia al joven en el sentido productivo y económico.

Las representaciones que se encuentran en los adolescentes responden a las imágenes tradicionales de *ser hombre y mujer, de madre, de familia*, y por lo vivido se construyen idealizaciones de estas; sin embargo, en sus prácticas se reproducen estas imágenes tradicionales y lo que una vez fue solo una construcción abstracta, se enraíza como percepción del objeto, constituyéndose en concepción de sí mismo, aunque su utilidad y significado oculte los sentires iniciales.

Las adolescentes embarazadas narran momentos de sus vidas en los que se reafirma cómo se reproducen estas imágenes en los individuos, cómo logran objetivarse en la respuesta de lo que seré cuando asuma uno y otro rol; así la niña que

tal vez ha vivido una situación de desplazamiento o ausencia del padre, sueña con hacer algo distinto, sin embargo asume que todos los hombres engañan a las mujeres y que quienes constituyen la familia es la madre y el hijo como en su experiencia de familia.

Y al parecer el punto de quiebre está ahí en la situación de embarazo adolescente: sabemos que las niñas quedan en estado de embarazo no por desinformación, sino por otros aspectos que tienen que ver con la construcción de sujeto, como lo es la necesidad de tener un soporte afectivo duradero y estable que permita la construcción y desarrollo de un proyecto de vida. Las niñas inicialmente por la objetivación de información según la cual el embarazo en la adolescencia es un error, lo rechazan, pero cuando piensan en “*lo hermoso que es ser madre*” y que “*los hijos son una bendición de Dios*”, le dan otro sentido a su estado, sentido que está en punto de quiebre cada vez que se restringen actividades que dentro de su despliegue como sujeto quisiera desarrollar. Sumado a esto, está el que al parecer el bebé la convierte en adulta y los otros la asumen como tal, de manera que la niña se encuentra en una lucha entre las representaciones objetivadas sobre el ser madre, el embarazo y los hijos, y lo que desea hacer.

Pero en este punto el individuo desaparece, la escuela y la familia desconocen a la que hasta hace pocos días era niña y vuelcan toda su atención al embarazo. La adolescente embarazada termina por aceptar el trato de los otros porque carga con la culpa del supuesto “error”, y las imágenes del deber ser como madre.

Se resignifica toda la situación, desde la contradicción de los sentidos aprendidos, se otorga un nuevo significado; la niña siente que ya tiene un soporte afectivo duradero, que a diferencia de los otros nunca se va a ir, y despliega en él todas las intenciones de su vida, encuentra la motivación para construir y desarrollar un proyecto de vida, que desde su génesis pareciera en función de ese otro, pero que en la práctica podría terminar desconociéndolo.

La niña toma las representaciones construidas alrededor del ser madre y los hijos para ser y hacer ante su situación, y al parecer objetiva sobre el abstracto que es el bebé, ya cuando este se materializa, es decir, nace, y se hacen evidentes todas sus necesidades y requerimientos, se enfrenta al deber ser y lo que se

quiere como individuo. La niña asume su papel y al bebé desde las imágenes de fragilidad y extensión de sí, se convierte en la mayor felicidad y continúa siendo la motivación para seguir.

El bebé se constituye en ese soporte para pensarse en el mundo de la vida, pero ese pensarse se relaciona con las representaciones que circulan en el colectivo sobre ser mujer y madre, así las niñas desde lo idealizado quieren ser médicas, ejecutivas, y sacar a su hijo adelante.

Al parecer la realidad frena estos sueños, pues debe enfrentarse a las condiciones económicas y sociales, y lo que estas implican (posibilidad de continuar estudiando, tener una casa, entre otras), priorizando sobre el bienestar del bebé y entonces empieza el anclaje de representaciones de sacrificio ante el ser madre y se asumen los comportamientos vividos en la infancia con el hijo.

Este hijo, al que se dice amar profundamente y ser la razón principal de vida, puede convertirse en el obstáculo para el desarrollo de lo soñado, y así la niña asume su vida desde la resignación del deber ser (que no implica el reconocimiento del sujeto-hijo y la reflexión sobre su ser madre y la educación del mismo) y lo que puede hacerse, reproduciendo las representaciones del colectivo.

En esta medida, el hijo indistintamente de las dificultades y exigencias que pueda acarrear, se ancla como el soporte afectivo duradero, en el cual se justifica todo el hacer y no hacer de la vida, lo que le permite identificarse positivamente consigo misma. A pesar que en el trasegar se hayan tenido que obviar los deseos de sí.

Por tanto, el embarazo adolescente, más allá de la información que circula en torno a él –causas y consecuencias–, su posibilidad de incremento, su mirada desde la salud pública y la genitalidad, la irresponsabilidad de los jóvenes, entre otros, debe mirarse como un complejo que resulta favorable o desfavorable de acuerdo con el discurso hegemónico imperante, a las posibilidades de construcción de sujeto en una sociedad como la nuestra, que al parecer reproduce y mantiene los colectivos y las masas, obstaculizando el reconocimiento de sí mismo, y por tanto manteniendo invisible los sentires y deseos, que puede constituirse en el fundamento de lo que podemos denominar los problemas de la nuestra sociedad.

En consecuencia, se hace necesario preguntarse por todas esas formas que se han construido para ser en el mundo de la vida, y cuál es su contribución en el reconocimiento de sí que deben hacer los individuos para poder construir colectividad y no que la colectividad determine el ser y el hacer de los sujetos.

Por consiguiente, el adolescente no debe ser visto desde las imágenes tradicionales que circulan, y el acompañamiento que se haga en la escuela y en la familia debe propender por el descubrimiento particular de lo que se es y no la receta de cocina impuesta. Tal vez la posibilidad de reconocerse (carencias, sueños, frustraciones, alegrías, imágenes...) permita a niños y jóvenes, y a los llamados adultos, reconocer lo individual, en un colectivo que posibilita al sujeto y no que lo envuelve en la maraña que no le permite ver otras opciones para continuar.

En el contexto contemporáneo no es difícil encontrar causas para el embarazo en la adolescencia, entre ellas puede nombrarse el aumento en la actividad sexual de los jóvenes, desplazamiento, abandono familiar, inicio prematuro de las relaciones sexuales, desconocimiento y fallas en los procesos de educación sexual. Situaciones que reiteran la condición problemática de la adolescencia y caracterizan dentro de los constructos sociales lo que define la *condición crítica del embarazo adolescente*.

Según lo hallado, estas visiones han sido interiorizadas por las niñas y los jóvenes mostrándose en distintas expresiones en torno a lo que para ellos significa la condición *adolescente embarazada*; son pocos los casos donde se evidencia y vivencia una representación diferente o quizás resignificada frente a esta situación. Se encontró, por ejemplo, en niñas que al vivir la experiencia de la gestación redimensionaban el sentido de ser y actuar como adolescente, asociando esta vivencia particular con un hecho bello y de gran importancia para sus vidas.

El estado de embarazo y el conjunto de situaciones a las que este conlleva adquiere sentido, al parecer, en las representaciones sociales respecto a la relación *mujer-adulterez*, asociadas a los roles y significados establecidos dentro del entramado cultural sobre estas dos categorías, aunque este sentido se configura más en imágenes y reorientaciones que se le dan a la forma de proyectar el querer vivir y en ciertas forma de ver la vida, que en el comportamiento que se asumiría al sentirse *madre*.

Se encuentra así que las niñas resignifican su estado de embarazo en ideas relacionadas con el rol femenino, la predestinación, la belleza de generar vida y las emociones que otorga el bebé; claro está que estas formas de representar la maternidad muestran también una forma particular de ser *madre adolescente*, donde se entrecruzan las elaboraciones en torno a la adolescencia, la mujer, el ser mamá y el ser madre, destacando esta última como una forma madura, adulta y responsable, de cierta forma ajena a ellas y propia de sus mamás.

ENTREVISTADOR (E). ¿Qué hace una mamá?

ESTUDIANTE MADRE EN GESTACIÓN (M). “Yo, por el momento no hago nada, pero uno debe darle amor y afecto al bebé y darle lo necesario, protegerlos porque yo no quiero que le pase lo mismo que me pasó a mi [...] ella le da todo a la niña, todo lo que no le puedo dar se lo da ella”

Resulta entonces configurándose una representación de sus vidas donde *ser mujer* está mediado por el significado que trae *ser mamá* y con ello el bebé como factor de anclaje, de vínculo permanente, de estabilidad; razones que le imprimen total sentido de valor a la condición materna e interviene en sus sueños, proyectos y hasta su ser presente como personas *responsables*. Las niñas reconocen que el estado de embarazo y particularmente tener el bebé genera además de cambios físicos, cambios fuertes de visiones y perspectivas, “*mi cambio fue radical, me doy cuenta lo que una madre tiene que llegar a hacer por su hijo... que estar embarazada no es un juego, ni tampoco es fácil*”. Aunque vale decir que estos cambios traen para la vida de las niñas repercusiones que no siempre, o al menos no en un primer momento ellas ven como positivas, por ejemplo, asumir la maternidad es también sinónimo de renuncias a diferentes actividades propias del mundo adolescente.

No solo la maternidad es propia de lo que se representa como propio de lo femenino, pues al indagar por la proyección de las jóvenes sobre su futuro se encuentra un contraste de esa visión de ser mamá, con el asumir roles de ejecutivas o doctoras y con esto la posibilidad de adquirir bienes materiales, situaciones que pueden estar mediadas por las condiciones sociales de vida a la que pertenecen, sus historias de vida; donde además de caracterizarse por dificultades económicas y conflictos fuertes, se presentaban tensiones familiares; situaciones que las hacían sentir una profunda condición de soledad.

Es evidente que en los núcleos figurativos de la representación el *ideal de mujer* desde lo que el medio posibilita, entran los roles de género a desempeñar un papel importante en la constitución de la representación, la familia, las vivencias acerca del amor. Y resulta la condición materna una posibilidad para las niñas; a pesar de no ser un proyecto inicial en sus vidas, sí es finalmente una decisión, una razón para crecer como sujetos y esencialmente un motivo para dar nuevos sentidos a la existencia.



Dibujo de Patricia Arrieta  
Egresada Universidad Pedagógica Nacional.





# Capítulo 2. De generación en degeneración:

## representaciones sociales de la adolescencia desde los márgenes y desde adentro

Sonia Sánchez Rivera<sup>1</sup>

*Somos almas nuevas en una vida vieja, pasajeros sin retorno,  
impedidos de toda gracia en un mundo quejumbroso  
y culpable, aquí nos hemos hecho tan locos que no podemos seguir sus reglas.*

**Jack Kerouac (1968)**

En *La vanidad de los Dulouoz*, J. Kerouac (1968) desentraña el mundo adolescente de su alter ego Jack Dulouoz, para hablar de los años de transición en los que forjó su carácter. La narración devela un mundo secreto, de descubrimientos, ritos y significaciones, mediado por la aventura y el caos de los años vividos por el autor, mostrando los senderos del aprendizaje recorridos por el joven Dulouoz antes asumir la condición adulta. Por la misma vía, *Las tribulaciones del estudiante Törless*, de Robert Musil es el estremecedor relato del joven Törless quien asaltado en su impavidez descubre al lado de sus compañeros un universo reciente, de experiencias inusuales, entendido solo por él y sus pares.

Vanidad y tribulación acompañan las rutinas de formación; en alguna medida estas palabras capturan el acontecer de un tiempo en el que reina el contrasentido, porque se exalta el placer en un discurrir agónico. Tanto Dulouoz como Törless avizoran la

---

<sup>1</sup> Magíster en Lingüística Española. Instituto Caro y Cuervo. Coinvestigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

figura del adolescente que siente la vida con una profundidad única, que sueña, que experimenta, y que en un proceso ético y estético constituye sus asideros como significaciones que le permiten interpretar las dinámicas de la transformación.

La imagen del adolescente que configuran estos referentes sobrepasa cualquier creencia que aminore su complejidad, la adolescencia lejos de ser solo una etapa de la vida, es un tiempo de construcción en el que se configura la identidad, se crean lazos y se potencian territorios de significado en la cotidianidad.

## Algunas reflexiones teóricas

*La juventud es una construcción que selecciona actores y características, pero también olvidos, por lo cual no es una definición ingenua ni aséptica sino que destaca y proscrib, pondera y minimiza, condiciones que aluden a procesos de hipostatización de las representaciones sociales.*

**José Manuel Valenzuela**

En los siglos que precedieron al XIX no era clara la existencia de un estadio particular que entre la infancia y la edad adulta se identificara por unas prácticas específicas, un consumo determinado o por una identidad social. Al no tener estos medios de distinción los adolescentes fácilmente quedaban diluidos en la figura del niño y del adulto. No obstante, esta situación viró en el momento, social e histórico, en que los jóvenes se hicieron acreedores de mecanismos de filiación que los hicieron diferentes. Es así que a finales del siglo XIX y en el XX se inicia la configuración de la representación social *juventud*.

Desde entonces, en torno a dicha categoría se han tejido diferentes acepciones que remiten a la manera como en la sociedad se representa lo joven. Algunas la señalan como un fenómeno biológico, periodo de transición física propia de todo ser humano. Aquí la edad es el rasgo más significativo, tanto que esta sirve como parámetro para designar a quienes, según la edad, son jóvenes. Lo que caracteriza al adolescente es entonces su edad y un cambio en su cuerpo, en su mente y en sus emociones.

La juventud ha sido y es un fenómeno de difícil definición que, aunque encuentre en lo biológico un elemento para sí misma, no puede quedar relegado a las vicisitudes de un cambio explicadas en la edad; ni tampoco signado como el momento de ebullición de sentimientos y sensibilidades que desemboca en problemáticas que tipifican a dicho grupo, dado que, según estas apreciaciones la adolescencia establece un contrato con lo conflictivo, tal atributo tiene que ver no solo con la transición, o las representaciones sociales instituidas, sino también con las dinámicas sociales que permean al ser adolescente. Parafraseando a Rodrigo Sandoval, la juventud no debe anclarse en ideas cronológicas, ya que, esta constituye un evento desarrollado y transformado de acuerdo a los cambios de cada sociedad. Desde este mismo ángulo, Mario Margulis y Marcelo Urresti (1998) señalan:

La juventud es un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal (p. 6).

De esta manera, parece que la condición juvenil se vislumbra como un entramado de relaciones y significados, de demandas de inclusión y de acción en la sociedad. Los jóvenes se integran en el juego de influencias que sobre ellos ejerce la sociedad, al tiempo que se hacen partícipes de ella. Por tanto, las relaciones de la juventud con distintas instituciones sociales, demanda una reflexión de lo que consensualmente se ha entendido como tal, y en esa medida establecer si es un fenómeno biológico o una construcción social, considerando además que las representaciones sociales de esta movilizan distintos adjetivos que en últimas “remiten a un imaginario social y colectivo donde circulan representaciones y concepciones marcadas por la descripción, la negación y el problema, desde las cuales uno y cualquier persona puede formarse una idea de joven” (Camargo, 1995, p. 53).

De ahí que los sentidos hacia lo joven aniden en la ambivalencia, ya que, por un lado, tal condición es representada como una temporalidad conflictiva, en la que habitan “sujetos inadecuados” caracterizados por sus prácticas alocadas y el florecer hormonal, sujetos, además, poco responsables, poco solidarios y poco reflexivos; mientras que por otro lado, se les ve como materia potencial del futuro, gestores del cambio social. Frente a estas nociones Rossana Reguillo (2000) advierte que carecen de inclusión de

los jóvenes en la sociedad, porque no les otorgan un papel fundamental en la cultura, quedando la representación social sujeta a la invocación de las imágenes que *exaltan* o *satanizan* la condición juvenil.

Para contrarrestar esos imaginarios es necesario entender que la categoría joven no homogeniza porque no todos los jóvenes hacen ni piensan lo mismo. Como ya se anotó, la juventud es una categoría sujeta a contextos sociales, culturales y económicos y aunque los medios intenten igualar sus prácticas, el contexto material e ideológico no lo permite. Igualmente tampoco funciona la idea de juventud como *tributaria de la edad*; por el contrario, la juventud es una construcción social que fluctúa entre la identificación y la diferencia. En palabras de R. Reguillo (2000):

La articulación, siempre histórica, de esos rasgos es lo que otorga características precisas, contenidos, límites y significado al ser joven. Así, la categoría social que hoy denominamos “jóvenes” solo adquiere sentido en su arraigo empírico, donde la diversidad de formas que organizan, contienen, agrupan a las y los jóvenes se ve confrontada con las diferentes experiencias cotidianas que se dan en su lucha por la supervivencia, por la incorporación social y la conquista de su autonomía (p. 39).

Lo anterior confirma que la juventud es una configuración social dispuesta por diversas relaciones, objetos y significaciones, un periodo de cambio e inexactitudes, desequilibrio, transformación física y mental, en el que el mundo resulta confuso y caótico. Así, entre lo material y lo simbólico, los jóvenes prefiguran sus valores, sus intereses, su sensibilidad.

Esa cualidad ha hecho que en la actualidad ser joven tenga una connotación de prestigio porque permite una proyección estética en el plano social, por eso la condición juvenil tiende a superar los linderos de la edad, lo que significa que cada vez se alarga más aplazándose la adquisición de compromisos sociales. Sin embargo, esta apreciación no es general, pues la prolongación de la moratoria social depende de unas condiciones materiales que le permitan al joven ocupar su tiempo en actividades no laborales.

De nuevo se evidencia que las acciones que identifican la juventud no son homogéneas, porque esta se articula de acuerdo con unas condiciones sociales diversas. Aunque la misiva de la industria cultural sea igualar los objetos de consumo masificando el gusto, las particularidades de cada país, de cada ciudad hacen que la juventud se experimente de manera distinta; igualmente, la oferta de oportunidades para esta población, la posibilidad de materializar anhelos, el acceso al mundo del entretenimiento son variables que también influyen en la estructuración de la juventud. En consecuencia, el cristal por el que se mire dicho fenómeno debe ser sensible a todos los factores que intervienen en la integración del mismo.

En el contraste de sentidos y definiciones, la juventud es vista en su complejidad como un acontecimiento social-histórico, un lapso temporal en el que todo pierde sentido para ser resignificado, desde lo que se vive y desde lo que se desea, por tanto, debe ser interpretada a partir del conocimiento de los rasgos que la estructuran, evitando generalizar y obviar las prácticas, ideas y sensibilidades que son la esencia y el sentido de eso que ha sido designado juventud.

Además, existen otros eventos sociales que caracterizan el fenómeno juvenil, dimensiones que poniéndolas en consideración permiten decantar eso que hace de la juventud una categoría social inscrita en lo histórico y en lo sociocultural.

## Jóvenes y revolución cultural

La revolución cultural tuvo en el fenómeno juvenil su piedra angular, esto por el posicionamiento que lograron las generaciones recientes en el consumo de objetos culturales y en la participación en la cultura de masas. A esto se sumó, además, el hecho de que fueron estas generaciones de jóvenes quienes en la mitad del siglo XX generaron una transformación en la relación entre hombres y mujeres, padres e hijos. Al respecto afirma Eric Hobsbaum (1995):

El divorcio, los hijos ilegítimos, el auge de las familias monoparentales indicaban la crisis de la relación entre sexos y el auge de una cultura específicamente juvenil muy potente indicaba un profundo cambio en la relación existente entre generaciones (p. 325).

En efecto las transformaciones provocadas por la modernización en el siglo XX, las protestas de Mayo del 68 y demás manifestaciones del poder juvenil, adecuaron el entorno social para la aparición de los jóvenes como grupo autónomo e independiente.

Desde entonces, diferentes áreas del conocimiento y diferentes esferas de la sociedad se volcaron hacia el estudio de la juventud; pero no solo estas, los artífices de la cultura de medios vieron en el divergente universo juvenil un terreno de ávidos consumidores, como lo referencia Hobsbaum (1995): “el surgimiento del adolescente como agente social consciente recibió el reconocimiento cada vez más amplio y entusiasta por parte de los fabricantes de bienes de consumo” (p. 326). Surgieron entonces manifestaciones y objetos de la industria cultural a los que los jóvenes se integraban y consumían; variadas agrupaciones juveniles, películas, actores, poetas y, por supuesto, el *rock* fueron los eslabones de esa autonomía juvenil impuesta desde la revolución cultural.

Asociado al uso de los objetos culturales como tentativas de autonomía está el hecho de que la juventud capture un tiempo libre excesivo que debe ser llenado con algo. Ciertamente la cultura juvenil se establece dentro de algo que se conoce como *tiempo de paro*, en el que no se tienen responsabilidades laborales, no hay matrimonio, ni hijos, cualidades que moldean a un adulto. En las sociedades modernas ese tiempo de paro se ha dilatado cada vez más prorrogando la juventud. Los jóvenes de las ciudades hacen uso de un tiempo de transición entre la niñez y la vida adulta que no se evidenciaba en épocas pasadas porque estas responsabilidades se asumían a temprana edad. Pero con la llegada de la cultura de masas ese tiempo se les adjudicó y además se impuso como un privilegio, dado que era el tiempo del goce, de la satisfacción, de los excesos.

De esta forma, la industria cultural se ha dedicado en los últimos años a crear todo un arsenal de objetos y prácticas guiadas al consumo juvenil y que además definen a los jóvenes, de ahí que frente a la relación *mass-medias* y juventud se tejan dos hipótesis: la primera, que es el consumo lo que define a los jóvenes, y la segunda, que a partir de esos objetos que consumen los jóvenes integran su identidad y cultura.

La primera afirmación ha provocado la conformación de modelos de definición juvenil a partir de aquello que sobre ellos dice la industria cultural, cuestión que en muchos sentidos es equívoca porque algunos jóvenes viven la marginalización social preci-

samente por salirse de esos parámetros, lo que tal vez quiere decir que la imagen de joven que difunden los medios espera declinar las identidades juveniles, mientras que ellos, correspondiendo a la segunda afirmación, en sus acciones cotidianas la refuerzan.

Teniendo en cuenta que son las identidades y los movimientos juveniles los que permiten a los jóvenes definirse desde el uso y la resignificación que hacen de los objetos de la cultura, es necesario hacer algunas precisiones sobre la manera como se configura dicha identidad.

## Identidad juvenil

La aparición de la cultura juvenil ocasionó el surgimiento de movimientos culturales, contraculturas y tribus urbanas que demuestran que la autonomía de los jóvenes opera sobre todo en el dominio cultural, en tanto que todas estas agrupaciones se establecieron como territorios de significación propios, resultado de un proceso estético.

En la actualidad, son pocos los grupos de jóvenes que se definen a partir de posturas políticas o preocupaciones sociales como sí lo hacían movimientos de viejo cuño; en la actualidad, el *leitmotiv* suele estar en objetos y expresiones de la cultura, es decir, que lo que se teje como identidad juvenil se gesta a partir de signos extraídos de la industria de la cultura: música, moda, accesorios, lenguaje; son códigos a través de los cuales los jóvenes se identifican y se distinguen.

Tomando un concepto de Michael de Certeau (1979), *artes del hacer*, definidas como estrategias de significación de los objetos de consumo, los jóvenes en sus artes del hacer constituyen una identidad a partir de los objetos de la cultura, acto de autonomía y creación con el que dan sentido a su cotidianidad. Con sus acciones cuestionan los rituales y símbolos instituidos de la cultura y a fuerza de oposiciones imponen formas propias de ser y estar en el mundo. Para J. M. Valenzuela (1998):

los movimientos sociales implican la ruptura de la inercia cotidiana institucionalizada: incluyen y trascienden a la adscripción laboral, incorporando nuevos frentes de disputa y conflicto en los cuales participan una gama heterogénea de actores sociales que buscan incidir en la organización y representaciones sociales (p. 43).



En esta medida, los jóvenes en sus comunidades imaginarias, en términos de Benedict Anderson (1993), legitiman sus significaciones disputándose un lugar social a partir de la sublevación de los espacios culturales. Según Michael Maffesoli (1990), la tendencia de los jóvenes es congregarse en lo que él ha llamado tribus que en detrimento de la individualidad son “comunidades hermenéuticas donde fluyen los afectos y se actualiza lo social y lo divino” (p. 135).

A esta supremacía de lo gregario como anclaje de significado se suma la experiencia del sujeto como constructor de su identidad, aquí el cuerpo como proyección de esta, la apariencia y la experiencia corporal como escenificación de lo que identifica y distingue, toman gran relevancia en la definición de lo juvenil, pero más que el cuerpo como huella física de un periodo de la vida o típico rasgo de lo joven, en su configuración, es emblema de una condición. Aun cuando lo corporal tienda a desviar lo esencial de lo juvenil, porque suele mitificarse en los medios o ser síntoma de una juvenilización tardía, la experiencia corporal de un joven, su ropa, sus movimientos, sus gestos, su lenguaje permiten leer una serie de sentidos, sensibilidades y forma de representación.

En la solidaridad y afectividad que ofrece la tribu y en la tendencia a representarse auténtico y original residen las pistas de la identidad juvenil, una que a través de las acciones simbólicas reclama unas significaciones propias.

Así, el tribalismo y el privilegio de la personalidad niegan el carácter homogéneo que los procesos de globalización han impuesto a la sociedad. La juventud, como ya se ha afirmado, no es una masa uniforme, deseante y conflictiva; por el contrario es heterogénea y cambiante, los contextos sociales impiden que la juventud sea la misma en todos los lugares, por esta razón hay sociedades que la satanizan y otras que la exaltan. Retomando a Valenzuela (1998), las tribus urbanas a pesar de su inscripción en lo global son resignificadas según la manera como se las apropien jóvenes de distintos países, por esto desde la generalización o el consumo se hace difícil explicar los movimientos juveniles.

## Choque generacional

La insurgencia de la cultura juvenil, que viene acompañada por una ruptura en la familia nuclear y en la relación entre sexos, comporta la idea de generación como etapa de pasaje altamente relacionada con procesos sociales. En tal sentido, pertenecer a una generación se ha vuelto un índice importante del ser joven, por ello cada generación es distinta y comporta rasgos únicos heredados de la cultura y la sociedad que le tocó vivir. En correspondencia, afirman Margulis y Urresti (1998),

Los jóvenes son nativos del presente y cada una de las generaciones coexistentes (divididas a su vez por otras variables sociales) son resultado de la época en que se han socializado: cada generación es portadora de una sensibilidad distinta, de una nueva *espisteme*, de diferentes recuerdos; es expresión de otra experiencia histórica (p. 4).

Por consiguiente, la idea de generación representa una forma de interacción distinta entre generaciones anteriores y recientes, un rasgo de esto es, por ejemplo, el hecho de que los jóvenes ya no ven en los adultos sabios y experimentados guías u orientadores, los líderes suelen ser pares generacionales, lo cual se hace visible en los diferentes movimientos juveniles liderados por jóvenes, asimismo el conocimiento de la vida ya no se apoya en la experiencia de otros, mayores, sino en la propia o en la de otros jóvenes.

El conflicto generacional se da entonces porque las generaciones emergentes poseen una cosmovisión y una sensibilidad distinta, sus métodos de conocimiento del mundo son otros, sus prácticas culturales y sociales disiden de las de sus padres o mayores. Al parecer, este desencuentro de realidades lleva a pensar que jóvenes y adultos han construido universos tan divergentes que, aunque conviven diariamente, están absolutamente separados.

Esto remite a los postulados de Margaret Mead (1995), según los cuales los avances tecnológicos han creado un abismo entre quienes antecedieron estas revoluciones y quienes son hijos de las mismas, así se han generado tres tipos de culturas diferentes que conviven paralelamente, una *posfigurativa* cuya empresa es la perpetuación de los saberes ancestrales, una *cofigurativa* de corte contemporáneo y en la que conviven lo ancestral y lo moderno, y una *prefigurativa* que viene renovando todo conocimiento,

asumiendo una actitud nómada frente a este. Para la autora, la salida a este conflictivo panorama es la convivencia de estas culturas para que enriquezcan el porvenir de las futuras generaciones.

La confrontación de lo instituido y lo instituyente en aras de un consenso permite redefinir las representaciones sociales como producto de los intercambios discursivos entre sujetos que, aunque anclados en territorios distintos, esperan configurar una realidad social inclusiva, pero sobre todo crítica.

Todo lo expuesto hasta aquí permite llagar a ciertas conclusiones: en primer lugar que la representación social de juventud ha estado enmarcada dentro de lo biológico como una etapa de transformación física y mental, además, ha sido calificada como conflictiva e inestable, imágenes de dicha representación que no involucran elementos como el contexto cultural, económico y político que moldean las maneras de ser joven en diversas sociedades; por consiguiente, esta no se entiende como una construcción social, minimizándose su importancia en lo histórico social.

En segunda instancia, existen aspectos como la industria cultural que hicieron posible la instauración de la cultura juvenil y que hoy participan altamente en la conformación de la identidad juvenil y de los movimientos juveniles; esta interacción con la cultura permite a los jóvenes iniciar procesos éticos y estéticos en los que demuestran su autonomía y significan una temporalidad caótica.

Y tercero, el destiempo generacional causado por la divergencia de narrativas del mundo adolescente y el adulto hacen que las representaciones sociales negativas sobre la juventud se refuercen impidiendo la reflexión de un fenómeno social que cada día se vuelve más difícil de abordar, sobre todo, porque esos otros, que no se inscriben en él, lo simplifican sin darle las dimensiones sociales, culturales e históricas que implica.

Todo lo enunciado hasta aquí tiene como finalidad mostrar que para definir la adolescencia es esencial entender múltiples variables, y sobre todo, el papel que los objetos de la cultura de medios tienen en la configuración de la misma, no como meras entidades de entretenimiento y distracción, sino como elementos del significado que permiten encantar la rutina de formación cotidiana. Hasta cierto punto el ejercicio de dar sentido a la vida a través de estos objetos y prácticas permite a los jóvenes crear

algo propio; en la constitución de una ideología, en el uso de un lenguaje específico de un atuendo y accesorio particular hay un acto creador que permite recusar las significaciones instauradas.

En relación expresa Maffesoli (1990):

Escapar de las instituciones fundadas en la modernidad parece ser lo propio de los jóvenes, ellos a fuerza de rechazo y aparente indiferencia, pugnan una experiencia creadora y fundante de lo que tal vez sea en una temporalidad cercana, las formas de socialidad que abran paso a nuevas formas de ser comunes y comunitarios (p. 161).

Ciertamente el aparente desinterés de los jóvenes y el apego a sus intereses “efímeros” tiene que ver con una manera particular de negar el pasado e instituir el presente, así, cada cosa que representa la adolescencia tiene un sentido, en tanto contribuye a la articulación de unas significaciones sociales instituyentes que explican las dinámicas de lo histórico social.

## Representaciones de la adolescencia desde los adolescentes y desde los otros

Pasada revista a algunos elementos conceptuales, es preciso determinar cuál es la representación de la adolescencia que precisan los propios jóvenes y quienes los rodean. Antes es pertinente mencionar que entre los resultados establecidos existen algunos lugares comunes que pueden ser interpretados en contraste con otros elementos que se salen de las creencias conocidas.

Diversos son los adjetivos con los que se ha calificado la condición adolescente, muchos de estos tienen que ver con aquello que las representaciones sociales difundidas por los medios han expresado sobre la misma; igualmente, se relacionan con la experiencia particular de cada individuo y con algunas creencias generales dominantes en los grupos sociales.

## Desde los otros

Como ya se señaló, la representación social *adolescencia* vincula distintas ideas que evidencian la forma como los adultos la perciben; para algunos es una etapa de la vida que entre la niñez y la madurez da paso al desarrollo integral de las personas, desarrollo que está ligado, principalmente, a los cambios físicos que se dan en esa etapa. Dicha idea se ha reforzado de tal manera que hasta los mismos adolescentes la conciben: *“una de las tantas etapas que pasamos los seres humanos... La mejor etapa de la vida para disfrutar al máximo”*. No obstante, estas palabras evidencian que este lapso temporal no relaciona solamente cambios físicos sino también una transformación en la idea misma de la vida, lo cual implica un profundo cambio mental, ya que, los jóvenes a su paso, y de manera distinta, develan el mundo, lo experimentan, lo interpretan y en esas rutinas la mente busca anclajes.

Efectivamente, es ese viraje mental el que provoca una serie de fracturas en el ser y el hacer del adolescente, pues en ese tránsito las representaciones sociales emergentes constituyen el trasfondo del proceso de construcción del sujeto. De esta manera, varias de las tensiones generacionales están enraizadas en la divergencia de creencias y puntos de vista que manejan jóvenes y adultos, en la medida en que para unos y otros el mundo se representa de modo diferente, generando la sensación de que se habitan realidades distintas.

Frente a la preponderancia del control y la realidad instituida, los jóvenes se resisten, rechazan el mundo que se les ha heredado; no buscan reproducir modelos, sino crear unos propios; cuestionan el sistema de valores legitimado, por esto se les denomina rebeldes e ingenuos, y se les coloca como protagonistas de una crisis social a la que subyacen no sus demandas de cambio, sino tal vez algunos vicios de fondo recurrentes en el mundo que se les ha legado. La cuestión es que al ser joven el sujeto se escapa de los moldes sociales de la imposición de una vida adulta llena de vicisitudes, vida que, según el sentido común, carece de todos esos adjetivos que caracterizan a la adolescencia.

En torno a esto hay que advertir que todo aquello que es rasgo de la adolescencia parece encriptar esta condición, lo que implica que la autenticidad, la vitalidad, el descubrimiento, la experimentación y la libertad se perciben solo como integradores de esta, es decir, su incidencia en otras etapas de la vida sometería el comportamiento

a un estado adolescente. Se entiende así que la adolescencia es un lapso problemático, única etapa de la vida en la que el disfrute y la libertad imperan y en la que se puede escapar de los compromisos sociales y evadir las responsabilidades porque lo único que vale es la satisfacción del presente.

Qué pasa entonces cuando se es adolescente, se es responsable y predomina la idea del futuro, se cae en actitudes adultas, se es un joven atípico que pone de manifiesto la contrajuvenilización de la cultura, teniendo en cuenta que lo joven como lo adulto se ha generalizado tanto que el cruce del umbral socava la representación social.

Lo que se intenta mostrar con esto es que a través del discurso cotidiano se han transmitido representaciones sociales que señalan la condición juvenil como caldo de cultivo del conflicto y la inestabilidad, lo que ha hecho suponer que todos los adolescentes padecen de lo mismo, percibiéndolos como pares generacionales homogéneos cuyo inconformismo quedará menguado una vez lleguen a la edad adulta. Evidentemente, las imágenes acerca del adolescente fluctúan por vías ambiguas que tienden a negar un proceso de conformación mental y social altamente importante, al quedar el sujeto adolescente eclipsado por el desconocimiento de su condición, desconocimiento que tiene su centro en la latencia de unos discursos que reproducen su negación.

## Desde los adolescentes

En contraste con lo anterior, los adolescentes, protagonistas del fenómeno, pugnan por el reconocimiento de lo que son y de lo que piensan, para ello presentan su mundo de la vida y sus representaciones sociales acerca de la adolescencia como principios de interpretación de sus acciones y actitudes.

Estos se representan a sí mismos como seres transitorios abocados a la libertad de elecciones, a la autenticidad de la imagen, en un lapso temporal que privilegia los aprendizajes y la experiencia como pasaje a dominios no conocidos, que sueñan su vida futura y viven la actualidad en el flujo de anhelos, realidades y sentires propios; según estas apreciaciones, los adolescentes son ante todo creadores y descubridores.

Creadores porque en algún sentido a partir de sus incursiones en la cultura de masas y de los intercambios simbólicos que lideran diariamente, originan significaciones que les permiten poblar y entender la realidad al tiempo que se posicionan como actores

sociales potenciales que redefinen los procesos de construcción de identidad; así mismo, al modificar las maneras de actuar y significar la cultura, proponen rituales distintos en los que se renuevan los vínculos, las identidades y el sentido, desde esta perspectiva, y como lo indican ellos mismos, en la adolescencia es determinante: *“querer ser yo... ser auténtico en la forma de actuar y pensar”*.

Por otro lado, se entiende la adolescencia como aprendizaje y descubrimiento, la primera se inscribe fácilmente a la categoría en tanto da cuenta de un momento de experimentación en el que ritos de iniciación, en distintos dominios humanos, e impulsados por la curiosidad, aportan una versión propia de la vida, *“es estar experimentando con la vida y a la vez aprendiendo... Es empezar a tener curiosidad por las cosas que nos rodean”*. Por su parte, como descubridores, los jóvenes en su cotidianidad colonizan nuevos territorios apropiándose de espacios antes vedados, este ejercicio legitima su condición, pues en esa territorialidad todos los caminos son inciertos, el “prohibido prohibir” sobresale y todos los dominios restringidos o inadvertidos en el pasado se convierten en ruta obligada tal como ellos lo expresan: *“parte del ciclo de vida donde se descubre lo prohibido... donde se experimentan miles de cosas”*.

Es ahí cuando la adolescencia se expresa como representación en la que todas estas facetas se asumen, en el desparpajo de la vida sin restricciones y condicionamientos. La adolescencia se torna imagen del no compromiso, de la ligereza, del disfrute del tiempo que se agota en el presente, aplicando al extremo la consigna del *carpe diem* (“aprovecha el día”); consumirse el tiempo con voracidad porque el futuro es lejano e incierto. En ese sentido, la adolescencia es espacio de la rebeldía de la búsqueda incesante de razones, de motivos, donde la frustración y la satisfacción son las sensaciones más latentes, trayendo como consecuencia el más indómito sentimiento de abandono.

En contraposición, existen representaciones de la adolescencia como etapa de conocimiento interior en la que es posible pensarse a futuro, porque allí los sueños se hacen carne; etapa además en la que prima la responsabilidad, el conocimiento se respeta, y se valora la posibilidad de adentrarse en diferentes espacios. En esta representación, como en las anteriores, existe una idea de tiempo, pero aquí el *carpe diem* tiene un sentido diferente, se aprovecha el día para realizar aquellas pequeñas cosas que permitirán un mejor futuro; así prevalece el futuro sobre el presente: *“Soy un futuro lleno de amor y éxitos... ser lleno de ilusiones y sueños, el cual vive por ellos”*. En esta misma dirección, algunas representaciones sociales señalan la adolescencia como

una etapa en la que se debe madurar y tomar la vida con más seriedad, porque se está más lejos de la niñez, pero más cerca de la edad adulta: *“cuando puede uno tomar o afrontar decisiones... es empezar a ver la vida como es en realidad, teniendo que madurar en cada situación... ser una persona madura... entender que ser niño ya pasó”*.

Esto pone de manifiesto que en el contrasentido de la esperanza y el desencanto, del presente y el futuro, del abandono y el interés, de la razón y el caos, surgen las representaciones de los adolescentes hacia su condición. Representados en las antípodas, los jóvenes legitiman su papel creador y descubridor defendiendo sus prácticas como elementos que integran sus territorios de significado que son, en últimas, los que dan sentido a su vida.

En esencia, los adolescentes buscan respuestas, caminos, lugares y prácticas propias que narren el mundo que viven y que quieren vivir, no el que se les impone; a su manera sienten, aman, interpretan, valoran, no son meras máquinas deseantes ni mecanismos de la pulsión mercantil; cada nueva experiencia que descubre un adolescente, cada nueva sensación es como descubrir un secreto, en el contexto de unos rituales que invocan una respuesta.

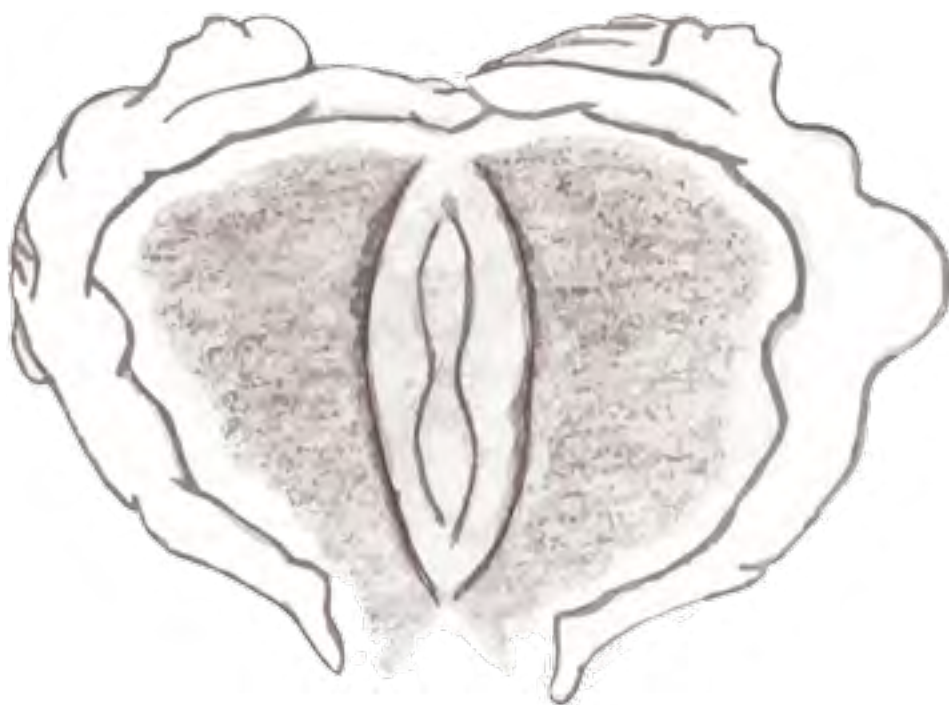
Como Törless y Dulouz, los jóvenes apropian la vanidad y la tribulación que son solo algunos de los eslabones que permiten comprender la adolescencia como un tránsito en el que la vida prima. Vida que en el contrasentido se asume desde aquello que es significativo.

Entonces, si el sentido está en el centro de todas las ideas y prácticas de la adolescencia, si el descubrimiento y la autenticidad fundan su universo cambiante, y si ese proceso de integración en el que se ven inmersos los adolescentes termina siendo un ejercicio ético y estético, es urgente cuestionar aquellas representaciones sociales transmitidas diariamente por los media, en la familia y en el espacio escolar que desdibujan el ser adolescente, pero que sobre todo, evidencian el abismo que se abre entre generaciones, causado por la representación negativa de los otros adultos, para con los jóvenes y viceversa.

Por todo lo ya señalado, la adolescencia debe situarse como fenómeno social-histórico constantemente reflexionado. En este sentido, es importante llenar de otras acepciones dicha categoría, a través de esto se podrá vislumbrar la adolescencia como un



tiempo significativo, en el que reina lo diverso, lo cambiante y donde se construyen los sujetos. La adolescencia, con todo lo que implica, cuestiona significaciones sociales; demanda inclusión, reconocimiento y, ante todo, posibilidades para que esos sujetos en gestación materialicen las alternativas de vida que, en toda la efervescencia de la pasión, el encantamiento y la vitalidad, han elegido.



Dibujo de Sonia Vallejo  
Universidad Pedagógica Nacional.



# Capítulo 3.

## Los jóvenes y la sexualidad

Olga Lucía Riveros<sup>1</sup>

Juan José Londoño<sup>2</sup>

Sandra Milena Pérez M<sup>3</sup>

Los humanos somos seres sexuales desde el nacimiento hasta la muerte. No es posible despojarse de la sexualidad. El ejercicio de esta permite experimentar sensaciones, conocerse a sí mismo y a los otros seres humanos, posibilita la expresión y la comunicación, y hace que hombres y mujeres se diferencien en la manera de asumirla.

La vivencia de la sexualidad es histórica y dinámica. Aunque todos somos seres sexuales, las formas como esta se asume dependen del sexo, la edad, la cultura, entre otras. La vivencia de la sexualidad tiene que ver con el conjunto de creencias y valores que cada sociedad tiene acerca de género, maternidad, relación de pareja, roles, amor, deseo y erotismo.

La sexualidad es considerada un arte, y como arte produce disfrute, placer, bienestar, recreación, creatividad, felicidad. Pero esta no es la manera como se asume en la mayoría de personas. Para los jóvenes y adolescentes, por ejemplo, se termina convirtiendo en algo inevitable y molesto, que se asume básicamente dentro de la relación de pareja (porque la creencia es que la sexualidad se reduce a esta relación),

---

1 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

2 Licenciado en Filosofía. Investigador “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

3 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

y que muchas veces se inicia en ella por la presión de grupo o de los medios; después de cierta edad se convierte en una necesidad generada, el entrar e iniciar una “vida sexual activa”.

Vida sexual activa quiere decir, básicamente, el inicio de relaciones sexuales con la pareja, parece ser que hasta ese momento se empieza a “ejercer” la sexualidad. En la mayoría de ocasiones se ha convertido en una obligación, donde se cuestiona a un adolescente que a cierta edad (en este momento los 12 o 13 años) no haya tenido una experiencia sexual o por lo menos novio(a). La sexualidad se convierte, entonces, en los acercamientos físicos que se pueden tener entre las personas que conforman una pareja, uniéndolo a algo que se ha denominado amor.

En estas relaciones cada sujeto cumple unos roles, que han sido reproducidos a lo largo de la historia y que aún hoy, aunque menos nítidos, permanecen. El joven se convierte en varón a partir de la variedad y de la cantidad de mujeres que hayan pasado por sus manos, y la joven es quien se involucra la mayoría de ocasiones desde el enamoramiento, bajo la concepción de fidelidad y de pertenencia. Entendida de esta manera, más que algo placentero, la sexualidad para los adolescentes se convierte en un problema y en dolor.

Entre esos roles de lo femenino se encuentra el de la maternidad; la imagen de mujer tiene que ver, para la mayoría, con la idea de ser mamá, y una de sus obligaciones dentro de una relación de pareja es la de concebir hijos. Esta se convierte en la manera de demostrar verdadero amor, entregando su vientre para la concepción de una criatura que sellará con un final feliz su historia de amor.

Ese sobreescribir del que se ha hablado en otros capítulos del libro, no es una falacia; parece ser que en las escuelas, en las familias y desde las políticas frente a la salud reproductiva, se piensa que los adolescentes no se saben “cuidar” y entonces enfocan la educación sexual a enseñar la anatomía, la fisiología y las maneras de anticoncepción que existen. Además, hablan del amor como el complemento fundamental de lo anterior, pero resulta que desde esta perspectiva, en cualquier momento se puede estar amando, y teniendo en cuenta esto, las condiciones se cumplirían.

Desde las indagaciones realizadas, parece ser que lo que menos les hace falta a los adolescentes es información, pues ya la tienen y en la mayoría de ocasiones más de la que se piensa. La mayoría de niñas adolescentes embarazadas entrevistadas en la investigación, deseaban su embarazo y sabían específicamente qué hacer para lograrlo.

El porqué de esos embarazos más bien tiene que ver con complacencias para su pareja, con la intención de darle un hijo porque se lo merece, o para eternizar su amor y su relación, el bebé termina siendo el vehículo para mantenerla o para mejorarla. Sin embargo, es de recalcar que varios de estos embarazos adolescentes son completamente deseados –por lo menos por la mujer– o ella tiene unas intencionalidades claras para quedar embarazada. Además de complacer a su pareja, en algunos casos se busca transformar la relación afectiva con su familia, pensando que su estado de embarazo y el bebé pueden contribuir a que los otros vuelquen su mirada en ellos y les presten atención.

El caso del hombre no es diferente, tiene y obtiene la información fácilmente; sus ideas y su deseo tienen que ver, más bien, con tener relaciones *extremas* con su pareja (o parejas), que pueda contar en su grupo de amigos, que lo hagan envidiable e importante dentro de este, aunque internamente piensen y sientan otras cosas.

Tanto la posición de la mujer como la del hombre están completamente mediadas por la cultura, por su contexto, por las personas que habitan este mundo a su lado o muy cerca de ellos. Los medios de comunicación, la publicidad, la moda, entre otros, están relacionadas con esas concepciones de género que atraviesan necesariamente la sexualidad y la procreación.

¿Será que para los adolescentes la sexualidad es un juego?, un juego novedoso que hay que afrontar, donde necesariamente por su condición, hay que transgredir lo establecido, hay que asumir roles de adultos y experimentar.

El otro elemento del que se habla cuando de sexualidad se trata es el amor. Eso que nadie puede definir, ya que solo se conocen algunas de sus consecuencias y que se puede confundir fácilmente con enamoramientos y encantos. Eso que ni adultos, ni pequeños tienen claro, pero que a pesar de eso se coloca como condición para empezar una relación de pareja.

Pueden existir muchas formas de amar, muchos amores; entonces, ¿cuándo un adolescente, o por qué no un adulto, puede estar seguro de ese amor? Se puede estar seguro desde la posición que todos los días se puede amar a alguien diferente, o el extremo, que hay un único amor en la vida. Hablar del amor es tan difícil y tan etéreo que podría ser utilizado para sustentar cualquiera de las posiciones.

Parece ser que esta es la forma como los adolescentes están asumiendo la sexualidad, desde la búsqueda de otro, del roce, del contacto; pero no se detienen a pensar en sí mismos como seres sexuados, no porque haya un pene o una vagina, sino por el conocimiento de sí mismos, desde el reconocimiento de su propio cuerpo, de sus debilidades, de sus fortalezas, hasta lo que les causa placer.

La relación de pareja termina siendo simplemente coital, en la que se penetra al otro o se deja penetrar, como un acto “natural” y obligatorio que termina (y en muy pocas ocasiones a estas edades) en un orgasmo; evidenciando que el sujeto en sí como unidad no se involucra en su sexualidad.

## La sexualidad vista por los jóvenes

Una de las ideas que tienen los jóvenes sobre la sexualidad tiene que ver con el amor, el cual resulta ser la mejor excusa cuando ocurre algo indeseado o cuando se quiere hacer algo que se desea y no se sabe cómo justificarlo (si es que hay que hacerlo) “si lo hice con amor no importa, es bienvenido”. Una de las expresiones de los jóvenes frente a esto se vislumbra en comentarios como: “es donde dos personas que se aman y han estado juntas, y piensan que la sexualidad es lo más rico de un amor”. Para muchos, la sexualidad sin amor no existe o tiene menos valor. Al respecto, Corrales y Giraldo (1996) exponen:

Se invoca el amor para no llegar a actos sexuales que se consideran indebidos, en otros casos el amor es el pasaporte a las relaciones sexuales. La relación amor-sexualidad es tan fuerte que no hay límites y se confunden uno con el otro, pero debe recordarse que la juventud no solo es la oportunidad para vivir la primera experiencia sexual, sino también, la época del primer enamoramiento real, además es favorecida por una corriente educativa y por la iglesia que consideran que el amor puede redimir los problemas actuales del sexo, por eso

el sexo es embellecido, sobrevalorando funciones de la sexualidad que aunque son importantes, son secundarias a la gratificación de los actos sexuales, tales como la comunicación, la intimidad, la expresión y el afecto (p. 15).

Esto se evidencia también cuando las jóvenes deciden tener un bebé y dicen que no fue un accidente en sus vidas, o aceptan el embarazo sin pensar en el aborto. Aquí aparece el tema del embarazo, que en muchos casos es visto como algo normal en la vida de las personas y tiene relación directa con la función de procreación, articulándola con la sexualidad, haciendo que las percepciones frente a esta sean desvirtuadas y no se asuma el embarazo como una decisión personal y programada, y tampoco la sexualidad sea abordada desde el cuidado de sí.

Otra relación que se maneja desde la cultura es la de la sexualidad y los métodos anticonceptivos, que muchos dicen conocer, pero que pocos utilizan, algunos por *pereza*, porque no pensaron que la relación llegaría “*tan allá*”, o por muchas razones desconocidas. Lo que sí es claro, es que al parecer la anticoncepción está restringida a las mujeres; por ejemplo, las campañas educativas sobre prevención y educación sexual en los colegios van dirigidas a las niñas, teniendo como excusa el ciclo de fertilidad de la mujer.

Otro aspecto que se involucra en estas campañas es el de las infecciones de transmisión sexual (ITS). Dichas campañas no están relacionadas con la cotidianidad de los jóvenes, puesto que el trabajo que se hace con estas se aborda desde lo científico, olvidando a los sujetos como seres integrales inmersos en una sociedad.

Además, el abordaje de las ITS es uno de los elementos que pertenecen a este sobresaber de sexualidad que existe en la sociedad occidental y del que se ha hablado durante todo el escrito. Los jóvenes no utilizan los métodos de prevención, ya que algunos piensan que nunca estarán involucrados con las ITS. En el caso de la mujer, desde su percepción de pareja, ella confía en el otro totalmente, convirtiéndose en sujeto vulnerable. Otras razones por las cuales los jóvenes no acceden a los métodos de planificación, que se evidenciaron en la investigación, son la pereza, la ignorancia relacionada con su autocuidado y autoestima, o la indiferencia frente al tema.



Las mujeres se asumen como sujeto de la anticoncepción, y no como sujetos del deseo, su sexualidad no es expresión de su libertad y búsqueda activa, sino que está a merced del deseo masculino y por tanto olvidada de su cuerpo, tiene que vivir con la contradicción de no ser sujeto de deseo, pero debe ser sujeto responsable y asumir todos los riesgos inherentes al ejercicio de su sexualidad [...] La planificación tiene un enfoque de riesgo y no de prevención, solo aquellos que pasaron el susto empiezan a tomar medidas de precaución, muchos tienen relaciones sostenidas en una fantasía de infertilidad, además la protección solo ocurre en parejas estables y de mucha duración, no en las espontáneas (Corrales y Giraldo, 1996, pp. 29-30).

Por otro lado, en algunos casos las percepciones de sexualidad y sexo son claramente definidas y diferenciadas, el sexo es genitalidad, la sexualidad implica otros aspectos afectivos que permiten compartir cosas más personales e íntimas.

Así mismo, muchos adolescentes siguen estableciendo diferencias en cuanto al rol de género frente a la sexualidad; para algunos hombres la sexualidad es una necesidad fisiológica, lo cual no implica pensar en amor, en pareja, en hacer sentir bien a la otra persona, lo urgente es sanar la necesidad, pero no se piensa en la sexualidad como forma de expresión individual y de pareja.

Por el contrario, las jóvenes piensan en el afecto que pueden recibir cuando tienen relaciones sexuales, ellas creen en lo que va más allá del placer físico, podría pensarse que este se ubica en un segundo plano. Entonces, ¿dónde quedan ellas frente a un acto sexual?; algunas veces dicen disfrutarlo, pero no es claro qué se entiende por disfrute.

Para algunas el novio es la persona en la cual depositan todos sus temores, afectos, deseos y demás, a pesar que en la mayoría de ocasiones él también es un joven lleno de dudas. El noviazgo permite que se sientan libres: “el novio constituye una figura importante de identificación y apoyo, en un confidente; por eso el noviazgo forma parte de la sexualidad, ya que implica una relación con el otro” (Corrales y Giraldo, 1996, p. 3).

Pero a pesar de sentir esta “libertad”, se siguen presentando cohibiciones, muchas niñas que no han tenido relaciones o que no llevan una vida sexual activa, dicen saber hasta qué punto llegar o no con su pareja en la intimidad; afirman que saben cómo

cuidarse y protegerse, pero la duda es, si en verdad lo saben o solamente se dejan llevar por las percepciones que tienen desde lo social que les dice lo que es bueno y lo que no, es decir, que nuevamente la sociedad es la que decide sin que se haga una autorreflexión de cuándo se quiere tener relaciones sexuales.

Existen mecanismos de control frente a la sexualidad de los jóvenes, los padres, hermanos y novios que creen que pueden aconsejar, vigilar, amonestar y determinar correctivos necesarios para que la sexualidad de los jóvenes, pero especialmente la de las mujeres, obedezca a la idea social que se tiene; algunas niñas dicen saber hasta dónde llegar y cuándo decir que no, aunque no saben por qué, saben lo que es prohibido, y se controlan para no llegar al hastío sexual que imposibilitará un futuro matrimonio. (Corrales y Giraldo, 1996, pp. 18).

Otro aspecto a tener en cuenta es con quién se tienen relaciones sexuales, ya que esto marca un cambio a nivel personal. Para muchos adolescentes, su sexualidad empieza con su primera relación sexual: “la cresta de la adolescencia no es la pubertad sino, la primera experiencia sexual como muerte de su infancia y su vida imaginaria” (Dolto, 1996, p. 18).

En esta perspectiva se observa cómo los matices de la sexualidad en los jóvenes empiezan a desarrollarse en relación tanto con lo que ellos buscan a nivel personal como con todas las percepciones sociales que se tienen frente a la sexualidad. Es necesario que los jóvenes unan lo que sienten, lo que saben, lo que dicen y lo que ven, para que de esta manera haya una construcción propia sobre su sexualidad haciendo una reflexión desde y para sí mismos.

La sexualidad de los jóvenes se relaciona con los requerimientos sociales que se tejen al respecto: las vivencias de los padres, la cotidianidad de la escuela, entre otros, y obstaculizar el abordaje de esta temática de manera clara, concisa y sincera, trae consigo la construcción de mitos y tabúes en torno al tema.

Las voces de autoridad que se dejan oír son solo para dar mensajes éticos y advertir a los hijos, sobre lo que no debe ser y lo que no es, sin mencionar lo que es la sexualidad; se espera que por la oposición de lo que no es, el joven deduzca por sí mismo lo que sí es, este es el procedimiento asumido como método de educación sexual, debe entenderse que la educación sexual no es

un curso de primeros auxilios [...] La concepción de la sexualidad solamente como acto sexual en sí mismo, lleva a que cuando se hable del tema, se refiera principalmente a los aspectos físicos, consecuencias y prevención, los adolescentes no se atreven a comentar otras dudas [...] Otro método de socialización de la sexualidad es el silencio, debido a la falta de confianza y comunicación con las personas que ellos creen que saben, los jóvenes empiezan por conocerse a ellos mismos (Dolto, 1996, pp. 19-20).

La sexualidad sigue encasillada entre lo normal y lo anormal; para las personas, las conductas que se deben adoptar frente a lo sexual deben ser acordes con lo que presenta la iglesia, el estado, la escuela, los padres, y tal vez sea por eso que muy pocas veces o de manera tardía se llega al descubrimiento del ser sexual, la exploración del deseo propio, del cuerpo. Mirar otras posibilidades es “malo” y hasta puede ser reprendido, de ahí que lo normal todavía sea tener una relación estable (ojalá de matrimonio), como única posibilidad para vivir sexualmente activos, al menos eso es lo que se cree, porque aun cumpliendo con los requisitos nadie garantiza la sexualidad que muchos quisieran experimentar y vivir plenamente.

La visión social de la sexualidad dice que esta es algo propio de la pareja y el matrimonio en lo que ambos tienen roles predeterminados, está regida por el amor, moderación, seguridad, entendimiento y responsabilidad.

Las adolescentes intentan vivir la ilusión de la sexualidad, una pareja heterosexual exclusiva y excluyente, sólida y perdurable, sin conflictos, ni diferencias, multigratificante y totalizante lo cual dificulta y contradice, cuando cruzan el límite de lo genital o lo heterosexual [...] Los jóvenes tienen muchos temores, el embarazo, las enfermedades, seres queridos, el engaño, etc., pero asumir conductas de riesgo es una exigencia que la sociedad hace a los adolescentes, quienes se ven obligados a conseguir ese derecho de paso de la infancia a la vida adulta, asumir riesgos para ganar derechos, además asumir riesgos exorciza los miedos (Dolto, 1996, pp. 27-28).



Dibujo de Sonia Vallejo  
Universidad Pedagógica Nacional.



# Capítulo 4. El amor y el embarazo adolescentes:

## un cuento mágico o una realidad metamórfica

Sandra Milena Pérez Medina<sup>1</sup>

Sonia Vallejo Rodríguez<sup>2</sup>

Mónica Torres Pachón<sup>3</sup>

El amor ha sido analizado, elogiado, expresado, matizado y hasta estudiado por muchos personajes desde principios de la historia del hombre hasta nuestros días, pasando por la metafísica, las matemáticas, la cibernética, la química, la filosofía, entre un sinnúmero de espacios de pensamiento y conocimiento. Sin embargo, al revisar lo escrito, particularmente sobre *el amor adolescente*, parecen escasos los autores que se han enfrentado a escribir sobre este aspecto que posiblemente resulta volátil y amorfo, tal vez porque al iniciar la escritura sobre él, se hace principalmente desde la perspectiva adulta.

En tal situación, al pensar en el amor desde la perspectiva adolescente parece inevitable pensar en la condición de género y en los intereses dinamizados por la moda, que son finalmente los que condicionan la atracción y las posibilidades de afecto en cada mundo que representa un adolescente. En este sentido, al hablar de amor se hace referencia no solo a un sentimiento o a un sentir, sino a la gran escala multicolor que conforma los planos existenciales del ser humano, que pasa desde matices grises,

---

1 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

2 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

3 Estudiante de Licenciatura en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Monitora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

como los desencantos y tristezas, hasta los tonos pastel del enamoramiento, y a esos objetos de amor como lo son la persona misma, la pareja, la familia y en este caso los hijos, que finalmente se ven de manera transversal en los trayectos de vida.

Pero, ¿quiénes pueden dar cuenta de la mejor manera de qué es el amor adolescente sino, los adolescentes mismos? Atendiendo a esto, se muestran las siguientes categorías emergentes de la aplicación de varios instrumentos de indagación a adolescentes escolarizados de diferentes instituciones educativas en Bogotá, donde se evidencian expresiones como las siguientes:

## Y entonces... ¿Qué es amor?

El amor es *un sentimiento*, según la mayoría de las respuestas, así mismo, puede ser *un valor*, como lo muestran las siguientes expresiones tomadas del corpus de la investigación: “*sentimiento mutuo entre dos personas lo cual conlleva a veces a la confianza, pero también sabemos que no puede ser así*”; “*sentimiento que brindamos a nuestros seres queridos*”; “*sentimiento que es solamente hacia los hijos (Derly y Yuly las adoro)*”; “*sentimiento que uno da a las personas para que se sientan apoyadas*”; “*sentimiento mutuo, también una experiencia inolvidable*”; “*sentimiento que se brinda de distintas maneras como besos, caricias, etc.*”; “*es lo que siento por mi mamá y por mi novio, es decir el sentimiento más grande y lindo*”; “*el valor más bonito que se puede expresar, afecto y amor*”; “*sentimiento puro hacia sus hijos, pero hacia su pareja no se puede decir que es puro*”.

En las anteriores expresiones puede resaltarse la tendencia a entender el amor como la *posibilidad de dar*, bien sea a su pareja, a la familia o a los hijos. Aspecto que llama la atención porque puede verse relacionado con una idea expresada por Erich Fromm (1998):

El hombre está dotado de razón, es vida consciente de sí misma; tiene conciencia de sí mismo, de sus semejantes, de su pasado y de las posibilidades de su futuro. Esta conciencia de sí mismo como una entidad separada, la conciencia de su breve lapso de vida, del hecho de que nace sin que intervenga su voluntad, de qué morirá antes que los que ama, o estos antes que él, la conciencia de su soledad y su estado de separación [...] la necesidad más profunda del hombre es, entonces, la necesidad de superar su separatividad, de abandonar la prisión de su soledad (p. 26).

Sin embargo, dicha posibilidad de dar, dentro de lo que respecta al amor, puede interpretarse como resultado de una condición humana atravesada por elementos más significativos que los que cualquier otro adolescente puede estar vivenciando, elementos que, para este caso, se configuran en el *embarazo adolescente*, la necesidad de asumirse adultos *a la fuerza* y la descentralización de intereses y horizontes de vida, ya que, este adolescente debe trascender su egocentrismo, resignificando a las otras personas, ya no solo, como medio para satisfacer sus necesidades, sino que las necesidades de ese otro (en este caso su hijo) pasan a ser tan importantes como las propias, tanto que pueden volverse más importantes. Aspecto que, según Fromm (1998), resulta ser “el desarrollo catológico de la persona” (p. 34).

Junto con lo anterior se encuentra que la pareja además de representar la posibilidad de dar, también se vivencia como una oportunidad de *intercambio emocional* donde se recibe afecto, apoyo, seguridad, entre otros aspectos que suplen, en algunos casos, carencias, en diferentes planos de vida. Como lo muestran las siguientes expresiones, la pareja es:

- Para compartir: *“persona con la cual compartimos y vivimos experiencias tanto buenas como malas”*. *“Es cuando encontramos alguien con quien nos sentimos bien”*; *“convivir con otra persona aceptándola tal y como es”*.
- Proyección de un futuro: *“la pareja es la forma de demostrar uniéndose el amor y con la cual escogemos para formar una familia o un hogar”*. También se relaciona directamente aspectos como *amor-bebé-pareja*.
- Posibilidad de expresar sentimientos: *“hombre y mujer que se expresan un gran sentimiento mutuo”*; *“unión de dos personas para expresar afecto y amor”*.

En la parte afectiva de la relación de pareja se hicieron evidentes características que tienen que ver con el tiempo, generalmente tiempos largos (más de un año), lo cual las lleva a afirmar que estas son estables. No obstante, las jóvenes dicen que el amor por la pareja se puede acabar, no expresan el amor de manera idealizada como lo bonito y lo eterno; así mismo, expresan temor por el abandono a sus hijos; para ellas sus hijos necesitan un padre, no quieren que ellos repitan su historia, las proyecciones de familia no van relacionadas con un futuro como pareja, estas no se relacionan con



el proyecto de vida individual, éste pasa a un segundo plano, enfocándolo hacia el bienestar del bebé, tanto material como afectivo, no se ven las dimensiones del ser padre, la importancia radica en que la figura de este no se pierda.

De igual manera, al analizar el amor adolescente y teniendo en cuenta otro factor como el embarazo y la posibilidad de asumirse como madre o padre, se matizan otras necesidades, otras perspectivas y hasta pueden verse esos objetos o sujetos de amor, que trascienden y cambian como lo es el *amor a sí mismos*, el *amor a la pareja*, el *amor a su familia*, el *amor a sus hijos*, pero, sin asumir la adultez. Este aspecto sobresalió en algunas de las categorías provenientes de la información obtenida a partir del trabajo con los adolescentes, lo que indica que el amor verdadero solamente es el que una madre brinda a su hijo como lo expresan las siguientes frases:

*Es una palabra tan bonita pero difícil de responder, es cuando uno le brinda afecto a las personas, es que, hay una diferencia, es un sentimiento es lo único que sé pero como le digo, antes de tener uno un hijo uno ama a su mamá porque lo engendró porque lo quiere le da a uno todo y uno siente que si le pasa algo uno se muere con ellas, uno da todo por ellas, pero como ahora es el hijo, uno no piensa igual, uno siente que ese amor que siente va creciendo cuando le da la lactancia, hablarle, y pues en pareja, eso sí no sé (risas) no de verdad, yo pienso que es cuando uno comprende, entiende esta con la otra persona, yo confío en él y yo lo quiero, aunque uno no sabe si lo quieren a uno o no, claro que eso a mí no me importa. Anónimo - Estudiante.*

Entonces, para las jóvenes ¿qué es el amor?:

*El amor, como lo escribí, solamente existe de una madre a su hija ese es el único amor, yo puedo querer a mi pareja, yo quiero a Alex pero yo no daría mi vida por él, como la daría por mi hija, eso sí es amor, porque ese amor nunca se acaba, el día que yo decida dejar a mi pareja la dejo y me voy, y yo nunca voy a dejar a mi hija sola y si ella se va no importa porque ella siempre va a seguir siendo mi hija, y yo siempre la voy a seguir queriendo así me haga salir canas verdes, siempre la voy a amar. Anónimo - Estudiante.*

Yo pienso que el amor es algo que se le brinda a una persona, como algo que lo lleva al punto de decir a uno que una persona es de uno, como en el caso de nuestro hijo, es donde uno conoce el amor verdadero, porque en un novio uno puede tener amor pero no es igual al amor que uno le tiene al hijo; es como un sentimiento que se expresa por medio de confianza, no sé, de apoyo, algo así.

“El amor por los hijos es constante, nunca cambia”.

Lo anterior puede relacionarse con una posible resignificación de este concepto, ya que como lo muestran los relatos, después del embarazo el amor es visto como una certeza que solo se tiene con el hijo, siendo además reemplazado el afecto que ellas sentían por otras personas hacia su bebé.

En esta dirección, en varias frases se relaciona el significado de un bebé con la expresión de sentimientos como: *ternura, amor, tolerancia y alegría en la familia*, a esto se antepone una concepción tradicional que subyace a estas representaciones: es *real o puro* solo en la relación madre-hijo y viceversa o en algunos casos en el plano netamente familiar, ejemplo de esto se encuentra en la siguiente afirmación:

Es probable que el amor comience como un sentimiento o una entrega, ambas son subjetivas, pero si estos sentimientos de entrega en beneficio del otro son reales, inevitablemente resultan conductas amorosas. Las dos principales formas de amor identificadas se basan en la relación dinámica entre el amor de la infancia y el amor de la edad adulta, se les conoce como: a) el amor natural (sensual) el amor incondicional que se da de un padre o adulto a un niño; b) amor condicional, el amor dirigido, recíproco que se da y se toma entre dos adultos psicológicamente maduros, amor ganado y aprendido.

Lo anterior, permite analizar algunas representaciones relacionadas con el vínculo existente entre *atracción-pareja-amor-capacidad de dar*, ya que como lo plantea Gómez (2004):

[la atracción] aparece como un hecho común: nos enamoramos de los que socialmente son considerados guapos y de los que representan (en cada ambiente) la fuerza, quienes tienen más poder que los demás. Y eso tiene su complemento indisoluble en la otra cara de la moneda: la estabilidad y/o seguridad (p. 8).

Lo anterior puede relacionarse con las expresiones de los adolescentes frente al noviazgo y la pareja, donde el aspecto que más sobresale es la visualización de este vínculo como una fuente de bienestar ya sea emocional, económica o social.

Al analizar otras categorías que expresan los pensamientos de las madres adolescentes frente al noviazgo, se identificaron respuestas relacionadas con reconocer el noviazgo como una posibilidad de *bienestar futuro* y *de apoyo*. Ejemplo de esto son expresiones como: “*conocerse para formar algo serio*”; “*es como cuando dos personas se están conociendo para de pronto más adelante, poder formar algo más serio*”; “*es el apoyarse el uno al otro para tener muy buena comunicación*”; “*sentimiento compartido al apoyarse mutuamente*”; “*es cuando uno siente que la otra persona es el toque de felicidad que le falta a la vida*”.

## ¿Es el amor diferente al enamoramiento?

Al indagar acerca del noviazgo y su relación con el amor, algunas de las adolescentes expresan que sus relaciones de noviazgo se presentan como una posibilidad de compartir sueños, anhelos, gustos y disgustos, que la pareja (el novio) es la persona en la cual depositan su confianza y con la cual comparten lo que ellas sienten como *amor*. Sin embargo, al revisar los relatos de vida de las adolescentes fue posible encontrar información que ha permitido caracterizar dichas relaciones de pareja, en donde se ha determinado que en su gran mayoría, los compañeros afectivos no representan en realidad lo que ellas manifestaban anteriormente; podría pensarse que después de compartir tiempo con la persona que se escogió como pareja, la idea de amor se transforma, o tal vez se confunde el enamoramiento con el amor, ¿acaso el amor nunca estuvo presente?

Expresiones de las madres adolescentes pueden también reflexionarse a partir de lo expresado por Manuel Alejo (2003):

Amar es querer y aceptar a una persona tal como es, con sus defectos y limitaciones. Para poder comprometerse con una persona para toda la vida hay que poner la cabeza para valorar con inteligencia si será posible la convivencia, y hay que poner voluntad para aguantar dificultades y superar problemas, los sentimientos son pasajeros, a veces uno no siente nada. Cuando el sueldo no alcanza o cuando los niños no dejan dormir por la noche o cuando el otro

tiene un mal día. El amor es una tarea de todos los días, cada día de nuevo, hay que defenderlo y conquistarlo. Eso supone sacrificio y renuncia, a veces sufrimiento (p. 59).

Así mismo, el autor manifiesta que el enamoramiento es subjetivo e ilusorio:

Al principio está la curiosidad de saber cómo es el otro sexo, luego se experimenta cierta atracción por las personas del otro sexo sin que se concrete una persona en sí, sino más bien general: un muchacho se siente atraído por las chicas morenas, gordas, bajitas o por el contrario una muchacha se siente atraída por muchachos altos, flacos y rubios, finalmente esta atracción se proyecta sobre una persona concreta [...] Se podría decir que el enamoramiento es algo espontáneo, únicamente se desea estar con esa otra persona con la que uno se encuentra a gusto, hay sintonía entre los dos caracteres, se ven solo los aspectos positivos y agradables del otro, se le pone adornos que realmente no existen, no tiene en cuenta sus defectos (p. 58).

Pero también existen autores que afirman que el amor es un principio necesario como una relación de oferta y demanda, nadie sabe si en verdad va a llegar a querer a la persona con la que inicia una relación, es un proceso de búsqueda, de identidad constante, que consigue resultados satisfactorios después de muchos ensayos-errores; entonces, ¿cómo saber si las adolescentes que participaron en esta investigación no se encuentran en dicho proceso de búsqueda en el momento de quedar embarazadas?, esta podría ser una pequeña explicación a los sentimientos encontrados en torno a su pareja. Pero ¿nuevamente son las ideas externas culturales las que nos definen cómo amar?

Lo anterior, se ve sustentado con algunos análisis de Florence Thomas (1994), al respecto:

Los hombres ya no copulan, “hacen el amor” y sobre todo aman, aman porque aparece otro, no solo como objeto de unión momentánea y esporádica, sino ante todo como reflejo de su propia identidad, inseparable de la aparición de la conciencia de sí, por tanto, cuando nos referimos al amor, queremos significar algo que engloba el sentimiento amoroso-erótico de adultos, en el sentido amplio

al que aludimos como imperiosa necesidad del otro, y pilar de la identificación de un yo, en este sentido, todo amor de objeto solo repite, con otro registro y otras especificidades del momento, ese primer amor (p. 19).

Aportando en esta discusión, vale la pena mencionar otras categorías relacionadas con los aspectos en desarrollo, en donde se encontró que para algunas de las adolescentes el noviazgo también puede ser:

- Espacio de riesgos y dolores: *“etapa de la vida de una persona que suele ser dolorosa, engañosa, pero a la vez lo mejor que le puede pasar a uno”*; *“esta es otra etapa de la vida donde tenemos muchísimos riesgos”*.
- Espacio enriquecedor: *“unión de dos personas que se brindan amor, respeto y tolerancia”*; *“es una etapa de la vida en la que uno se da cuenta de las cosas y al mismo tiempo las disfruta”*; *“amigo con derechos, persona que siempre está para consentir”*.

Con lo anterior, parece que cuando los adolescentes se encuentran en su nueva condición de padres frente a la realidad de un embarazo y de diferentes contrastes frente a su vida y a la de los demás sujetos (pareja-hijo), la idea de amor se distorsiona desvirtuando en muchas ocasiones la idea del amor ilusorio “bonito” que tenían en su relación de pareja.

Así mismo, esta idea se relaciona con algunos análisis realizados frente a la implicación de las tendencias culturales en los modos de vivir y sentir aspectos como el amor, afirmando que “a diferencia de las culturas orientales, que concibieron al amor como un arte, es decir, como una práctica que se aprende y se perfecciona, Occidente caracterizó al amor como un fenómeno irracional que deja al individuo inerme frente al sufrimiento, a merced de fuerzas completamente externas a sí mismo” (Kreimer, 2004).

## El amor: ¿cuestión de poder?

En la indagación sobre los aspectos referentes al amor, se encuentra un elemento transversal: *el poder*, que existe sin una denominación positiva o negativa, aunque al parecer este fenómeno está movilizado por intereses que tienden en su mayoría a polarizarse dando paso al ejercicio de poderes, como es común en nuestra cultura

donde pareciera que el amor va de la mano con la racionalidad y esta es una cualidad propia de los adultos. Además, las ideas de amor que experimentan muchas personas, no solo adolescentes, están basadas en ideas que nos imparte la iglesia católica, donde el amor es visto como algo divino, que no se relaciona con lo humano y con el diario vivir, es un sentimiento heredado de un ser supremo que nos lo enseñó y nos da su ejemplo, aquí no hay cabida para mirarse a sí mismo, porque se muestra una entrega total que recibe y aguanta desde lo más sublime hasta lo más violento que pueda presentarse en una relación afectiva; no importan los defectos, ni los disgustos, “porque el amor todo lo puede”.

La idea del amor divino nos muestra que Dios nos ama independientemente de nuestras cualidades y defectos (pecados), el amor prevalece y marca la relación entre lo divino y lo humano, para luego hacerla visible entre los mortales, la idea del amor como sacrificio se ve ejemplificada por el sacrificio del hijo de Dios, el cual fue hombre y vivió como tal para demostrarnos que éramos capaces de vivir y de amar como El Padre nos lo había enseñado. Por eso el cristianismo se presenta como algo positivo: “amar se vuelve una acción positiva siempre y cuando se cumpla con una condición precisa. Obedecer a Dios y su regla más importante: amarnos los unos a los otros, rompiendo con la angustia del hombre” (Thomas, 1994, p. 45).

Esta idea olvida por completo al hombre mismo, sus deseos y sus propios descubrimientos frente al amor; es posible el amor hasta con nuestros enemigos, porque el amor es uno solo y es siempre el mismo, el amor terrestre reconforta, pero a su vez se encuentra atado al control (en este caso “divino”) y a la legislación. El amor es gratuito, no necesitamos que se forme de la relación con el otro, es un don divino (quizás muchas jóvenes piensan que ese es el amor que recibirán y compartirán con sus parejas); la fidelidad es absoluta y es capaz de

canalizar todas las energías liberadas por el eros y el amor-pasión, el deseo no tiene cabida y la sexualidad no se relaciona directamente con el amor ni con el deseo, como en otros casos, es como en los demás animales una función que permite que la especie se prolongue. Además, solo es permitida dentro de la única unión valedera y aprobada (el matrimonio) (Thomas, 1994, p. 10).

Sin embargo, esta relación cultura-poder-amor no solo es atravesada por lo religioso, es el resultado de redes de significado cultural que nos permean, moldean, y nos hacen asumir tales ideas como parte del estilo de vida, en este caso, ideas relacionadas con el amor en la adolescencia, aspecto que desarrolla Foucault (2002) en planteamientos como:

el individuo no posee un pensamiento propio, ya que es el lenguaje que otorga la red a través de la cual piensa, red que lo atraviesa y lo obliga a pensar en cierta forma; tampoco tiene palabra, la palabra siempre es ajena; no posee un cuerpo propio, sino que fue inventado por la sociedad disciplinaria (p. 45).

En tal sentido y como se puede aplicar en muchos aspectos concernientes al ser humano, el significado de amor que cotidianamente circula, puede tomarse como un producto socialmente construido y poco elaborado desde el sujeto en particular, aspecto que puede resultar imposible e ideológico, ya que como lo reflexionan Foucault y otros autores, desprenderse de la cultura es desmembrar la tela social racional que constituye nuestra cultura y de la cual solo somos hilos entrecruzados.

## **El amor como realidad metamórfica**

Cuando se piensa en asumir el amor como lo expresa Erich Fromm (1998) “el amor es un arte, tal como es un arte el vivir” (p. 27), se inicia la tarea de pensar cuál es el significado de la palabra *arte*, lo que puede relacionarse con una actividad o un oficio que aparte de necesitar de un conocimiento específico, debe ser realizado y movilizad por intereses, gustos y apasionamientos, o de lo contrario sería una tarea más por realizar.

En tal sentido, si se habla y entiende el amor como un arte, es de pensarse también que es una acción que requiere de una preparación, de un aprendizaje, que si puede decirse, partirá no solo de la internalidad, sino también, de esa externalidad que ya se ha discutido a lo largo de este documento y que corresponde en gran medida a esa influencia cultural-social que nos permea constantemente.

Lo anterior no quiere decir que para amar se debe llegar a viejo, con mil experiencias que nos permitan “aprender a amar”; por el contrario, la intención es expresar que la posibilidad de amar es intrínseca en cada uno de los momentos de la vida y dentro

de los diferentes planos de esta; razón por la cual, no es posible aferrarse a la idea de que el amor adolescente es una falacia, ya que se estaría afirmando que los niños tampoco aman. El sentido está en identificar lo que algunos autores han llamado objetos de amor, afirmando que en cada uno de esos momentos de la vida hay un objeto de amor trascendente sobre otros, como es el caso de los padres o la familia en la niñez, el autocuidado en la adolescencia, la pareja en la juventud y los hijos en la adultez.

Sin embargo, el anterior diseño caterológico no es coherente con los posibles objetos de amor identificables en las adolescentes madres o gestantes, ya que existe una transición e hibridación de estos objetos, aun sin haberse vivenciado plenamente los ámbitos que aparentemente serían los normales, saltándose etapas, intereses, o si se puede decir, espacios de aprendizaje o preparación para este arte.

Por consiguiente, al indagar acerca de estos objetos de amor, emerge la familia como una fuente importante de afecto, evidenciando en algunos casos que dicho objeto de amor es visto de manera transitoria por las adolescentes. Este elemento se puede ver en categorías de análisis como las siguientes:

*La familia como base y fuente de afecto.* Las representaciones sobre familia se enmarcan en las ideas convencionales que definen esta institución social como un conjunto de personas que comparten consanguinidad y afectividad, además de ser fuentes de: sustento, apoyo y amor; algunas expresiones ejemplo de lo anterior son: “*primeras personas que conocemos al nacer y nos brindan amor y comprensión*”; “*es el apoyo que da a las demás personas y lo más importante el amor*”; “*núcleo de personas en la que se presentan varios sentimientos compartidos*”.

En consecuencia, parece que el amor hacia las demás personas es expresado desde su experiencia y sentimientos actuales como un sentimiento poco duradero, falso y acompañado de sufrimiento, por lo que a su vez no conciben una relación de pareja duradera en su futuro.

Pero sigue la inquietud frente al interrogante del significado de amor adolescente. Por un lado, se encuentran con sus realidades y por otro con sus expectativas y proyecciones; en ese momento de la vida el discurso acerca del amor atraviesa lo que sienten, piensan y quieren, pero es muy difícil pensar que los jóvenes sean capaces de llevar un amor como el amor adulto lo propone y acepta, ellos quieren pensar en sí



mismos y quieren que piensen en ellos, no se encuentran dentro de la expectativa de lo objetivo, porque dentro de sus planes no se encuentran los problemas económicos del hogar, el estudio, de los hijos, la vida de pareja, el proyecto de vida individual, la convivencia, el yo y el otro; por ahora solo quieren sentir, de hecho, hasta ahora lo empiezan a sentir y a vivir. Tal vez, por esta razón es tan difícil entender por qué los jóvenes no piensan en su pareja como el prototipo que la sociedad espera. Para ellos, según lo expresan, las relaciones de pareja son en muchos casos: “una relación afectiva”; “es para la vida en el futuro”.

De esta manera, si se recuerda nuevamente el análisis realizado sobre aspectos como las relaciones de pareja, la significancia de sus hijos, los gustos e intereses que caracterizan este grupo de jóvenes, puede verse como al igual que con el aspecto familiar, dentro de dichos objetos de amor no hay ninguno que trascienda más que otro, evidenciando por una parte la vivencia de estos planos de una manera acelerada y “a medias”, pero sin lugar a duda la persistencia de vacíos y carencias en cada una de ellas.

Queda claro entonces, que el amor adolescente no es algo que no exista, sino que es un arte cultivado a partir de la actividad metamórfica de la existencia, matizada por las realidades de cada ser que lo vivencia y que atiende a la exigencias y posibilidades de su contexto.



Dibujo de Sonia Vallejo  
Universidad Pedagógica Nacional.



# Capítulo 5. Entre los rótulos y la realidad:

## **la familia “la institución por excelencia” y el sujeto “adolescente embarazada”**

Paola Andrea Roa<sup>1</sup>

Ivonne Rocío Romero<sup>2</sup>

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad donde se enseñan valores y se educa, la familia responsable de la educación de los hijos, la familia apoyo y sostén, la familia..., la familia..., la familia... Se habla tanto de esta institución y de su deber ser en la sociedad, que se ignoran muchos de los elementos de su realidad, sus procesos de constitución, es decir su ser.

A lo largo del desarrollo de las sociedades se han estructurado diversos enfoques sobre la familia que corresponden a las condiciones concretas y necesidades de una sociedad, ya sean de tipo afectivo, religioso, educativo, político y económico. “Las relaciones entre las transformaciones de la familia y las transformaciones de la sociedad [...] no pueden ser explicadas en términos de modelos simples y únicos” (Segalen, 1992, p. 264). Cada transformación tiene un contexto social y económico específico que evidencia una gran variedad de situaciones.

Por esto, para hablar de familia es necesario remontarse a todos los aspectos que la han hecho posible y que la configuran en una u otra cosa. Además, se debe tener en cuenta que es a ella a quien se le designan grandes responsabilidades a escala social

---

1 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

2 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

y que tal vez no se reflexiona el cómo se da esto en la familia; al parecer la familia existe en sí misma, pero se cuestiona qué procesos y elementos la configuran y si estos hacen posible las cargas que se le delegan.

Por tal razón y con el ánimo de realizar otra comprensión de lo que puede significar la familia actualmente en la situación adolescente embarazada, se presentarán los elementos que se han analizado a lo largo de la historia y que posibilitan evidenciar a la familia fuera del determinismo y las idealizaciones que se han hecho sobre ella:

Los diversos choques de la modernidad, religiosa, política, económica, que sea exógena, como la colonización, o incluso endógena, surgida de las revoluciones nacionales, no han producido una familia con estructuras y modo de funcionamiento uniformes. En mesoamérica, la conquista española abrió un campo de experimentación del Occidente moderno, intentando someter los sistemas familiares indios a la doctrina cristiana. El rechazo de la poligamia, la imposición del sacerdote, representando el orden de los colonizadores intrusos, la conyugalidad europea constituían verdaderas rupturas con relación a las estructuras familiares indígenas. Semejanzas formales con las costumbres prehispánicas, una manipulación de las reglas impuestas por las Iglesia condujeron a la creación de un modelo autóctono original que solo formalmente respetaba los preceptos cristianos. El concubinato y la poligamia resistieron la imposición de la norma europea (p. 264).

En el texto *Antropología histórica de la familia* de Martine Segalen (1992) se expone que realizar una “reflexión histórica sobre la familia, permite poner de manifiesto que no hay uno, sino diversos tipos de familia y de organizaciones familiares muy diferentes en tiempo y espacio” (p. 264). Para esto, es necesario tener en cuenta que la familia se conoce como institución en todas las sociedades, pero que en cada una se ha estructurado de maneras diferentes, manteniendo unos patrones específicos.

Deber ser que tal vez se configura desde las representaciones sociales que se han constituido a lo largo de los procesos históricos-sociales de las culturas y que, en ocasiones, por las dinámicas educativas de la sociedad, parece que adquieren la característica de ser inmutables, y por ende permanentes, de modo que se convierten en una teoría divina. Sin embargo, son estas representaciones las que orientan nuestras formas de conocer, pensar y hacer.

En tal sentido, si para los individuos las representaciones sociales de familia son únicas y responden a un modelo teórico instaurado en su estructura cognoscitiva, se asigna un deber ser de las prácticas del mismo, que no necesariamente corresponde a la vivencia, pero que se convierte en el ideal del individuo, aunque no sepa cómo alcanzarlo, cómo hacerlo realidad.

Teniendo en cuenta que la familia no ha sido siempre igual, es decir que las funciones que se le atribuyen no han sido siempre las mismas, su conformación y dinámicas relacionales responden a contextos particulares, modos de producción, formas de distribución y ejercicio del poder; lo que implica que la familia no exista en sí misma, es decir, que solo por el hecho de serlo responda a los ideales atribuidos a ella. Entonces, se debe pensar en los procesos de constitución de familia, es decir, en las condiciones de posibilidad actuales de la misma y en cuál es su realidad e injerencia en la constitución de sujetos.

Puesto que es allí donde los individuos reciben los valores, las creencias y el amor, pero cómo se da esto, si se va al interior de la categoría familia, esta es solo un rótulo, pues quienes la constituyen son los individuos y los sujetos que estos configuran. Por tanto, la pregunta debe girar en torno a cómo se constituye familia, y a los individuos que se encuentran inmersos en ella, y que a la vez la conforman y le otorgan una u otra cualidad.

En estos aspectos, se hace necesario tener en cuenta las representaciones de ser hombre y mujer, padre, madre e hijo, de vida y futuro, de trabajo, de convivencia, de ser en el mundo de la vida, y por tanto remontarse a las estructuras de pensamiento de los individuos y a sus prácticas.

En sí, para hablar de familia se debe ir más allá de los padres e hijos que la conforman y la casa donde viven, hay que remontarse a la historia de sus miembros, a su trasegar desde niños, su vivencia como jóvenes y finalmente al adulto constituido; lo que exige hablar de esas otras familias, de los conflictos, del contexto, del país, de las relaciones de género, de los sueños, de las frustraciones, de los deseos, de la represión, de los ideales, entre otros, los cuales dan cuenta de los sujetos, más allá de la familia como institución impuesta, sobre la que se despliega una información relacionada con los sistemas de poder y que le asignan un deber ser, que en la vivencia se constituye en la nada, en la desaparición de la misma desde aquello propuesto.

Afirmación que tal vez conlleva la contradicción, el contrasentido, que es sentido si se piensa en los sujetos, y adquiere otra significación cuando a los individuos se les quitan los rótulos de padre, madre e hijo y se ven desde la complejidad que constituyen como seres únicos, inmersos en una sociedad que impone el deber ser y que instaura en sus aparatos psíquicos las formas de castigarse cuando este no es realidad. Lo cual responde a que los individuos no se piensan y no son pensados desde el deseo y el placer, es decir desde el yo, en términos de Mead (1995) y sus conversaciones íntimas, se piensan desde el otro, que instaura sistemas de valores, creencias que corresponden al colectivo y que invisibilizan a los sujetos y, por tanto, a las transformaciones que puedan darse en su teórico cognoscitivo, que posibilite la imaginación de otras prácticas y, en consecuencia, la interpretación de las vivencias desde formas alternativas y no desde las instauradas por el discurso hegemónico.

Así, los adolescentes miembros de la sociedad a través de la socialización primaria y los procesos de comunicación han objetivado tales formas de pensar y hacer la familia en lo teórico y en el deber ser de las prácticas, lo que se apoya en afirmaciones como: *“donde nos formamos como personas y nos dan la esencia para crecer como ser”*; *“un conjunto de personas que siempre nos han inculcado ser mejores cada día, y lo importante llevamos sangre de ellos”*; *“primeras personas que conocemos al nacer y nos brindan amor y comprensión”*; *“es el apoyo que da a las demás personas y lo más importante el amor”*; *“compartimiento o núcleo de varias personas”*; *“núcleo de personas en el que se presentan varios sentimientos compartidos”*.

Las representaciones sociales de los adolescentes sobre familia se relacionan con un núcleo de personas que conviven, donde se apoya, se da amor, estabilidad, se educa, se brinda confianza, se dialoga, se enseñan valores, y se constituyen como verdaderas; cuando tienen hijos. No obstante, al preguntar por la vivencia, esta no corresponde a lo idealizado. Al pensarse como papá y mamá fundadores de familia, se toman estas representaciones objetivadas y se instauran como el ideal que se quiere alcanzar, aunque se desconozca cómo se llega a ello, y lo que se piensa proviene de la estructura objetivada, que tal vez no corresponda con el sistema cognoscitivo individual, es decir que no corresponda al hacer.

Lo cual, se constituye en una contradicción, sin embargo, aunque la familia se muestre como una construcción social, es una vivencia individual, que puede configurar otras representaciones sobre la misma que en lo ideal podría ser no repetir lo vivido o instaurarla como la forma de hacer.

En situación de adolescente embarazada, desde el discurso hegemónico, a la familia se le asignan grandes responsabilidades, es esta quien falló en la educación, la que dio mucha libertad, y la que ahora por encima de otras instituciones debe castigar a la niña por el *error cometido*. Frente a esto se formulan muchas preguntas en torno a las concepciones, las actitudes, las percepciones de los padres; cuestionamientos que llevan a pensar en esos sujetos padres, que por *ser padres*, es decir engendrar un hijo, son considerados *superpoderosos* en cuanto al cuidado y la orientación de ese "hijo", o al contrario se le subordina como si nunca hubiese sido individuo; y tal vez el asunto no tiene que ver con el rol asignado (padre, hijo, madre), sino con los sujetos, es decir con su constitución, su vivencia, sus formas de conocer y pensar.

Los padres, por estos rótulos y su edad, asumen comportamientos, actitudes y formas de pensar, que los colocan en una posición de no haber pasado por ahí y además en su estructura de pensamiento se ven enfrentados a otra contradicción que consiste en el pensar el embarazo de su hija como error (objetivación de las representaciones acerca del embarazo adolescente correspondientes a discursos hegemónicos) y la fascinación que debe causar ser abuelos (el ser padres).

De igual forma, cabe preguntarse por las dinámicas de estas familias, si se configuran en *familia* por vivir juntos, compartir consanguinidad, compartir recursos económicos, comer la misma comida; no podría, entonces, atribuírsele a la familia la responsabilidad de la constitución de sujeto en un sentido amplio. Sin embargo, esto le es asignado desde la reproducción del sistema social "educación"; se torna en un elemento que debe tenerse en cuenta al hablar del embarazo adolescente, pero más allá de asignar culpabilidades, contribuir a la constitución de ese sujeto en estado de embarazo o asumiendo el rol de ser madre; que entonces, sería una característica que pasaría a segundo plano, pues así la familia contribuiría en la constitución de los sujetos que la conforman indistintamente de su rol o de si está embarazada.



Para el caso, empiezan a vislumbrarse aspectos que se enmarcan entre las contradicciones y el sinsentido, pero que constituyen el sujeto que se esconde detrás de la figura *adolescente embarazada* y su vivencia dentro de la familia que se mueve dentro del deber ser y la realidad.

Desde el deber ser, entonces, la familia está relacionada también con afecto, amor, valores, lo que se puede constituir en un soporte para ser, es decir que en esta se dan los elementos para verse y hacer en el mundo de la vida, para construir imágenes de lo que se es como individuo, de lo que se quiere, de lo que se constituye con otros; pero, ¿qué pasa cuando este soporte no está o se conforma con elementos de no reconocimiento? O simplemente se asume desde los roles instaurados y el deber ser prolongado en ese otro:

- Decepciones: *“me sentía sola, tuve muchos problemas con mi familia, con mi mami en especial porque me di cuenta de que tenía otra persona aparte de mi papi”; “luego de esto me entero de que la persona que yo creía que era mi papá no lo es y me sentía peor...”*.
- Maltrato: *“mi familia tenía problemas como casi todas, maltrato verbal y una que otra vez físico, nunca tuve una buena relación con mi padrastro”*.
- Pérdidas: *“desde pequeña yo jugaba mucho con mi hermana Ángela [...] y después que ella murió me sentí muy mal, tanto que me alejé de mi mamá”*.
- Papel materno: respecto al embarazo mencionan, *“mi mamá reaccionó de una manera muy brusca y lo primero que dijo fue que lo llevara a los Pisingos para abortarlo o adoptarlo”*. En otros casos esta figura materna es de apoyo: *“...mi primera imagen fue mi mamá y mi abuelita que son las que han estado conmigo siempre”; “mi mamá es el ser con la que más me llevo, ya que yo sé todo lo que ella ha pasado por mí para apoyarme en todo lo que yo necesito”*.
- Papel paterno: la figura paterna es en varios casos ausente, *“mi papá nunca lo conocí, y nunca sentí ni apoyo, ni afecto, ni amor por parte de él”*.

Al parecer, la construcción de dicho soporte no está relacionada exclusivamente con los miembros que tradicionalmente lo forman, pérdidas o ausencias de los mismos, sino con lo que se podría llamar las características del soporte, es decir la conformación de vínculos afectivos, las relaciones dadas, los momentos compartidos, las circunstancias vividas; podrían estar influyendo notablemente en las representaciones que los individuos construyen sobre sí mismos, y los otros, así como en la toma de decisiones, la visión a futuro de su vida y el desarrollo de la misma.

Si la familia es tan importante, ¿existe alguna escuela que se encargue de trabajar en ella?, ¿en sus procesos de formación? Y allí se está hablando de los elementos brindados a los sujetos para constituirse como tal, y eso remontaría tanto a la historia de la familia en nuestro país, como al devenir de los individuos.

Parece que la construcción de lo que es una familia se da en su vivencia, y lo que pueda ser distinto en ella tiene que ver con rupturas en las representaciones construidas en la socialización primaria de los sujetos; pero ¿cómo se generan estas rupturas? ¿Todos los individuos las hacen? Mientras se reflexiona al respecto, también sería importante indagar por el amor en la construcción de familia, tal vez el amor en la familia está relacionado con los roles que cada quien asume, "si soy madre debo sacrificarme por mis hijos", "si soy padre debo reflejar poder y autoridad", "si soy hijo debo obedecer, ser rebelde y asumir que me falta experiencia".

Las adolescentes madres de nuestro país no están muy lejos de esto, para ellas la familia es de gran relevancia en el desarrollo de los individuos, mencionan el deber ser de esta desde lo que no han tenido, y sueñan con formar una que responda a los ideales.

Sin embargo, si se pregunta por el papel que desempeña la familia en la situación joven adolescente embarazada, tendría que preguntarse por el antes, durante y después del embarazo de forma horizontal. Pero transversalmente debe preguntarse por las complejas relaciones que se tejen en el rol de los hijos y los padres y los sujetos que se asumen como tal en una sociedad como la actual, haciendo la salvedad que no es el estado de embarazo en sí lo que determina lo vivido, sino el cómo se piensan los individuos en distintas circunstancias de la vida, desde lo objetivado en la vivencia social y la realidad.

## El antes...

Las niñas, al preguntarles por su niñez y vivencia en la familia, hablan de casas con individuos, de seres que por distintas circunstancias, tal vez desde la misma gestación nunca estuvieron juntos, de modelos de mujer sacrificada, trabajadora, maltratada, en otros casos de padrastros maltratadores, de padres ausentes, de tíos obligados, abuelas entregadas, desplazamiento, hambre, niños llorando, tristeza, soledad.

Para estas niñas la familia indistintamente de los individuos que la conforman y el vínculo sanguíneo que los une, es simplemente, en vivencia, un grupo de individuos que habitan el mismo lugar y que de vez en cuando acuden a su colegio. En este grupo los vínculos están asociados a carencias económicas, sueños frustrados, agresión, abandono, desconocimiento, falta de acompañamiento, ausencia de cariño, entre otros factores.

Así, estas niñas muy prontamente asumen el papel de madres de sus hermanitos o, en lo que se llamaría una familia *normal*, el de hija que estudia y es la luz de los ojos de los padres, quienes no saben cómo acercarse a su hija, ni de lo que deben hablar con ella, más allá de lo que han aprendido como el deber de la relación padre/hijo. Así, el hijo como prolongación de la existencia del padre se constituye en el sujeto donde se imprimen los sueños y frustraciones, de tal forma se limita la mirada del hijo como sujeto singular. “En las familias de los preadolescentes y adolescentes colombianos no existe un espacio para la expresión de hechos, sentimientos o situaciones que tienen que ver con la intimidad, afectividad, sexualidad” (Fundación Gamma-Idear, AÑO, p. 2003).

Pero esto no es algo que responda a los “egoísmos de los individuos”, puede estar relacionada con cómo los individuos llegamos a “ser padres y formar familia”, lo que se asocia a elementos como imagen de hombre y mujer, sexo, el deber ser según los géneros, amor, sexualidad, reconocimiento de sí mismo y de los otros, los sentidos de la vida, las representaciones que objetivan y anclan imágenes de sí mismo.

Los temores de las mujeres tienen una razón de ser en el caso colombiano. Como sucede con muchas de las relaciones humanas y sociales, la relación afectiva y sexual está sometida a los mismos patrones de engaño, manipulación y violencia. La socialización diferencial de hombres y mujeres (iniciada en el hogar

y reforzada en la escuela) incide en percepciones, concepciones y vivencias contrarias en torno a la sexualidad. En la mujer sexualidad afectivizada que termina convirtiéndola en objeto pasivo de las necesidades e intereses del varón, producto precisamente de la vulnerabilidad resultante del amor. Temores, miedos e inseguridades respecto de las "verdaderas intenciones" de su compañero que la llevan a correr riesgos (no solo físicos sino afectivos) con un sentimiento generalizado de culpa que obstaculiza su acceso al placer. En el varón sexualidad genitalizada que determina virilidades, haciéndolo único sujeto activo de la interacción sexual y llevándolo al engaño y la mentira con su compañera. El resultado de esta forma de interacción tampoco le es favorable: las dificultades en la respuesta sexual femenina terminan vulnerando, igualmente, su "virilidad" y cuestionando su propio desempeño sexual (Fundación Gamma-Idear, 2003).

De tal forma, los vínculos afectivos que se constituyen en la familia como primer agente de socialización, mas no el único, se relacionan con todas aquellas situaciones vividas (dolor, afecto, abandono, amor, entre otros) con otros individuos y que posibilitan los elementos básicos para construir lo que se es como individuo, es decir las respuestas iniciales a origen, cuerpo, tradición, vida, amor, y a lo que se puede llegar a ser, en la objetivación de los otros y su realidad que se constituye en la propia.

Así, las niñas sueñan con una familia ideal, distinta a la suya, pero que empiezan a reproducir desde el mismo momento en que se queda embarazada y se rechaza la situación.

## Durante...

La niña adolescente queda embarazada por razones distintas al desconocimiento de métodos de anticoncepción; estas tienen que ver con el mantener un compañero afectivo a su lado, asumir el rol de mujer aprendido, y entre otras, darle un nuevo sentido a la vida, bajo lo cual se esconde la necesidad de establecer un vínculo afectivo permanente, sin embargo, se asume el ser madre desde lo vivido como hija y los ideales construidos.

Pero nuestra sociedad ha puesto a circular que ser madre adolescente, así como lo fueron muchas de nuestras abuelas, es un error, y el primer sentir de la niña es rechazo y esto dado por la reacción que tomará la familia, el padre del bebé, la escuela y en general los otros que la rodean, es decir, por el no cumplimiento del deber ser instaurado para su estado de vida “adolescente, mujer, hija, novia”.

La reacción de la familia puede tomar distintos matices, pero en primera instancia tiene que ver con el ser defraudados y el truncamiento de los sueños proyectados en la hija, la sobrina, la hermana, la nieta, la niña... sueños que se construyeron sobre silencios permanentes, es decir sobre la ignorancia de las construcciones de cada individuo en torno a su propia vida (sexualidad, amor, futuro, realizaciones).

Al parecer en las familias se ignora el hecho del inicio de la vida sexual en la mujer, lo que inicialmente tiene que ver con la negación de los propios procesos vividos, y las posibles implicaciones de no realizar acompañamiento en esta dimensión y continuar con la reproducción de lo que se aprendió:

Los padres y madres de familia hacen una clara diferenciación en los temas y el tipo de información que brindan a sus hijos, según estos sean hombres o mujeres. En las mujeres el supuesto parece ser la no experiencia sexual y en los varones la certeza de ella. A ellas se les enfatiza en los riesgos y peligros de una vida sexual activa mientras a ellos les brindan elementos de protección especialmente en lo concerniente a enfermedades de transmisión sexual (Fundación Gamma-Idear, 2003).

Así, muchas de nuestras llamadas familias asumen a la niña embarazada como adulta y por tanto debe responder como tal, y en algunos casos se le obliga a abandonar la casa, vivir con el padre del bebé, realizar actividades domésticas que antes no llevaba a cabo (correspondencia mujer-madre-labores domésticas), y así, esta familia desconoce a ese individuo que se siente confundido, porque los individuos que se asumen como padres no tienen las herramientas para ser diferentes, para reconocer por qué su hija (individuo-único) llegó a este estado, más allá de pensar que como todos los adolescentes es irresponsable y rebelde, por esto se le castiga y de un día a otro la niña de los ojos por castigo se convierte en el adulto que por “*un hijo no llegará a ser nadie en la vida*”.

Además de la noticia del embarazo, la niña debe asumir sola todo lo que implica sin el acompañamiento de alguien que pueda orientarla en otras formas de verse, y así el papel de la familia no muy distinto al jugado antes es de desconocimiento y asunción de roles impuestos por el poder y el deber ser.

La niña continúa objetivando imágenes de sí relacionadas con maltrato, sacrificio, soledad, abuso, fragilidad, entre otros, que debe buscar compensar en la novedad que resulta el ser mamá, y así el ser mamá se convierte en renunciamiento y rechazo, sumado a toda la información que se obtiene de otras fuentes, que no pasa de ser eso: "información" que puede tener distintas intenciones, pero que no permite el rescate del individuo en su situación particular: "Los jóvenes tienen carencias informativas notorias que compensan de diversas maneras: con sus amigos, lecturas, televisión, radio, revistas, pornografía, especialistas" (Fundación Gamma-Idear, 2003, p. 10).

Evidentemente, el panorama de la familia es desalentador, no por los individuos que la conforman y el tiempo compartido, sino por la imposibilidad de reconocerse a sí mismos más allá de lo aprendido en los procesos de socialización. La familia no es asunto de los individuos que la constituyen sino de la sociedad, de la educación que se está recibiendo, lo que no se relaciona exclusivamente con la escuela, sino con las posibilidades de construcción de sujeto en el contexto.

En este sentido, la adolescente embarazada asume a su hijo como el motor de la existencia, como la razón de vivir, como la prolongación de sí misma que ojalá no cometa los mismos errores que ella: ser madre adolescente.

## Después...

La niña-embarazada ¿deja de ser niña por tener su bebé en brazos? Algunas familias se desentienden de la joven madre, otras se asumen como padres del nuevo bebé y vuelcan todos los cuidados al nuevo individuo que suple lo que el otro arranca y ese otro se olvida, y se toma como adulto, de tal forma que debe trabajar, conseguir el dinero, cuidar el bebé, ser madre y mujer, y el papel de la familia ¿cuál es? Puede ser de acompañamiento, de recriminación, de apoyo... Pero, ¿qué posibilita esto? ¿Qué se entiende como apoyo?... Continuar pagando los estudios o cuidar del bebé, al parecer la maternidad de la niña significa que deja de ser hija, que el poder que se ejerce sobre ella cambia, y ¿qué pasa con el vínculo afectivo?

En este sentido, asumirla como adulta permite establecer relaciones en lo que tradicionalmente se considera “pares” o el deterioro de las mismas, lo que asocia al género de los padres y al rol que deben asumir desde ellos, así algunas madres se tornan cercanas y comprensivas, debido a la posibilidad de compartir el rol, y los padres ausentes aludiendo al desengaño causado por la omisión de la autoridad: *“mi papá no vive conmigo, es una relación muy lejana... desde que él se enteró de que estoy embarazada no me habla, solamente me da la plata para los transportes y no más”*. Algunas de las estudiantes que tienen una relación más cercana con el padre expresaron que con su embarazo la relación se deterioró, generando un distanciamiento motivado posiblemente por la decepción que sienten ellos.

La mayoría de las niñas viven con su mamá. Aun así, plantean que su relación tuvo dos momentos: antes y después de su embarazo. Antes no veían a la mamá como una amiga, es decir no había confianza, porque para ellas esta es la principal cualidad de la relación entre una mamá y su hija (sentimiento que expresan como un deseo para cumplir con sus hijos). Sin embargo, la llegada del bebé afianzó este vínculo, dándole un nuevo significado a la relación entre ellas, creando confianza, que pueden hablar abiertamente, por otro lado el cuidado del niño las une, el encargarse juntas del bebé genera un vínculo.

Ante la pregunta “¿Y cómo es la relación con tu mamá y cómo era antes?”, hubo respuestas como:

¡Uy! antes no había confianza, no podíamos hablar, siempre me estaba tratando mal, me pegaba, y no pues ahora hay mucho diálogo, mucha confianza, ella le da todo a la niña, todo lo que yo no le puedo dar, se lo da ella.

Superbién, a veces es un poquito cansona, pero no, es una relación buena, antes no había tanta confianza como ahorita, antes no le contaba qué hacía y qué no, si salía o no, en cambio después que tuve a mi hija la relación ha sido mucho mejor, ahora le cuento todo lo que hago.

Muchos de los casos estudiados muestran que el bebé se convierte en el soporte afectivo duradero y permanente que no se tuvo, que ahora se tiene una familia propia, que se constituye en el anclaje para construir y desarrollar un proyecto de vida; entonces, la familia más allá de los miembros que tradicionalmente la conforman (padres-hijos),

la consanguinidad, el lugar donde viven, se relaciona con la construcción de vínculos afectivos que soporten la construcción de los individuos como sujetos, y esa construcción implica el reconocimiento de los elementos iniciales de "quién soy", "para dónde voy", "qué posibilidades tengo de ser, de decidir", la objetivación y anclaje de representaciones sobre hombre, mujer, persona, sexo, sexualidad, amor, pareja, vida, hijos, familia, educación, futuro, entre otras que orienten el ser y el hacer de los individuos en el mundo de la vida.

Por tanto, la investigación sugiere que el no establecimiento de vínculos afectivos duraderos, de reconocimiento, que posibiliten el sentirse parte de algo e identificarse como sujeto o la construcción de vínculos asociados al desarraigo, abandono y soledad, posibilitan que los individuos busquen suplir la carencia de esto buscando formar sus propias familias. Familias que empiezan a reproducir lo aprendido por la no posibilidad de ruptura de lo que se es y repetición de lo vivido, por la imposibilidad de reconocer al hijo más allá de la posesión, del lazo sanguíneo y la prolongación del ideal que se construyó sobre las carencias de sí mismo.

De igual forma, aunque esta investigación hable desde lo colectivo, desde la generalización, se trata de buscar las recurrencias que no posibilitan la visibilización de los sujetos; por esto podríamos decir que la familia más allá de ser la responsable única del embarazo en la adolescencia visto como problema desde el discurso hegemónico, se constituye en un elemento de discusión en la constitución del sujeto que se esconde tras el rótulo "adolescente embarazada"; de igual forma si el asunto es la familia, tendríamos que preguntarnos por los sujetos que la constituyen y cómo los rótulos que la fundamentan (padre, madre e hijo) y los roles asignados para estos, le posibilitan el deber ser otorgado para esta y si en las circunstancias actuales y teniendo en cuenta las condiciones históricas y de posibilidad que la configuran en eso teórico que tanto deseamos, responden a las vivencias que como individuos tenemos y si posibilitan la visibilización como sujetos.







Collage realizado por estudiante  
IED Cafam Bellavista.



# Capítulo 6.

## La escuela y el embarazo adolescente: la permanencia de un discurso ¿con sentido?<sup>1</sup>

Olga Lucia Riveros<sup>2</sup>

Angélica Osorio<sup>3</sup>

Paola Andrea Roa<sup>4</sup>

*“La educación sexual deberá organizarse como  
un proyecto educativo institucional...”<sup>5</sup>.*

*“Como docentes somos responsables  
y es a nosotros a quienes corresponde  
asumir la labor de formadores en educación sexual”<sup>6</sup>.*

Que la sexualidad se debe convertir en un proyecto con fases, etapas, objetivos y metas dentro de la escuela; y que además los maestros son los responsables de la formación en algo que se hace llamar *educación sexual*; es lo que emerge desde la legislación

1 Publicado en *La Revista Internacional Magisterio*, 41, octubre-noviembre de 2009, 80-85.

2 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

3 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

4 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

5 Resolución 03353 de julio de 1993. Artículo 30.

6 Intervención de un maestro participante en el seminario “La sexualidad en la escuela” IDEP. En: *El amor eres tú. Serie Vida de Maestro*. Bogotá: IDEP, 1999.

educativa desde hace ya más de una década; pero, ¿esto es necesario?, y realmente ¿son los maestros los responsables?

Cuando se empieza a indagar sobre la sexualidad de los adolescentes, los referentes, primeros e inmodificables, son las instituciones donde permanece el joven –la familia y la escuela–. A cada una de ellas desde diferentes estudios, legislaciones y políticas, se le asignan una serie de responsabilidades y deberes frente a la formación de esos sujetos niños, adolescentes, jóvenes.

Para comprender el papel de estas instituciones en situaciones como el embarazo adolescente, es necesario pensar cuál su la importancia socialmente construida. Podemos pensar así que para el caso de la escuela existen diferentes construcciones teóricas desde donde puede justificarse la importancia de su existencia, construcciones que soportan las creencias sociales en cuanto a sus funciones y sus tareas.

Una posibilidad es encontrar la escuela desde el siguiente enunciado:

Concebida como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, de modo que su función aparece conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Pérez, 2002, p. 18).

Otra alternativa puede consistir en pensar que:

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora de los procesos de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado de cada uno de los alumnos. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión, de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor (p. 27).

Podríamos afirmar que en nuestros contextos escolares se entrecruzan las dos concepciones, pero las prácticas y las vivencias que tienen como escenario la escuela se circunscriben más dentro de la función conservadora, que dentro de la idea de socialización y humanización definida por la segunda; esto se evidencia en las vivencias de

los protagonistas escolares, en las representaciones que ellos construyen alrededor de diferentes acontecimientos que contrastan con los propósitos de innovación de los proyectos educativos, y también, en el objetivo de formación que se le atribuye a la escuela.

La formación de la que se habla en la escuela está fragmentada; es como un rompecabezas, el cual en algún momento de la vida del ser humano, se arma inexplicablemente y todas las piezas cazan perfectas unas con otras. Una de esas tantas fichas, de esos tantos pedazos, es la educación sexual; pero también hay otras, el ser *buen hijo*, hermano, estudiante, ciudadano, destacado en las áreas escolares, en los juegos, entre otros. El porqué y el cómo en algún momento las fichas arman el rompecabezas, no se sabe, simplemente el ser humano tiene que articularlas y configurarse como unidad de sujeto desde cada pedazo.

En la escuela, cada uno de esos conocimientos que sirven para *ser alguien* están separados con fronteras inquebrantables y con diálogos en ocasiones imposibles. Las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, entre otras, pareciera que no tienen nada que ver la una con la otra, ni con el discurso sobre valores o sobre ética y menos con algo que se llame educación sexual; desde esta perspectiva, se podría decir que lo importante es el *conocimiento* y no el sujeto. Ese sujeto que es uno, que no está *modularizado*, que vive en un contexto, que realiza actividades cotidianas, que tiene relaciones con diferentes personas, y que le preocupan asuntos que, tal vez, la escuela no le da herramientas para afrontar o resolver.

La pregunta por el sujeto como un todo no es muy visible dentro del contexto escolar; la mirada que se realiza a los individuos, la mayoría de veces, es desde el paradigma científico, lo que sustenta la manera en que se hacen acercamientos al conocimiento desde la escuela, desde las especialidades y los especialistas, y además, esta termina siendo la responsable de la formación de esos sujetos.

¿Será que en la escuela se forman sujetos? Y si se forman, ¿desde dónde lo hacen? Parece ser que no es desde las áreas, sino más bien desde las vivencias que tienen día tras día dentro de ella, las relaciones que establecen con sus compañeros, con los adultos que los acompañan y con esos otros extraños que aparecen y desaparecen de la vida de las personas.

Si es desde allí donde se constituyen los sujetos, entonces, ¿qué es lo que se pretende al volver la “sexualidad” otro de esos proyectos, que no se sabe cómo involucrar con la realidad?

La manera como la escuela aborda la sexualidad tiene que ver con la forma de pensar los sujetos, pero esta no se ha gestado dentro de ella, más bien ha sido llevada, transformada desde el ámbito escolar, y convertida en obligación utilizando la figura de proyectos transversales necesarios para la comunidad.

Son varias las razones que dieron lugar a la conformación de estos proyectos educativos, como estrategias para fortalecer la formación integral de los sujetos; principalmente a partir de la Ley 115 de 1994, donde se establecen múltiples reformas que responden a las *necesidades* educativas. Emergen, entonces, proyectos como el de educación sexual cuyos objetivos principales son: contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, y enfatizar valores como la tolerancia, la autoestima, la responsabilidad, la autonomía, el respeto y la equidad de géneros.

Este proyecto cobra gran importancia al constituirse en una práctica reconocida en la escuela como forma válida de abordar la sexualidad; aunque paradójicamente, este tipo de iniciativas, a pesar del proyecto nacional que sobre sexualidad existe, se caracterizan por su debilidad en cuanto al impacto producido y a la injerencia en el cambio de prácticas sexuales en los jóvenes.

Surgen entonces varias preguntas a propósito de este proyecto educativo: ¿qué es la educación sexual? ¿Por qué surge la necesidad de formar a los individuos en sexualidad? ¿Qué factores tienen que ver con el bajo impacto que parece tener este proyecto?

A la primera pregunta podría responderse desde algunos autores que ponen de relieve el carácter interdisciplinar de esta, como Frederic Boix (1976), quien afirma:

La educación sexual será el conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resultan estimulantes por su condición sexuada y sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima (p. 116).

También, “consiste en la enseñanza tendente a desarrollar la comprensión de los aspectos físico, mental, emocional, social, económico y psicológico, de las relaciones humanas en la medida en que afecten a las relaciones entre hombre y mujer” (American School Health Association, 1976, p. 28).

Existen múltiples definiciones sobre educación sexual que enfatizan en su carácter integral, relacional, amplio e importante. Dos definiciones que se pueden citar al respecto son: la propuesta por García Werebe (1979) y la construida por el Equipo Multidisciplinario del Instituto Nacional de Educación Sexual. Werebe, sostiene que la educación sexual

tomada en un sentido amplio, comprende todas las acciones, directas e indirectas, deliberadas o no, conscientes o no, ejercidas sobre un individuo (a lo largo de su desarrollo), que le permiten situarse con relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular (p. 9).

Y en concordancia con estas definiciones el Equipo Multidisciplinario del Instituto de Educación Sexual, la define como:

Parte de la educación general que incorpora los conocimientos bio-psicosociales de la sexualidad, como parte de la formación integral del educando. Su objetivo básico es lograr la identificación e integración sexual del individuo y capacitarlo para que se cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana y positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad (p. 10).

En las conceptualizaciones presentadas anteriormente, está implícita otra de sexualidad y de educación referida a procesos externos al sujeto, que se pueden ofrecer desde afuera y que ante todo son fundamentales en la formación personal. Cuando se habla sobre capacitar y posibilitar la adquisición de actitudes y valores, podría inferirse que la educación sexual permite *adaptar* a los individuos a su entorno y complementa o forma parte de la formación ética-moral, en tanto interviene en la forma como estos se relacionan con los otros.



Estas maneras de abordar la sexualidad, se encuentran enmarcadas en el contexto actual, por lo que constituyen el marco de referencia para justificar la obligatoriedad que tiene la escuela de educar en sexualidad; los artículos 13 y 14 de la Ley 115 de 1994 establecen que uno de los objetivos de la educación es:

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

[...]

[Señala que es obligación de la escuela] la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 13).

Tras esta revisión, se encuentra concordancia entre las conceptualizaciones sobre educación sexual y la legislación educativa, pues existe una apropiación de la sexualidad en la escuela, como un elemento básico e indispensable en la formación de sujetos.

Ahora, si pensamos en las razones que facilitaron la emergencia de estas concepciones y reglamentaciones en el ámbito educativo, es necesario remitirse a los discursos que han logrado un posicionamiento, en relación con la formación del individuo, y destacar a la psicología, como campo desde donde se ha pensado por varias décadas la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Esto proporciona elementos para construir cada uno de los enunciados que sobre sexualidad funcionan en la sociedad y que generan imaginarios y representaciones en los individuos que legitiman prácticas y las hacen necesarias.

Desde esta perspectiva, los proyectos de educación sexual se convierten en la estrategia utilizada para educar en sexualidad; pero en la práctica, los jóvenes adquieren información y constituyen su sexualidad desde otros sitios; entre estos, los medios de comunicación y los amigos, entre otros, desempeñan un papel importante en la conformación de las representaciones de los adolescentes, en torno a la sexualidad.

Volvemos así, a uno de los interrogantes realizados dentro del escrito sobre la pertinencia y el impacto de este tipo de proyectos en un contexto donde, al parecer, hay un aumento de las situaciones que involucran el *mal manejo* de la sexualidad. Al revisar el Proyecto de Educación Sexual Nacional, en sus objetivos y lineamientos, se evidencia una mirada administrativa sobre el cómo educar, una propuesta abierta a los supuestos que maneje cada institución sobre esta temática, y un abordaje de la educación sexual como proceso obligatorio, fundamental y complejo.

Si bien existen guías, unidades didácticas y talleres que facilitan la consolidación y aplicación de la educación sexual en la escuela, la práctica demuestra que estos no están respondiendo a las necesidades de los jóvenes. Al parecer, se reducen a lo informativo, a lo superficial y terminan formando parte de las obligaciones escolares, ocupando quizá un lugar secundario en la escuela, pues lo importante, al menos en el imaginario tradicional, siguen siendo las clases, las materias, las notas; y de esta manera, los proyectos pedagógicos transversales pierden relevancia en la realidad escolar.

Es importante tener en cuenta la difusión y las condiciones de posibilidad en las que emergen estos proyectos, al momento de evidenciar su impacto en la formación de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes, teniendo en cuenta, por supuesto, la pertinencia de las metas y acciones propuestas.

Dentro de las diferentes situaciones a las que se ve enfrentada la escuela, y que se constituyen como indicadores de *fracaso* de los proyectos de educación sexual, está en la actualidad, el *embarazo adolescente*, pues el manejo de la sexualidad en la escuela está supeditado a normatividades, sanciones y, en algunos casos, a la exclusión.

Se puede hablar entonces del fenómeno de sobresaber, donde a pesar de toda la información que los jóvenes poseen sobre el asunto, no se ha logrado configurar una forma de relacionar la sexualidad, con la constitución y formación de sujetos en la escuela; en donde la doble moral permanece y caracteriza la toma de decisiones frente al tema, permitiendo evidenciar la dificultad para proponer procesos pedagógicos y didácticos que faciliten a niños, adolescentes, jóvenes y maestros, el abordaje y la vivencia de su sexualidad, de otra manera a la sugerida por los medios, la sociedad, la política, los amigos.

## ¿Y del embarazo qué?

El fenómeno del embarazo adolescente en la escuela puede ubicarse en el contexto de la educación sexual. ¿Por qué? Aunque la respuesta parezca obvia, para encontrar las razones que ubican al embarazo en este contexto, es pertinente reflexionar sobre la normalidad de tal relación, la cual puede estar enmarcada desde tres ámbitos: el primero, relacionado con el hecho reproductivo que vincula la sexualidad y el embarazo; el segundo, en todas las connotaciones que trae el proceso antes, durante y después del embarazo a nivel personal en la mujer, y el tercero, en las representaciones de embarazo que construyen las adolescentes y en las que están presentes en los medios. En todos estos ámbitos están inmersos varios aspectos que constituyen la concepción hegemónica de sexualidad (relaciones de pareja, afecto, emocionalidad, entre otras).

Las diferentes definiciones de sexualidad, de educación sexual y de embarazo adolescente en el contexto escolar dan cabida a varias interpretaciones, trascendiendo en la mayoría de los casos el plano reproductivo. Sin embargo, las actitudes de maestros y en sí los mecanismos de la escuela, responden a esta pregunta al establecer el embarazo adolescente como una problemática personal, social y educativa que si bien va más allá de lo reproductivo, paradójicamente, se trata en la cotidianidad escolar dentro y fuera del aula, desde lo biológico y lo moral, refiriéndonos específicamente a los medios normativos y los instrumentos didácticos –cuando existen–.

En este sentido, es importante pensar en los maestros, en cómo comprenden y asumen el fenómeno del embarazo adolescente y la educación sexual. La pregunta inicial para dar lugar a esta disertación se relaciona con el ser y el quehacer del maestro: ¿quién es un maestro?, ¿qué características tiene?, ¿qué hace? Y las respuestas nos remontan a la construcción que se ha dado en el trasegar por la educación y la reflexión de sí mismos en el hacer investigativo.

En consecuencia, se ha asumido al maestro como sujeto capaz de mirarse a sí mismo, de construir otras miradas, otros sentidos, de reproducir su discurso en su práctica, de problematizar su ser y su hacer, haciendo de la investigación parte de su cotidianidad, que está en la posibilidad de reconocer la existencia de otros y de forma relevante que intencionadamente posibilita que esos otros se miren a sí mismos, más allá de las categorías convencionales, a lo que le subyace una postura ética y política.

Tales afirmaciones le brindan la posibilidad al maestro de posicionarse más allá de la transmisión y la repetición de conocimientos; se ubica como sujeto capaz de hacer y construir, de ser más que un simple reproductor de los elementos que el poder pone en juego, y de hacerse dueño de dicho poder. Pero, ¿poder para qué?, y alguien diría: “poder para poder”, y aquí el poder se entiende desde lo político, desde las posibilidades que el maestro tiene de reproducir cultura, y donde el maestro, a partir de su ser ético, construye convicciones una vez reflexiona sobre sí mismo, rompe, deshace, reconstruye sentidos y se constituye como sujeto que se mira y es consciente de lo que sucede cada vez que cierra la puerta y pronuncia una palabra, de lo que genera en esos otros, en lo que puede potenciar o coartar, mantener o transformar. Así, el maestro en su práctica puede ceder dicho poder, posibilitando que esos otros intencionadamente se piensen, se miren y se constituyan, mas no sean solo reproductores de lo impuesto.

En el discurso todo esto es posible, porque como colectivos nos pensamos en términos del deber ser, pero esto cobra sentido cuando se manifiesta en la práctica, cuando el sujeto maestro asume la convicción de mirarse a sí mismo, de problematizar todo lo que le rodea, y genera otras explicaciones para su vida, le posibilita emerger como sujeto fuera de los colectivos instituidos en torno a su ser persona. Visualizarse de otras formas le permite reconocerse fuera de las recetas y los sobresaberes culturales, y reconocer a esos otros.

Sin embargo, la posibilidad de mirarse, de emerger de lo instituido, puede ser remota y azarosa, y muchos de los que se dicen ser maestros en otras denominaciones docentes y profesores, no lo hacen, lo cual no es un *problema* para ellos y tampoco para la institución y la política del sistema, al contrario se convierten en sus agentes. Por tanto, nuestros profesores al cerrar la puerta repiten lo que la cultura y el poder les imponen acerca de asuntos tan relevantes como el conocimiento, las relaciones de género, la *educación* sexual, la afectividad, los roles y, en general, el ser en el mundo de la vida.

Pero esta repetición es coherente con la formación de licenciados que se lleva a cabo en las universidades, que indistintamente como la sociedad los quiera denominar (profesor, docente) cumplen el mismo papel y es reproducir cultura, ya que en muchos currículos se sobrevalora el conocimiento científico y se subordina la pedagogía como saber. Así, los encuentros programados no facilitan el reconocimiento del sujeto y el diálogo con el saber, se limitan a la repetición, y no posibilitan la problematización del conocimiento y la mirada del sujeto desde este. De tal forma, el docente en el aula se

convierte en un expositor que fácilmente puede ser remplazado por un *software*, pero que cuando despliega su poder otorgado en la calificación, la vigilancia y su imagen de ejemplo, reproduce las formas de hacer convencionales.

No obstante, a estos profesores se les otorga la responsabilidad de educar, y por esto hemos reflexionado alrededor del ser y el quehacer de los mismos, de lo que también hemos sido y por esto nos asumimos como maestros, pues somos conscientes del poder que tenemos, de las carencias que como sujetos poseemos y por esto asumimos otra forma de vernos, lo que se ha convertido en una forma de vida, mas allá de la profesión, el trabajo y la cotidianidad, la permanente reflexión de los que somos, la búsqueda y constitución permanente del sujeto.

Por ello, estamos convencidos de que las instituciones universitarias deben propiciar espacios para la formación de maestros, no de profesores y docentes, porque requerimos rescatar a los sujetos, para construir otros sentidos sobre sí mismos. Pero esto lo hacen los sujetos, no el sistema, y por tanto, esta mirada a nosotros mismos (los docentes y el embarazo en la adolescencia) se constituye en la forma de movilizarnos de lo que pensamos debe ser, de problematizarnos y constituirnos como maestros.

Como se ha dicho, alrededor del embarazo en la adolescencia actualmente se han puesto a circular una serie de formas de verlo, interpretarlo y afrontarlo, en lo que se ven inmersos docentes, instituciones escolares, familia y, por supuesto, los propios adolescentes. De esta manera, el embarazo en ese momento de la vida es un *problema* porque se asume al adolescente como inexperto y carente de *madurez* fisiológica, emocional, educativa e, incluso, económica.

Idea que circula a nivel social y que los docentes asumen y reproducen, y al parecer está muy lejos de su que hacer, ya que para muchos de ellos al adolescente, en este caso todos los individuos que cronológicamente se enmarcan en esta “etapa”, le falta responsabilidad y compromiso, es rebelde, inmaduro emocionalmente e inexperto; “*se dejan llevar por el momento*”, lo que denota cómo el docente asume y repite la información impuesta. Por consiguiente, se desconoce la individualidad de los otros, pero inicialmente la propia, pues al parecer no hay ninguna injerencia de ellos en la formación de ese adolescente, se desconoce que ha pasado por diez años de encuentro con docentes y se asume de manera determinada que todos los *productos* son iguales, a lo que le puede subyacer una idea de la enseñanza asociada a la transmisión de

conocimientos científicos exclusivamente, desconociendo que su ser docente, pudo influir en las representaciones que sobre sí han objetivado esos individuos denominados adolescentes.

Es usual que docentes y profesores le den mayor preponderancia al conocimiento disciplinar y de forma relevante a su exposición, además de lo que podría llamarse camuflaje, es decir esconder detrás de la sapiencia del conocimiento, su ser como individuo, lo que se asocia a los roles asignados para el docente en la institución-escuela, la cual, vale la pena recordar, nace al lado de la cárcel y el sanatorio, con el fin de normalizar a los individuos y reproducir la cultura, por tanto prima la vigilancia y el control. Se otorga así, al docente la posibilidad de premiar a quien se mantenga dentro de la norma y de castigar a quien se salga de esta.

El embarazo en la adolescencia actualmente se constituye en *el salirse de la norma*, porque aunque se haga tan cotidiano y *normal*, la niña embarazada es castigada con su asunción como adulta-responsable, lo que justifica el trato diferencial que los adultos le dan con relación a otros adolescentes, así como, que de uno u otro modo se les cierran las puertas insinuando que la vida se acabó por el embarazo.

Así, las ideas de varios docentes acerca del embarazo en la adolescencia se relacionan con la ausencia de familia, problema social debido la educación sexual mal orientada, el abandono de los valores, falta de responsabilidad, conciencia y autoestima del adolescente, carencia de proyección a futuro del adolescente, obstáculo para un proyecto de vida, accidente, no apropiado a esa edad, entre otras.

*“Dejaron de ser niñas para convertirse en mujer con muchas responsabilidades”; “la mayoría de las niñas quedan embarazadas por falta de afecto en las familias, esa falta de afecto la llenan cuando llega otra persona a la que le entregan todo. Otras veces es por descuido de las niñas, no respetan su cuerpo, cuando uno respeta su cuerpo hace que el hombre o uno mismo se cuide y sabe que no tiene la responsabilidad necesaria para asumir ese compromiso todavía; igualmente es un problema de afectividad, de quererse así mismo, si uno se quiere sabe que tiene que cuidarse, si uno tiene proyecto de vida, sabe que no puede truncar sus proyectos, es falta de amor por sí mismo”.* Anónimo - Docente.

En estas ideas al parecer los únicos responsables son otros, la familia y el propio adolescente, que de forma complaciente algunas veces se asume inexperto y en otras responsable; allí se vislumbra que el papel del docente y la escuela no se relaciona con la construcción de vida del individuo, no se asume la influencia en la *educación sexual* porque no se es el docente de ciencias o la orientadora, los valores se aprendieron en talleres, la autoestima es inherente al individuo, la construcción de futuro es iniciativa de cada adolescente, el embarazo es un obstáculo para seguir viviendo; así el docente se excusa y no siente ninguna responsabilidad en el *problema*, que en este momento no es el embarazo, sino la orientación de la formación del sujeto-estudiante.

Los docentes son parte de instituciones escolares, las cuales asumen diferentes formas para afrontar el embarazo adolescente; algunas restringen el tiempo de las niñas en la institución, otras buscan cualquier excusa para sacarlas lo más rápido posible, entre otras, y al interrogarlos frente al papel de la institución en el *problema*, se responsabiliza al sistema de lo realizado y de lo no realizado, de tal forma que la institución se hace por sí sola, el docente no se siente parte de ella, de las decisiones que toma y de las acciones que ejecuta<sup>7</sup>.

*“En el colegio no existen parámetros para el trato con las niñas, cada maestro lo asume desde su posición, de la delicadeza de la mujer, que una mujer embarazada tiene ciertos privilegios, ciertas incomodidades, yo creo que no debe ser así, estar embarazada no es una enfermedad y uno deben asumir responsabilidades, si quedó embarazada tiene que mirar cómo cumple con todas las responsabilidades que están a su alrededor sin excederse tampoco, debe pensar en la vida del bebé”.* Anónimo - Docente.

Para algunos es notoria la preocupación al respecto, ya que manifiestan que el tema de las adolescentes embarazadas es también responsabilidad del modelo educativo nacional y por ende distrital, debido a la mala educación sexual impartida en los colegios, uno de los profesores expresa:

---

<sup>7</sup> Los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que el apoyo que se les brinda a las madres gestantes y lactantes por parte del colegio se basa solo en lo instrumental, es decir, servicio médico, talleres profilácticos, alimentación y cuidado del bebé, entre otros.

*“Es un reflejo de lo que se vive en la sociedad, las políticas del Ministerio han descuidado lo que tiene que ver con la responsabilidad de la educación sexual de los jóvenes y las jóvenes... No tienen posibilidad sincera de lo que representa una relación sexual, entonces en la institución se va a vivir la problemática de embarazos no deseados”.* Anónimo - Docente.

Estas afirmaciones develan cómo el docente piensa el sistema y a los otros, pero no se ve dentro de él; la culpa es de la escuela y el sistema educativo. Pero, ¿quiénes los conforman?, ¿será el rector y el Ministerio de Educación Nacional? Parece que muchos docentes no se asumen como sujetos políticos, posiblemente porque el reconocimiento que hacen de su labor está asociado a la transmisión y se desconoce la responsabilidad y el poder que se tiene cuando se cierra la puerta del salón.

Para los docentes la institución-escuela no cumple un papel relevante en la problemática, ya que la primera responsable es la familia, y esto es porque el papel de la escuela se relaciona con el aprendizaje de conocimiento disciplinar, por tanto se asume que el papel de la escuela es divulgativo, preventivo, de dar información, de brindar espacios para que otros informen: *“Orientar en el sentido de cuidarse, mediante conferencias dadas por la Secretaría de Salud”.* Y algunos piensan que el papel de la escuela es permisivo: *“Sí, ya que cuando se les ha permitido que continúen en las instituciones común y corriente, esto ha hecho que se tome como algo más que llegó a la vida”.*

Es evidente que los docentes no se asumen en el abordaje de la problemática, sin embargo al preguntarles cuál es su actitud frente a la niña embarazada adoptan posiciones relacionadas con el rol tradicional del profesor; aconsejar, guiar, ejemplificar, informar, apoyar, vigilar, exigir: *“hablar sobre el tema higiene sexual y comportamental”;* *“exigencia, porque deben enfrentar con mayor responsabilidad y compromiso”;* *“colaborar en lo académico”;* *“divulgación en contra del embarazo adolescente y crear una conciencia apropiada frente al desempeño sexual”.*

Estas afirmaciones insinúan cómo el docente se ve a sí mismo; para muchos la sexualidad se relaciona exclusivamente con la higiene y el comportamiento, se sienten en la posibilidad de exigir y castigar, para otros es apoyar lo académico de forma exclusiva y creen que están en la capacidad de concientizar a otros. Pero, es posible que no haya reflexión sobre qué es y para qué la sexualidad, por qué se le debe exigir a la niña embarazada, sobre la posibilidad de crear conciencia, para qué y sobre qué, más allá de las categorías convencionales y de la información que circula en el contexto



social, en este estado de cosas, el profesor es un repetidor que no contribuye al reconocimiento del sujeto inmerso en el problema –la niña embarazada, el adolescente–, sino que reproduce las categorías para que sea desdibujado, determinado y olvidado en el colectivo porque lo importante es el bebé y la responsabilidad adquirida. Lo que responde a lo que el docente como individuo ha aprendido en su historia de vida, a lo que considera es el deber ser, pero que no se ha pensado, no se ha reflexionado desde otros referentes.

En este sentido, el término *educación sexual* cumple un papel relevante, ya que es posible que en el contexto actual se haga referencial a este como *educación genital*, que no tiene que ver con el placer o el encuentro de sujetos, sino con el cuidarse del embarazo, aprender a planificar o evitar las enfermedades de transmisión sexual, conocer los aparatos reproductores, entre otros.

Vale destacar que la orientación que se brinda en el colegio a las niñas embarazadas o lactantes se lleva a cabo por parte de las orientadoras y trabajadoras sociales, esta dependencia es la encargada de realizar los talleres y charlas que se ofrecen, es poca la intervención de los docentes y existe hasta un poco de desconocimiento acerca de cómo se adelantan las diferentes actividades, ya que aunque dicen conocerlas no pueden hablar con claridad acerca de los contenidos o formas de llevarlas a cabo. Esto evidencia una fragmentación en la forma como se abordan estas temáticas en la institución, tanto que podría pensarse que solo le corresponden al área de orientación ¿Acaso pensarán algunos docentes que en su labor diaria no hay tiempo ni espacio para esto, o que debido a múltiples factores dichos temas no son incumbencia de su área académica? Al respecto un profesor dice:

*“Los maestros no toman medidas frente al caso, todo son rumores de pasillo, las únicas que toman cartas en el asunto son las orientadoras, quienes ayudan a las niñas en el proceso de embarazo, el cuidado del niño, y el de ellas. No se tienen en cuenta el resto de los muchachos, los problemas de alcohol, sexualidad, la cantidad de información de los medios diversificada, es fatal porque lo que hace es estimular actividades que van a dar a los niños para que tengan un tipo de relación irresponsable exponiéndose a enfermedades o embarazos”.* Anónimo - Docente.

Acerca de la manera como debería abordarse la educación sexual en las instituciones, los profesores coinciden en decir que esta debe ser de carácter obligatorio en las instituciones, ya que así se garantizaría por lo menos que el MEN unifique realmente criterios frente a la situación de los embarazos en las estudiantes. Así mismo, expresan que el papel que desempeña el MEN frente a la educación sexual con la propuesta de su Proyecto Nacional de Educación Sexual fue el de enviar cartillas que nadie sabía cómo utilizar y quedaron archivadas.

*El papel de la institución debe ser obligatoria desde el mismo MEN. ¿Qué hacen con mandar tanto papel y cartillas que lo único que hacen es llenar los escritorios de las personas que deben hacer cosas y no las hacen? Se debe ser prácticos, explicar todo lo que hay a su alrededor. Anónimo - Docente.*

Así mismo, en varios colegios el Proyecto de Educación Sexual no es un documento que se utilice, de hecho los documentos que dicen tener las orientadoras no ha sido analizado por los docentes. La educación sexual es abordada por los docentes de ciencias naturales en la respectiva asignatura, quienes muestran su descontento frente a esto al argumentar que la clase no se asume ni se imparte correctamente (es decir, tomando en cuenta las diferentes dimensiones humanas) y solo se limita a enseñar lo relacionado con la morfología y fisiología de los órganos reproductores. Además, coinciden en que la formación de los docentes que deben tratar este tema es fundamental para su adecuado desarrollo, debido a que los docentes de ciencias naturales no poseen la formación adecuada (refiriéndose a estudios de educación superior) y, por tanto, la abordan de manera sesgada y distorsionada, lo cual conlleva a la obtención de resultados negativos en la formación de los muchachos. Algunos comentarios al respecto son:

“La educación sexual es abordada por el profesor de ciencias naturales, lo cual no debe ser así, incluso cuando puedo la trabajo desde religión, eso se debería trabajar desde todas las áreas, igual la sexualidad no es solamente la relación con el otro, sino el convivir con las demás personas”.

“Los profesores que abordan esto, no creo que tengan la mejor formación. Para que uno dé educación sexual uno debería tener un posgrado o un magíster; un profesor de naturales se limita a decir: ‘estos son los órganos’ y no más, no les dan las herramientas sexuales que de verdad los niños necesitan”.

*“Antes, cuando no había educación sexual, había menos embarazos, creo que ahora ha habido una forma de tratar la sexualidad un poco folclórica e irresponsable porque ese no era el objetivo, si se hubiera tomado en serio los resultados serían otros. La educación sexual es algo muy serio y debe estar orientada por especialistas sin el tipo de llegar a que se convierta en estímulos; lo que se está haciendo ahora es despertar instintos en los jóvenes y se remueven las ganas de preguntar y lo que pasa es que las respuestas no son dadas por especialistas, sino por los amigos o los medios”. Anónimo - Docente.*

*“La educación sexual se ha quedado en lo biológico, en los genitales, y esta debe ir mucho más allá, los sentimientos. Pero se ha limitado a definir órganos y así eso no va a la par de conceptos referidos al género a los sentimientos, así no tendremos los resultados esperados”. Anónimo - Docente.*

*“Clases de ética, y religión no hay temas claros no es visto como algo académico, debe ser iniciativa del maestro. El problema es que no hay profesores preparados para eso, además no es solo la formación sino sus propias experiencias, deben ser profesionales que sepan trabajar eso, hay problemas con su propia sexualidad y distorsionan los temas”. Anónimo - Docente.*

Los docentes asumen la educación sexual como una clase, como un espacio que no tiene encuentro con el hacer que ellos denominan académico, y aunque reprochan todo lo que pasa en torno a esta, no asumen un papel frente a ella y lo que hacen es delegar la responsabilidad a otros *expertos*. Pero, ¿expertos en qué?, ¿en fisiología?, ¿en psicología? En el fondo, y aunque se hable de sentimientos y de afecto, la asocian a la genitalidad como evento mecánico, ya que si todos somos sujetos afectivos, por qué se le asigna la responsabilidad a la maestría, aún no hay una maestría en construcción de sujeto afectivo.

Además, aunque digan no hacerlo y no se sientan responsables de ello, los docentes día tras día contribuyen a la construcción del individuo afectivo y si se quiere sexual, ya que en la forma de relación con otros (docentes y estudiantes), el trato según el género, la postura, las afirmaciones, los consejos, el *concientizar*, vislumbran todo lo que se es como individuo, ya que no pueden ser sujetos fragmentados, que deciden al cerrar la puerta del salón dejar todo eso que son afuera.

Por esto es tan relevante que los docentes sean maestros, que puedan mirarse a sí mismos, problematizarse, para no ser solo agentes de reproducción de sobresaberes que restringen y determinan la construcción de sujeto y que nos envuelven en una receta donde todos somos iguales, donde emergen los *problemas* que solo son la búsqueda de nosotros mismos.

Es evidente que el docente y la estudiante embarazada se desdibujan como sujetos, pues cada uno asume al otro desde la información que circula y no desde lo que también son como individuos, más allá de los roles, de las relaciones de género, de lo que despliega el poder.

En tal sentido, al parecer el papel que cumplen los docentes y los profesores en la escuela frente al embarazo adolescente, y más frente a la niña adolescente, tiene que ver con ofrecer información y exigir lo que el contexto social impone, no con la reflexión de esa información en el reconocimiento de la particularidad que cada uno constituye.

Así mismo, la contribución de la escuela en el sentido de dar información con relación a lo *sexual* no produce efectos, ya que posiblemente lo que hay en el fondo de esta situación es la construcción de afecto y en lo visto los docentes quienes son los que hacen la escuela, no han reflexionado en torno a su papel, porque se perciben a sí mismos desde lo que profesionalmente les toca y es educar en lo que la sociedad ha puesto como el deber ser. Además, esto se hace desde las construcciones que como individuos tienen alrededor del conocimiento, la escuela, el ser docente y las posibilidades de vida que esto ofrece. Sumado a ello, la posibilidad de encontrar sentidos para vivir, es decir, de lo que hacemos y somos.

Por tanto, la pregunta inicial “¿maestro yo?”, se refiere a que los docentes y profesores, aunque no se responsabilizan de la situación, sí tienen mucho que ver con ella, porque en el día tras día son ejemplo del ser, de tal forma se requiere una posición ética y asumirse como sujeto político, que posibilite la mirada de sí mismo y las preguntas por qué y para qué, con relación a esos otros con quienes se comparte diariamente y no en función de ellos, sino en el reconocimiento que el ser maestro tiene que ver con la construcción de sentidos para vivir, donde están inmersos los otros de los cuales se es responsable, cuando se asume el reto de “educarlos”. ¿Y educarlos en qué? Las opciones están entre repetir o posibilitar otras miradas.

Y en cuanto a la *problemática* aquí citada, que es solo una evidencia de las posibilidades reducidas de construcción de sujeto, se requieren maestros que posibiliten en sus estudiantes de forma intencional la mirada de sí mismos, para que opten no desde lo impuesto y lo idealizado por un hacer de vida, que les posibilite encuentros en lo que desean como sujeto.

Las dinámicas internas de la escuela y del aula en particular, muestran unas características de la relación que establecen las niñas con el trabajo académico, y esto llama la atención y a la vez genera preguntas sobre los objetivos que ellas tienen al permanecer en la escuela durante el periodo de embarazo.

## Las niñas embarazadas en la escuela

“Los estudiantes son el sentido de ser de la escuela”, dicen algunos, pero ¿qué pasa cuando los adolescentes al interior de un grupo pierden la individualidad, ante la mirada de los maestros y las directivas? ¿Pierden su ser como sujetos y se convierten en parte de un colectivo que debe regular su conducta por la normatividad? En este sentido, ¿qué pasa al interior del aula con las madres y las adolescentes embarazadas?

Parte de las respuestas a estas preguntas nos la ha dado el acompañamiento a las niñas en su contexto escolar, mostrándose en las observaciones que la condición de embarazo influye en la relación que ellas establecen con lo académico y con la convivencia.

En el primer aspecto se encontró que algunas niñas se destacaban por sus resultados y buen desempeño escolar; esto es reflejo del interés, la constancia, la permanencia de la motivación por los logros personales. Sin embargo, dicha situación no se presentaba en la mayoría de las niñas, pues fue común encontrar que el embarazo era utilizado como excusa frente a lo académico. Además la inasistencia fue un aspecto generalizado y recurrente en las estudiantes, lo que influyó en los bajos resultados académicos; otras situaciones observadas fueron las distracciones, y las expresiones de desganado que se asociaban en algunos casos al desarrollo fisiológico del embarazo.

Hay que mencionar también las dinámicas de relación establecidas con los pares, la mayoría de niñas se organizaban en grupos de trabajo pequeños, acompañadas generalmente por mujeres en grupos caracterizados por un trabajo pasivo. En clases como educación física se observó que el maestro tenía en cuenta el estado de embarazo para

excluirla del trabajo físico, limitándose a adjudicarle un trabajo teórico sobre salud. Por esto, surgen cuestionamientos acerca de la coherencia de los objetivos de esta área de la educación, con los medios que el maestro propone para alcanzarlos; a su vez surge la pregunta: si el embarazo se relaciona con la sexualidad, y la sexualidad es abarcada por la escuela a través de proyectos transversales, ¿cómo se asumen estos? Por lo observado, los maestros no asumen la educación sexual, más bien la evaden, la disfrazan o quizá no tienen los medios para trabajarla.

Los intereses evidentemente se centran en el futuro bebé, en los cambios que trae este estado, en lo que pasará; lo académico puede pasar a un segundo plano y en lugar de favorecer la motivación para continuar en su proceso educativo, se distorsionan los procesos y las relaciones maestro-estudiante.

¿Cómo debe actuar la escuela frente a esta situación? Desde lo establecido legalmente, la escuela debe generar los mecanismos apropiados para incluir a las niñas embarazadas en la dinámica escolar normal, pero si revisamos los *conductos regulares*, éstos no siempre se cumplieron y otras veces fueron desescolarizadas. Esto motivó la necesidad de acudir a recursos legales, además del trato diferencial que les dio la institución, de acuerdo con lo que comentan las niñas.

Este tipo de dinámicas muestra la tendencia de la escuela por promover la formación de pensamientos homogéneos al orientar los comportamientos y actitudes hacia el manejo y la comprensión de la sexualidad en los adolescentes. En la institución prevalece el manejo administrativo, más que el pedagógico, en algunos casos las ideas pedagógicas están, pero el contexto imposibilita ponerlas en marcha, al hablar de contexto nos referimos también a que los actores que lo conforman no han roto sus propios esquemas a nivel profesional y personal que les impida asumir dicha formación.

## La propuesta

Es necesario pensar la educación sexual, o el abordaje de la sexualidad de los sujetos inmersos en el ambiente escolar, más que como una cátedra manejada por algunos, como una experiencia pedagógica, ya que esta toca a los sujetos, hace que se movilicen, los motiva a partir de las interrelaciones que se generan y del territorio donde se encuentran.

Cuando unos sujetos están inmersos en una experiencia, ya no son los mismos que eran antes de involucrarse con esta. Por ejemplo, las personas que se encuentran en un grupo de música o de danza, o niños que pasaron por una experiencia de filosofía para niños, o personas que han trabajado con casos de violencia familiar y escolar, entre otras, se pueden diferenciar de los otros, y cada una de estas experiencias impone un sello particular en sus vidas: afectan directamente a los sujetos.

En cada una de estas experiencias se producen sujetos que se construyen de diferentes maneras, en el diálogo, en la creación, en la reflexión inherente al trabajo en ellas; esto las hace exclusivas y, adicionalmente, en los diferentes cruces y direcciones de sus vectores, producen sujetos únicos, con un sentido particular brindado por la experiencia donde se produjeron.

Independiente de donde surja y como esté conformada y pensada, una experiencia pedagógica tiene como intencionalidad la formación de sujetos. Ya sea desde el conocimiento específico de un área, desde el arte, desde la diferencia, desde la colectividad, estas se realizan con y para las personas, pensando en cómo generar la mejor relación entre estas y el conocimiento específico, pensando en *mejores personas* y *mejores ciudadanos*, en momentos de distracción y felicidad, en lugares de encuentro consigo mismos, o en espacios que les permitan crecer.

El abordaje de la sexualidad en la escuela, pensándola como una experiencia pedagógica, más que como una manera de prevenir embarazos o enfermedades, tal vez pueda lograr eso que se espera, desde hace mucho tiempo de ella: que los sujetos asuman la responsabilidad que tienen consigo mismos frente a su cuerpo y a los otros; que se pueda pensar desde el cuidado de sí y el disfrute; que se asuma y se mire como un arte erótico; que no sea tan importante la mirada científica y que más bien se piense la estética, el amor, el autocuidado y el respeto por sí mismos y los otros.

Ocuparse de los sujetos, empezando por sí mismos, no es una simple preparación momentánea para la vida, o el resultado en un tiempo específico en una experiencia; es una forma de vida que tiene que ver directamente con la pedagogía, con la función de maestro; de su ser y su quehacer.

Uno de los procesos que brinda más herramientas en la formación de sujetos es la participación y las formas de relacionarse con los otros. La opción de mirarlos, de escucharlos, de interactuar con ellos, ofrece alternativas de ser y de pensar, con lo cual, a partir de la reflexión individual, se asume lo que cada persona cree pertinente para su construcción.

Las formas relacionales, colectivos, comunidades, organizaciones o redes se convierten también en una característica en la formación de subjetividades. El diálogo con otras experiencias y otras comunidades, permite que el proceso de las mismas se retroalimente y genere cambios o permanencias en cada una de ellas y en los sujetos.

Las relaciones generadas entre maestros y estudiantes, o entre los sujetos que estén implicando estos roles, y otras experiencias, producen un campo de problematizaciones que posibilita nuevas búsquedas. Darle a estas relaciones la posibilidad de una alternativa de pensamiento las conecta con la estética, con la ética, con la invención y con una forma de subjetivación diferente de la que se le ha asignado a la educación sexual en la escuela y a las relaciones tradicionales maestro-estudiante, desde la ciencia, desde el conocimiento o desde las disciplinas.

Así mismo, estos roles y relaciones, dentro de una experiencia pedagógica sobre la sexualidad en la escuela, no se quedan solamente en lo que acontece en la escuela o institución donde se produzca: eso que sucede en la relación maestro-estudiante o entre estos y el aula de clase, la escuela o la vida cotidiana.

Una experiencia pedagógica, en este sentido, ofrece más bien posibilidades sobre cómo describir y analizar procesos que se viven en situaciones escolares específicas articuladas con las interacciones cotidianas; se convierte en un conjunto de intercambios entre sujetos que se encuentran en un territorio particular, con el propósito de construir saber. Además, tiene en cuenta no solo los componentes maestro-alumno, sino toda la red de vínculos y relaciones que le da su dinámica, particularmente al analizarlo desde el saber pedagógico y desde la didáctica.

Esta propuesta puede convertirse en una alternativa diferente para el manejo de la sexualidad en la escuela y ofrece elementos que ayudan a pensarla de otra manera; desde los sujetos más que desde el conocimiento, pensando el sujeto como unidad y siendo este el objetivo y la forma.







Collage realizado por estudiante  
IED Cafam Bellavista.



# Capítulo 7. Semiótica discursiva:

## **análisis de las representaciones sociales sobre el ser adolescente y madre adolescente desde las imágenes<sup>1</sup>**

Sonia Sánchez Rivera<sup>2</sup>

Antes de presentar el análisis semiótico discursivo del material visual tomado, es necesario conocer algunos presupuestos teóricos que desde el análisis del discurso y la semiótica discursiva hicieron posible la interpretación de algunas imágenes elaboradas por los adolescentes y las madres adolescentes que participaron en la investigación.

### **Presupuestos teóricos**

#### **Análisis del discurso**

A partir de la década del cincuenta, la lingüística empieza a salir del enfoque eminentemente moderno centrado en el estudio de la lengua, para posarse en el habla como dimensión real de uso del lenguaje. Desde entonces, diversas disciplinas emergen permitiendo conocer el funcionamiento de la lengua en contextos específicos. Surge, entonces, el análisis del discurso como un enfoque multidisciplinario que, como su nombre lo indica, se ocupa del estudio de los discursos en su dimensión lingüística, social y cognitiva.

---

1 Para la lectura de este capítulo, se recomienda la revisión paralela de las imágenes anexadas.

2 Magíster en Lingüística Española. Instituto Caro y Cuervo. Coinvestigadora “Trayectos y aconteceres: estudios del ser y el quehacer del maestro desde la pedagogía”.

Según Van Dijk (2000, p. 68), el estudio del discurso se centra a partir de su comprensión como una modalidad de *uso del lenguaje*. En esa medida todo discurso da cuenta de *quién* utiliza el lenguaje, *para qué, cómo y cuándo*. Lo cual quiere decir que todo discurso es un evento comunicativo amarrado a unos elementos del contexto social y cultural, con unas intencionalidades específicas y a través del cual se difunden representaciones sociales. Considerando tales aspectos, la producción e interpretación de cualquier discurso, oral o escrito, recoge tres niveles: el *uso del lenguaje*, la *comunicación de creencias* y la *interacción social*. En la convivencia de estos elementos se halla su sentido.

De acuerdo con lo anterior, existen algunos principios para el análisis del discurso que tratan cuestiones sintácticas, semánticas, retóricas, pragmáticas y cognitivas. *Grosso modo*, dichos principios se ubican, en primer lugar, en el nivel del *uso del lenguaje*, la *secuencialidad*, adecuada coherencia de todo texto entre los elementos que lo integran; junto a ella está el *constructivismo* cuyo propósito es que todas las partes del discurso sean unidades funcionales que permitan el sentido, por tanto, el discurso está conformado por una serie de *niveles y dimensiones* que relacionadas ayudan a la significación. A partir de esta, se propone que todo discurso debe leerse bajo la tentativa de eso que quiso decir quien enuncia y con *qué* intención.

En segundo lugar, en el discurso como *interacción social* se encuentra *el estado natural de los discursos*, es decir, que no sean modificados para impedir la observación de los enunciados tal como fueron dichos. El *contexto*, como parte del análisis de toda práctica comunicativa, y estas a su vez como *formas sociales de un grupo* que dejan ver un uso específico del lenguaje y algunas representaciones sociales latentes en este, por ende, el análisis discursivo debe *respetar* ese uso y ese sistema de valores expresado para así desentrañar el sentido que los miembros de un grupo específico dan al mundo y la forma como lo expresan a través de los enunciados. Por último, se encuentran las reglas de interacción que maneja cada sociedad; en la mayoría de discursos, estas se infringen llevando a un conocimiento de los roles sociales y de cómo se establece el poder o de cómo se representan unos a otros.

En tercer lugar, el discurso como *cognición social* debe dar cuenta de procesos y estrategias de transmisión y comprensión de representaciones sociales y esquemas mentales propios de las diferentes comunidades, esto implica que dentro de la metodología

utilizada por el análisis del discurso debe existir un nivel que deje ver las representaciones sociales, las actitudes y creencias de cada grupo y persona con respecto a ciertas categorías y fenómenos sociales.

En conjunto estos elementos posibilitan el abordaje de los discursos, como eventos comunicativos que comportan un uso específico del lenguaje, desde un enfoque amplio integrado por lo lingüístico, pragmático, social y cognitivo, y en aras de establecer cómo emplean el lenguaje diferentes grupos y personas, cómo piensan, cómo representan a los otros y cómo sus creencias sobre el mundo y los demás intervienen en las formas de relacionarse y en la definición propia de ellos como sujetos y colectivo social.

Antes de pasar a la semiótica discursiva, es necesario aclarar cuáles principios del análisis del discurso se aplican en este estudio y por qué. Dado que el *corpus* no se recogió para hacer un análisis de este tipo, pues la tentativa surgió en el camino, lo que se hará es tomar algunas de las muestras y aplicarles los principios orientados a lo social y lo cognitivo, en tanto la investigación se mueve en el terreno de las representaciones sociales. En este sentido, solo se tomarán fragmentos escritos donde se observen algunas representaciones sociales acerca del ser adolescente.

## Semiótica discursiva

Posterior al inicio de los estudios del discurso, aparece la semiótica discursiva cuyo objeto es revelar las formas de comunicación y representación que devienen de los discursos apoyados en imágenes. Si bien el análisis del discurso se centra en la observación de discursos verbales, la semiótica discursiva, por su parte, se ocupa del estudio de textos multimodales<sup>3</sup>, es decir, los que utilizan sistemas de signos verbales y no verbales, por ello la perspectiva es semiótica, porque se apoya en la ciencia que estudia cualquier sistema de signos que sirva a la comunicación.

Por consiguiente, la mirada semiótica del discurso nace de la necesidad de estudiar una serie de textos visuales que en algunos casos empleaban lo verbal. Así el cine, las artes visuales y la publicidad constituyen el primer terreno de investigación para la semiótica discursiva que, hasta cierto punto, tuvo su primer referente en la semiología francesa dirigida al estudio de distintos textos, verbales e icónicos; no obstante,

---

<sup>3</sup> Término acotado por Kress, Leite-García y Van Leeuwen (2000).

esta fundó su método argumentando que el lenguaje verbal es el *lenguaje maestro* y como tal el código más perfecto para los fines de la comunicación, afirmación con la que muchos teóricos, incluyendo los pioneros del enfoque semiótico, no están de acuerdo, ya que los demás sistemas de significación no están subordinados al sistema de signos lingüísticos sino que son tan autónomos e importantes como este. Kress, Leite-García y Van Leeuwen (2000) argumentan que en la sociedad actual, sociedad de la imagen, existe gran variedad de prácticas comunicativas basadas en la imagen, como las proporcionadas por la interacción con los medios masivos de comunicación.

Desde la semiótica los discursos multimodales son interpretados teniendo en cuenta que las intenciones y las representaciones sociales no solo se difunden por medio de las palabras porque también las imágenes expresan el pensamiento y las intenciones.

Al igual que el análisis del discurso, la semiótica discursiva se vale de algunos principios característicos del análisis de lo multimodal, principios ligados a una serie de supuestos. En ese orden de ideas, los supuestos y los principios postulan que siempre hay más de un modo de significación en la producción y comprensión de los discursos, aunque cada cultura y sociedad legitimen alguno de esos modos, lo cual indica que la realización de esquemas mentales al momento de la lectura involucra un modo de representación lingüístico y uno icónico.

Ligados a estos supuestos, los principios bajo los que opera la semiótica discursiva son:

- *La relación que con los discursos establecen productores y receptores:* a todo discurso le subyace un contexto ideológico y social compartido por los interlocutores, por tanto las representaciones sociales difundidas en ellos suelen ser comunes y por ello legítimas.
- *Cada discurso es un signo complejo producto de los intereses de quien lo emite:* cada discurso reside sobre una serie de intencionalidades o en la búsqueda de establecer una significación que lleve a creer algo o a hacer algo, de esto da fe el discurso publicitario que propende a la generación de acciones y de creencias, y en sí cualquier discurso cuya función sea persuadir. Sin embargo, cada uno de los intereses obedece al contexto social e histórico del que procede el emisor, es decir, cada discurso tiene la intención de reforzar representaciones y prácticas, o por el contrario busca cuestionarlas.

- *La forma como se articulan los discursos está en relación con su contenido o con lo que se quiere llegar a significar:* en los textos multimodales entendidos como signos, la relación entre significante y significado no es arbitraria sino motivada. Para Kress, Leite-García y Van Leeuwen (2000), esto da a entender que “los textos están saturados de las significaciones de quienes los hacen, significaciones representadas en todos los aspectos de la forma del texto” (p. 389).

Atendiendo a esto el estudio semiótico discursivo de los dibujos y los *collages* elaborados por los jóvenes acerca de su condición adolescente y de su vida como madres adolescentes, permite evidenciar aquello que estos sujetos representan sobre su condición, pero también aquello que desean ser y cómo quieren que los vean o los representen. En torno a esto, la semiótica discursiva establece un modelo para poner de manifiesto este atributo.

La semiótica del espacio visual de los textos, para efectos del análisis, ha creado ciertos parámetros para explicar el uso del espacio visual; según estos la página se divide en cuatro cuadrantes ordenados para la lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. En el cuadrante inferior se encuentra lo real, y el significado de la imagen puesta allí se asocia con un estado de cosas reales del aquí y el ahora que remiten al presente a lo dado. Por su parte, el cuadrante superior tiene asignado lo ideal, su significado se relaciona con el deseo de un estado de cosas ideal que remite al pasado o al futuro.

En el lado izquierdo, punto de partida de la lectura, se ubican las significaciones de lo que se conoce, de lo establecido; en contraste, el lado derecho, punto de terminación de la lectura, presenta significados relacionados con un conocimiento nuevo. “En otras palabras, la distinción arriba-abajo se relaciona con juicios ontológicos, en tanto que la distinción izquierda-derecha se relaciona con la condición de la información” (Kress, Leite-García y Van Leeuwen, 2000, p. 395), no obstante hay que aclarar que aunque la estructura es la base del análisis, esta se modifica de acuerdo con el criterio e intencionalidades del autor.

Descritos de manera sucinta los principios teóricos del análisis del discurso y de la semiótica discursiva, debe pasarse al análisis de la información a partir de estas metodologías. Por esto hay que aclarar que para dicha tarea se tomará una muestra representativa de los dibujos y *collages* que los sujetos realizaron y en los que plasmaron



la forma como se representan adolescentes y madres adolescentes. Las propuestas dejan ver su imagen como sujetos en el presente que los rodea, así como lo que le da sentido a su vida; por la misma vía, representaron también cómo se ven, o tal vez cómo desean verse ahora y en el futuro.

## Análisis de textos de los adolescentes

La muestra a analizar procede de un taller adelantado con los muchachos en el que se les pidió que al lado de las categorías *-yo, familia, amigos, amistad, tiempo libre, qué me gusta, qué no me gusta y mi vida-*, colocaran una palabra o una expresión evocada por esta, para luego hacer un dibujo referente a lo escrito. ¿Qué permitió ese taller?; por un lado, una definición cotidiana de categorías que hablan de ese ser adolescente y de sus representaciones sociales, lo cual sitúa en el campo de la interacción social y la cognición; y por otro lado, la creación de una imagen o dibujo dejó ver cuál de estas definiciones se refuerza y por qué.

*Cognición:* al interpretar los datos hallados se encontró que los adolescentes se representan desde distintos planos en relación con su familia, sus amigos, lo que les gusta, su personalidad o su vida. Los textos dispuestos para el análisis muestran la imagen que de sí mismos tienen los jóvenes, de manera que lo escrito se refuerza con los dibujos. Una categoría importante y que prima en la definición son los objetos culturales que consumen; en otras palabras, lo que les gusta, ya que en los dibujos los jóvenes se representan junto a objetos como radios o videojuegos focalizados en el tiempo libre y en el rol que tienen estos elementos en su vida. Por esta razón, en la mayoría de imágenes aparecen, al igual que otros símbolos, escudos de equipos deportivos, símbolos de otras culturas, banderas y logotipos de marcas comerciales; el uso de estos elementos determina una serie de significaciones sociales que permiten hacer una lectura de cómo los jóvenes representan a los otros y a ellos mismos.

En concordancia con el uso de estos signos de representación está el hecho de que los jóvenes invierten su tiempo libre en entretenimiento. *“en mi tiempo libre juego Play, escucho música, me gusta bailar cuando hay tiempo”.*

Validando la hipótesis que habla de la adolescencia como moratoria social, tiempo de paro empleado en prefigurar el futuro; en este mismo sentido, otros jóvenes utilizan su tiempo libre en descansar o pensar en la vida. Se infiere que el tiempo libre no es productividad sino un espacio que se tiene para pasar la vida y eso tiene como condición llenar el tiempo con algo o con alguien.

Ese pasar la vida implica además otra categoría esencial que queda consignada en algunos dibujos, la amistad y los amigos; muchos la definieron como la capacidad de compartir, apoyo en cualquier momento, lo cual la hace algo difícil de conseguir, lo que lleva a otros a pensar que no existe. Igualmente parece ser un vínculo de confianza y de comprensión solo posible entre quienes experimentan las mismas sensaciones, es tan importante esta relación que en algunas de las imágenes se representan con personas de su edad. El vínculo que une a estos jóvenes tiene que ver con una cosmovisión y una manera de abordar la cotidianidad propia; de esta forma, al configurar dichos elementos los jóvenes se proclaman un grupo social independiente con un discurso y unas acciones específicas.

En cuanto a la primacía de la personalidad juvenil como parámetro de distinción, las imágenes aportan porque en ellas los jóvenes se dibujan superiores, más grandes que quienes están a su alrededor y en el centro, con esto se subraya su yo, su presencia e importancia en el mundo.

*Interacción social:* de otro lado, eso que no le gusta a los adolescentes muestra cuáles son los lugares, signos y prácticas rechazadas por ellos, es decir cómo se relacionan con su contexto social; estas obviamente no se dibujan, sólo se mencionan; algunas evidencian la representación negativa de los otros: “*lo que no me gusta lambones y maricas... las personas fastidiosas... las marimachos y los hombres guaches... John Bustos... Miriam, Camila*”. Apreciaciones que frente a los otros son comunes en los adolescentes que siempre están buscando identificarse o, en este caso, distinguirse de los demás usando el señalamiento como forma de censura social, que opera no desde los valores sociales instituidos sino desde el sistema ético que ellos han construido. Por tanto, cada una de las palabras con las que se rotula a los otros tiene un sentido propio desde sus significaciones y las representaciones sociales.

Otro de los aspectos no gratos son los lugares: “*estar en la casa... el colegio... estar encerrado... estar solo sin amigos*”; también hay actitudes o acciones que se desaprueban: “*no me gusta el chisme, la hipocresía, el aborto*”. Ese rechazo habla de la vida adolescente en el contexto de lo comunitario; en tanto la experimentación y el gregarismo priman, los jóvenes renuncian a la soledad y a los lugares que ellos asocian con lo viejo o con lo estático, la casa y el colegio por ejemplo; además porque en estos lugares ellos no son descubridores ni conductores de su propia vida, pues allí se ubican familia y educación. Instituciones que restringen la experimentación.

Precisamente en torno a la familia se dieron distintos matices, para algunos es una significación fuerte y por eso se dibujan dentro de ella o la señalan como uno de sus asideros, por ende se le destaca como el entorno más seguro, las personas de más cercanía y que dan más apoyo, aunque también sea lugar de desencuentros porque no se comparten muchos gustos con esos seres.

Esencialmente el discurso que enuncian los jóvenes conlleva una serie de representaciones sociales que desvirtúan muchas representaciones instituidas haciendo converger una cosmovisión que da cuenta de una cognición y una interacción social propias. Por consiguiente, la comprensión del fenómeno adolescente tiene su mecanismo de interpretación en el conocimiento de esos discursos que sobre el mundo producen los jóvenes.

## **Análisis de las imágenes**

Este análisis se adelantará con un *corpus* pequeño de *collages* (cuatro en total) elaborados por las jóvenes embarazadas y madres, en los que se les pidió que matizaran su identidad. Este trabajo dio pautas para entender cómo se representan las adolescentes embarazadas y madres adolescentes como sujetos y seres sociales, y sobre todo, que anida en el plano de lo real y de lo ideal y cómo eso define su ser.

En cuanto a la configuración de la identidad que hacen a partir de las imágenes, las adolescentes gestantes y madres dejan ver lo siguiente:

*Dominio de lo real dado:* dos de ellas colocaron la imagen de una familia, mamá, papá e hijos, otra tomó la de un bebé y el logo de la colonia que usa, mientras que otra colocó la imagen de un plato de comida. ¿Qué permite evidenciar este primer plano?:

todas asignaron escenas y signos de la realidad, la familia como indicio de lo establecido y de lo que las soporta, es decir, que su condición las ha llevado a valorar ese círculo afectivo y a verse ellas mismas como parte de una familia que muchas veces no tienen, lo llamativo es que en estas imágenes ellas no se representan como hijas sino como madres, tampoco como mujeres porque la faceta profesional se presenta en otro cuadrante, entonces su papel en la realidad es la de ser madres y procurar la conformación de un hogar; así mismo la imagen del bebé deja ver que en este radica su significación más sobresaliente en el presente, al ser anclaje y sentido. Además las imágenes de la familia y el bebé muestran más que personas juntas, personas que se quieren que se abrazan y están cerca, lo que remite a la cercanía, a las emociones.

Por otro lado, quienes asignaron a este plano objetos materiales de la realidad parece que aún no se asumen como mamás porque en lo inmediato son gestantes, expresándose la idea de que aunque se está en una nueva condición, ésta no aminora los rasgos particulares que caracterizaba a las jóvenes antes de él. Aquí entonces ya no se ve la joven como parte de un entorno afectivo sino como singularidad representando eso que la distingue y que de alguna manera estructura su identidad.

En este plano se inscriben como imágenes las representaciones del deber ser, es decir, aquellas que difunden lo que socialmente está instituido; la lógica es pensar que como ya se defraudó a la sociedad, se debe, ahora sí, hacer lo debido no lo deseado, y el deber ser es adecuarse a los lineamientos sociales; tener una familia, debidamente constituida, mamá, papá e hijo, y ser una buena madre, ya no una adolescente.

Entre dos fuerzas, la de ser adolescentes y ser mamás, estas jóvenes representan el mundo, entre lo blanco y lo negro, haciendo imposible la convivencia de ambas condiciones, pues según lo mostrado al convertirse en madres adquieren un rol social distinto al que deben ser coherentes con sus pensamientos y acciones.

*Dominio de lo real nuevo:* en este espacio atravesado por la realidad vuelve a aparecer la imagen del bebé como parte de esa nueva etapa. Con esto se evoca un sentido de temporalidad y espacio que desemboca en el nuevo ser, de ahí que en el plano de la realidad siempre se evidencia la imagen del bebé como significación en lo real. Entonces, lo nuevo en el plano real se encuentra altamente influido por la condición de madres, llevando a pensar que estas adolescentes no se definen como sujetos por fuera de su estado; esto implica que en lo real todo remite al ser madres, a la respon-

sabilidad que requiere dicha labor. Significa que la objetivación de la representación social se ha hecho carne y todo lo que define a estas adolescentes como sujetos evoca su condición de madres, pulverizando su carácter de jóvenes, obedeciendo así, a la manera como la sociedad espera que ellas se representen, como adolescentes que deben dejar abruptamente ese tránsito para convertirse en mujeres adultas y madres.

Otra imagen que se presentó fue la de una mujer trabajando, mujer que en otro cuadrante del mismo texto aparece con su hija; esto lleva a afirmar que dentro de lo nuevo está la necesidad de pensarse como profesional, como una mujer que cumple muchas funciones a cabalidad. Dicha imagen enuncia que lo real nuevo invoca una negación del sentir social que presupone que un hijo a temprana edad obstaculiza el desarrollo profesional de una mujer porque su vida se vuelca sobre aquel; se vislumbra así un destiempo en las representaciones sociales de los adultos y de las adolescentes, esto se relaciona con que si bien en lo real se conciben como madres y en un hogar respondiendo a los parámetros sociales del deber ser y de lo que ellas mismas esperan, se salen de la imposición social al pensarse con un futuro distinto al que por su estado se les asigna. Sin embargo, esta idea de futuro está ligada a otra muy difundida en esta época, de mujer madre y profesional, imagen que va en detrimento del lugar que la sociedad les delega.

De esta manera, se evidencia nuevamente cómo las representaciones sociales de las jóvenes sobre su identidad se mueven entre muchas significaciones sociales instituidas que las muestran y las orientan hacia un deber ser, aunque, como ya se ha dicho en otros apartados, eso que representan sea totalmente distinto a aquello que hacen.

*Dominio de lo ideal dado:* en este plano encontramos algunas imágenes ya observadas y otras no conocidas. Entre las primeras se encuentra la de la familia que vuelve a referenciarse, mas hay que aclarar que aparece no otra vez en la misma muestra, sino en otra en la que esta no se ha señalado, en concordancia la familia, papá, mamá e hijo, es un significado ideal que quizás se materialice en el futuro.

La familia aparece en el plano de lo que se desea, tal vez porque la experiencia en ella no ha sido la mejor, o porque el vínculo con la pareja es frágil. En el plano de lo ideal dado, la familia se muestra como eso que se quiere, pero que es difícil alcanzar. En torno a esta significación también se presenta una imagen en la que se encuentran madre e hija y a su lado esa madre en un rol profesional y sin la compañía de una

pareja. Aquí el deseo va en la línea de ser madre y ser profesional, y puede estar en este plano porque la sociedad y las diferentes instituciones que la integran han dejado por sentado que la condición de madre adolescente coarta los planos de la familia y, sobre todo, de la realización profesional.

Desde otros anhelos e ilusiones, dos de las jóvenes presentan en el plano de lo ideal dado, la amistad, o mejor, toman la imagen de jóvenes adolescentes rodeadas por otros adolescentes. De esta manera privilegian la idea de joven, de la etapa de tránsito ya no disponible; no es la imagen de la mujer adulta con su bebé o familia, sino la de una adolescente vestida a la moda, divirtiéndose con gente de su edad. Esta representación en el cuadrante de lo ideal dado confirma uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, y es que las adolescentes al quedar en estado de embarazo desaparecen como sujetos en formación, lo que denota un desencuentro entre lo que se les impone que sean, o lo que ellas creen que deben ser y hacer, y eso que como sujetos en construcción desean.

La amistad, el gregarismo, la imagen propia, la identidad juvenil, la autenticidad, la libertad y la diversión como adjetivos de lo joven son inexistentes en lo real, pero aparecen en el ideal, lejos de las vicisitudes de la vida, porque las mismas madres adolescentes se adhieren a las representaciones sociales que se tejen en torno a ellas, renunciando a su subjetividad y abocadas a la responsabilidad que representa su hijo, aunque, en algunos casos, esto ocurra solo en la objetivación, porque en el anclaje terminan rompiendo con todo esto y no se hace lo que se debe sino lo que se quiere buscando hacer tangible eso que está en el ideal.

La presencia de los rasgos adolescentes y su figura en el plano de lo ideal, de lo deseado, indica que en el plano real esta característica se anula, así como la condición de madre y el bebé se anulan en lo ideal dado, señalándose una contradicción entre la realidad que viven las jóvenes y lo que desean, entre lo objetivo y la subjetividad, entre el ser y el deber ser.

*Dominio de lo ideal nuevo:* en este espacio se localizan diferentes imágenes que siguen por la vía de lo ideal, de eso que no se tiene en lo inmediato pero que se espera tener; solo una de las niñas asignó a este cuadrante la imagen de una joven pareja, la imagen se superpone a la de un bebé, ya que las demás referencian a la familia. De esta se puede decir que enuncia la experiencia del amor en pareja como algo ideal

que llegará en el futuro, al paso del tiempo o en otro momento porque el actual es el de ser madre; también indica rupturas en ese campo de la vida afectiva, por ende se busca el ideal o eso no conocido. Al lado de esta imagen se encuentra el cómic de una jovencita, nótese cómo otra vez aparece la idea de sujeto adolescente, que evoca, posiblemente, el pasado en el que se podía acceder a las prácticas juveniles. Así mismo, en otro de los trabajos está la imagen de una adolescente, invocando que esta categoría pertenece ahora al ideal.

Otras imágenes vistas en este cuadrante son las de personas bailando y la de un bebé, la primera puede señalar los sueños que quizás en un futuro pueden realizarse, y que se constituyen en el deseo de un sujeto que todavía no termina su proceso de formación aunque la sociedad indique lo contrario. La última imagen es la de un bebé, volviendo a los terrenos de la familia como ideal que en últimas aminora la carga y se convierte en el centro de lo que se desea y hace, con esta determinación se advierte que el bebé se convierte o es una respuesta a la pregunta por el sentido en la vida de muchas de estas niñas.

De manera general y de acuerdo con las imágenes presentadas en el discurso de las jóvenes, se puede afirmar que como categorías configuradoras de su identidad se encuentran: *la familia*, cimienta de lo real y de lo establecido, pero también como ideal del futuro; *el bebé* como soporte afectivo real del presente y del futuro, y como ideal; *el rol de mujer profesional*, pero sobre todo una alternativa laboral como fragmento nuevo en el dominio real, y *la imagen de adolescente* y todo lo que ella enlaza: moda, autenticidad, amistad, libertad y diversión, en el plano de lo ideal establecido y de lo novedoso, ya que esta no se estima en la realidad; al convertirse en madres las jóvenes pierden su rasgo adolescente y pasan a posicionarse por su condición de mamás en adultas.

En síntesis, el análisis de las imágenes a través de la semiótica permite dar cuenta de una serie de representaciones sociales que difunden algunas significaciones que, a su vez, refuerzan la idea del embarazo adolescente como problemática, suceso que en la vida de una joven termina cercandando sus linderos, minando su construcción como sujeto y determinando de manera abrupta la llegada de la madurez, sin dejar espacio a la proyección de una identidad juvenil, y tampoco a la posibilidad de materializar unos sueños y anhelos, porque la fuerza de lo real impone las responsabilidades y el tránsito obligado hacia la adultez.

Las imágenes con las que se representan las jóvenes madres y gestantes denotan una condición donde el bebé y la conformación de una familia anidan en lo concreto, real e inmediato, mientras que sus sueños y deseos como sujetos en construcción quedan en el plano de lo ideal, de igual forma el amor cuando aparece se sitúa en un plano real.

En otras palabras, es como si la condición adolescente permitiera el constante deseo y placer, por eso la imagen de adolescente se ubica en la parte de arriba, donde se establece el ideal; el embarazo entonces aterriza, hace que se pongan pies en tierra, que el deseo y el placer se extingan, por eso se ubica en la parte de abajo, en el dominio de lo material, porque es lo que se vive no lo que se quiere vivir. Al dar este orden a las imágenes, abriendo una dicotomía entre el ser y el deber ser, las adolescentes se representan en lo real desde lo que la sociedad espera que sean, pero en el plano de lo ideal se perciben como adolescentes, sujetos todavía en cambio.

Lo anterior ha mostrado cómo en el discurso, la cognición se activa en tanto se legitiman o cuestionan, desde las imágenes o las palabras, representaciones sociales, ideas y creencias que caracterizan la forma de pensar y de actuar de una sociedad. En relación con la interacción social, estos textos forjados con imágenes comunican y representan no solo un estado de cosas instituido, sino también una conflictiva convivencia, en el ser de estas adolescentes, entre aquello que deben ser y eso que desean, lo cual se presenta ante todo, porque la sociedad las confina en su condición, haciendo invisible su carácter de seres en construcción.

Entonces, más que evidenciar una problemática social que se ha hecho latente por las transformaciones sociales que le han otorgado otro rol a la mujer, la reflexión es pensar a estas madres adolescentes desde esa cualidad, como seres que se están formando, que necesitan un soporte afectivo que les permita entender que su estado no las condena al olvido ni al abandono.







Dibujo de Sonia Vallejo  
Universidad Pedagógica Nacional.



# Consideraciones finales

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede inferir que alrededor del embarazo en la adolescencia se encuentran un sinnúmero de elementos que complejizan la situación y llevan a asumirla tanto desde la escuela como desde la sociedad y lo que a lo largo de la historia se ha conformado como cultura.

Desde este punto de vista, el embarazo en la adolescencia es mucho más que la información que circula en los medios de comunicación (el embarazo adolescente se ha incrementado, los adolescentes son irresponsables, entre otras), ya que bajo esto se esconde una serie de representaciones, discursos, prácticas, creencias, intereses, problemáticas, miedos, que se han tratado de diferentes modos, pero posiblemente aún no hemos ido a lo profundo de estos.

Es donde la representación como unidad de conocimiento, que determina el pensar y el hacer de los individuos, se constituye en un elemento de análisis relevante para la interpretación de diferentes situaciones sociales y para el caso, el embarazo en la adolescencia, ya que como se ha mostrado las representaciones de los adolescentes se construyen sobre los sentidos que son otorgados en experiencia. Así lo que inicialmente es un discurso objetivado aprendido en la familia como primer agente de socialización es reforzado en otras instituciones como la escuela y se ancla en lo vivido como sujeto a lo largo de la vida.

Las representaciones que constituyen tales discursos están relacionadas con formas tradicionales de asumir la sexualidad, los géneros, el sexo, el amor, los hijos, la familia; representaciones que hablan de nuestra historia social, pero que se muestran como inmutables y se refuerzan en la vivencia que es determinada por las mismas; en este sentido, parecen condicionar al individuo y al parecer este se desdibuja, no

favoreciendo su construcción como sujeto. Además, es necesario anotar que muchas de estas representaciones no se relacionan con el reconocimiento de sí mismo, como sujeto que siente y desea.

Las representaciones que el adolescente construye de sí y del mundo de la vida están relacionadas con la información dispersa que circula y que ha organizado de acuerdo con sus intereses, así, este se concibe como una persona que está en un momento de construcción, de rebeldía, de comerse el mundo y vivir lo más rápido posible, lo que ubica a la adolescencia como una condición; que también se refuerza desde lo que los otros adultos perciben de dicho momento.

Así el adolescente es un inexperto, irresponsable, que no sabe nada, ingenuo; tal condición determina la forma de ver a los otros y a sí mismo, lo que se constituye en sentido para los individuos desde el sinsentido que la configura. Ya que no puede ser delimitada en tiempo, ni en vivencia, la adolescencia, como etapa de la vida que condiciona nuestro actuar, muestra al colectivo y no al individuo, desconociendo todas aquellas particularidades que constituyen al sujeto. Además de colocar todas aquellas características enmarcadas en lo “adolescente” fuera de otros momentos de la vida.

Por consiguiente, el embarazo en la adolescencia se ubica dentro de la irresponsabilidad propia del adolescente, ignorando al sujeto que está tras el rótulo, ya que se desconocen las razones que motivan a enfrentarse a una situación como esta, que se relacionan fundamentalmente con la necesidad de tal sujeto de tener un soporte afectivo duradero que motive a construir y desarrollar un proyecto de vida, de establecer vínculos afectivos duraderos, de reconocimiento, que posibiliten el sentirse parte de algo e identificarse como sujeto, debido a la construcción de vínculos asociados al desarraigo, abandono y soledad; estos últimos posibilitan que los individuos busquen suplir la carencia de esto mediante la formación de sus propias familias. Y qué mejor que un hijo, es decir el ser madre, que inserta automáticamente en la vida adulta, en la necesidad de luchar, de ser responsable de alguien, de formar una propia familia, que impulse el vivir. Familias que empiezan a reproducir lo aprendido por la no posibilidad de ruptura de lo que se es y repetición de lo vivido, por la imposibilidad de reconocer al hijo más allá de la posesión, del lazo sanguíneo y la prolongación del ideal que se construyó sobre las carencias propias.

En tal sentido, es necesario afirmar que el embarazo adolescente y su posible incremento, no tiene una relación directa con el desconocimiento de métodos de anticoncepción, posibilidad de acceso a estos u otros aspectos similares. Las adolescentes deciden estar embarazadas, aunque inicialmente por la representación otorgada al embarazo en la adolescencia lo rechacen, muy rápido se le otorga sentido, desde la posibilidad de amar, de construir vida, de tener afecto duradero, porque desde lo objetivado, el amor verdadero se constituye en las relaciones parentales y no en las de pareja.

Lo que nos introduce en dos campos: el *amor* y la *sexualidad*. Lo primero se vive de acuerdo con los objetos de afecto que los individuos constituyen a lo largo de su vida, que no necesariamente tienen que ver con la “etapa de la vida”, sino con los elementos que se tenga para asumir y orientar tales objetos, así la posibilidad de amar en diferentes dimensiones, se relaciona con la construcción que los individuos tengan de sí y de los otros. Por consiguiente, para las adolescentes, la idea de amor se relaciona con la posibilidad de afecto otorgada por los roles, ser hombre, mujer, madre, hijo, además de lo anclado en la vivencia. Aquí la sexualidad desempeña un papel relevante, ya que al parecer en nuestra sociedad el sobreesperar la enmarca en lo referido a la genitalidad, sumado a las imágenes que se tienen en torno al sexo y a la participación del hombre y la mujer en él.

De esta forma, el sujeto *adolescente* asume la sexualidad como el acto genital, como el acto de penetrar y ser penetrado, al parecer desconociendo las particulares formas de acceder al placer y asumiendo goces o dolores solitarios, aunque por amor se inicie en esto. Además de las imposiciones que existen alrededor de la adolescencia, que tienen que ver con la iniciación de la vida sexual lo más pronto posible, a pesar del desconocimiento de lo que produce placer y desde las representaciones mostradas en los medios de comunicación.

Dicho esto, se desmitifica el embarazo en la adolescencia como producto de la irresponsabilidad y el condicionamiento dado por la etapa de la vida, ya que en lo mostrado no se está hablando de etapas, sino de los individuos y el sujeto que se configura, así los rotulados como adultos también pueden ubicarse en lo mencionado. Esto lleva a pensar que el abordaje del embarazo adolescente y en general de la construcción de sujeto en todas sus dimensiones, no debe estar consolidado en una cátedra o avisos publicitarios que refuerzan el desconocimiento del sujeto, sino en la posibilidad que

este se movilice con experiencias que le permitan reconocerse y reconocer a los otros, y reconfigurar desde el sentido y no desde lo impuesto todas aquellas representaciones que determinan sus formas de pensar y hacer.

Es ahí donde instituciones sociales como la escuela y la familia se constituyen en condiciones de posibilidad, pues son los principales agentes de socialización. Sin embargo, sus prácticas actuales no favorecen el abordaje del embarazo adolescente desde el reconocimiento del sujeto, lo cual obedece a su devenir histórico asumido más desde la reproducción que desde la creación.

A la familia como institución, a través de la historia se le han delegado una serie de responsabilidades para las cuales no tiene preparación alguna más que la vivencia misma, donde los padres asumen a los hijos como prolongación de su existencia y por tanto imprimen todos sus deseos en ellos. Así en la situación de embarazo adolescente, son los primeros culpables, pero también los primeros castigadores, desconociendo todo aquello que tal vez el sujeto-hijo requiere; además, los distintos roles asumidos en la familia determinan los afectos, el hacer y el poder, haciendo que desaparezcan los sujetos que los constituyen y al parecer quedándose toda la vivencia de estos, detrás del rol y de lo que este permite. Adicionalmente, está la relación entre los padres y la crianza de acuerdo con el género, lo cual determina la objetivación de representaciones tradicionales.

Dicho así, la familia más allá de los miembros que tradicionalmente la conforman (padres-hijos), la consanguinidad, el lugar donde viven, se relaciona con la construcción de vínculos afectivos que soporten la construcción de los individuos como sujetos, y esa construcción implica el reconocimiento de los elementos iniciales de “quién soy”, “para dónde voy”, “qué posibilidades tengo de ser, de decidir”, la objetivación y anclaje de representaciones sobre hombre, mujer, persona, sexo, sexualidad, amor, pareja, vida, hijos, familia, educación, futuro, entre otras, que orienten el ser y el hacer de los individuos en el mundo de la vida.

Por su parte, las prácticas de la escuela tienden a circunscribirse en la reproducción social y cultural, por lo que se encuentra que las instituciones educativas le dan gran relevancia a los procesos administrativos, más que al hacer pedagógico, y que los docentes enfocan su hacer en la transmisión de conocimiento que responde al discurso hegemónico, en cuanto al conocimiento científico. De tal forma, la escuela se convierte

en agente que refuerza las representaciones tradicionales, y no en un espacio que intencionadamente posibilita la movilización de los individuos. En esto, se involucra la formación de los docentes y cómo piensan su ser y su hacer, que se relaciona fundamentalmente con la exposición de los principios teóricos de las diferentes áreas del conocimiento, más que con la construcción de un saber en torno a estos.

En este sentido, para la escuela el embarazo adolescente no es su responsabilidad y por esto las formas de hacer en torno a este, tienen que ver con lo administrativo y con mantener la normalidad, desconociendo el acompañamiento que debería hacerse en otros planos al sujeto *adolescente embarazada*. Además, la sexualidad se enmarca dentro de proyectos transversales que ocupan un segundo lugar en el currículo y que se traducen en talleres o cátedras informativas que hacen alusión a la genitalidad y no a la sexualidad de forma amplia, como arte de exploración de sí mismo que involucra el sujeto como un todo.

En esta perspectiva, el Proyecto Nacional de Educación Sexual, se convierte en el sinsentido para los docentes, ya que las directrices y metodologías sugeridas allí corresponden a aspectos que no han sido reflexionados por los mismos docentes, pero que de uno u otro modo se ven enfrentados a tratar, lo que no implica que sea de la mejor manera.

Con esto no se está insinuando que la escuela sea responsable del embarazo adolescente, pero sí que, si pensamos en ella más allá de la función conservadora que se le ha asignado, es decir que si la pensamos desde su función humanizante, tiene mucho que hacer en torno a la construcción de sujeto. Visto así, no estaríamos hablando de sexualidad, de embarazo adolescente, sino de la posibilidad de generar experiencias pedagógicas que permitan al individuo moverse y construir saber en torno a sí mismo, a los otros y al mundo que lo rodea, que favorezca la construcción de otras representaciones tendientes al reconocimiento del ser de una forma más compleja, más allá de lo instituido y del discurso hegemónico.

Por esto, se hace necesario mencionar que desde el discurso hegemónico el embarazo en la adolescencia se considera un problema, debido a las representaciones asociadas con el discurso médico, la psicología, la adolescencia, el amor y la familia, además de los asuntos de salud pública como modos de producción y distribución, y ejercicio del poder, que ponen a circular información que responde a tales discursos.



Sin embargo, el embarazo en la adolescencia luego del rastreo realizado se convierte en dificultad, no desde el discurso hegemónico, sino desde las posibilidades de ser del sujeto con relación a los condicionamientos y obstáculos de lo social que responden al discurso hegemónico. Es decir, el embarazo en la adolescencia es una dificultad, porque al sujeto detrás del rótulo se le restringen las posibilidades de participar en espacios que permitan la adquisición de otros elementos diferentes a los aprendidos en la escuela y en la familia, ya que la probabilidad de continuar estudiando es baja, se genera aislamiento debido a la restricción de espacios propios de la edad, y se enmarca dentro de la adultez y la maternidad, reafirmando la idea de no futuro para la adolescente, además de ser condicionada a repetir la historia de su familia.

Finalmente, el embarazo en la adolescencia como vía para la construcción de soporte afectivo, trae consigo la no solución del conflicto, sino por el contrario, su agudización, ya que cuando el bebé se hace tangible, sobrevienen todas aquellas circunstancias que ponen al sujeto en la dualidad entre lo que se requiere como individuo y el deber ser instaurado para el nuevo rol asumido, además de la falta de vivencias que enriquezcan su trasegar y la delimitación de las mismas por lo instituido y lo asignado para el rótulo adjudicado *adolescente embarazada*.

De ahí que la propuesta tenga como fundamento la construcción de sujeto en las distintas instituciones, que permita visibilizarlo en lo colectivo y la mirada de sí mismo desde otros discursos que tiendan al reconocimiento más allá de lo tradicional y el deber ser, a través de experiencias pedagógicas que motiven la movilización de las formas de conocer, pensar y hacer.

Por eso, como equipo de investigación, nos hemos sumergido en nuestro devenir como cultura en la historia, para comprender cómo tales discursos –entre ellos, el de la sexualidad–, emergieron, qué condiciones de posibilidad los configuraron, y cómo enriquecen la propuesta y nuestra mirada de sí mismos, lo que conforma la continuidad de esta investigación.

## **Proyección**

En cuanto al trabajo realizado, asumiendo que no solo implica el cumplimiento de unos objetivos, sino la formación, el crecimiento y el aporte que se pueda dar y hacer con las personas con las que se interactúa en esta labor, se realiza la comprensión de

cuán relevante es asumir en todo momento el rol de orientador y sobre todo de ser ético, que se encuentra en la habilidad de reconocer a otros (estudiante, maestro...) en su condición de persona y sobre todo a estas niñas que se encuentran viviendo situaciones que muchos ni siquiera hemos vivido y que, al compartir con ellas, se siente lo fuerte que es asumir una sociedad que deja su misión de cuidar y potenciar al joven, por la de enjuiciarlo y llevarlo a la vivencia de situaciones que luego le serán cobradas.

Además, es impactante encontrar la ausencia del afecto en la escuela, al parecer los maestros y los estudiantes nos percibimos en un campo de batalla como enemigos. Realmente impacta la forma como los significados y el entramado cultural que los sostiene y reafirman nos llevan por rutas cada vez más llenas de abandono y soledad.

Aquí cobra importancia investigar, pues además de permitirnos hacer una mirada desde lo que profesionalmente nos toca, también da lugar al análisis de la sociedad a la que pertenecemos; podemos decir, entonces, que el deber ser está en hacerlo día tras día, en pensar que hay posibilidad, desde las resignificaciones y nuevos sentidos que nos otorga el intento de analizarnos desde otro punto de vista, quizá más real.

Es importante mencionar el viraje que ha tomado la investigación respecto a lo que desborda lo teórico y las propias representaciones encontradas, además resaltar que la intención del proyecto es de carácter investigativo, mas no preventivo, y que por lo anterior, intenta aportar en la formación de maestros y la reelaboración de currículos que contemplen dentro de la colectividad la condición también humana de las adolescentes embarazadas y madres gestantes, a partir de sus contribuciones desde lo pedagógico.



# Bibliografía

- Abab, M.L. (2002). *Género y educación*. Caracas: Laboratorio Educativo Editorial.
- Alejo, M.A. (2003). *Sexualidad en niños y adolescentes, de lo tradicional al concepto moderno de afecto*. Bogotá: Editorial Gatos Gemelos Ltda.
- American School Health Association. (1973). *La educación sexual en la escuela primaria: los métodos*. Bibl. del Educador Contemporáneo. Serie Didáctica. Barcelona: Paidós.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baerveldt, C. (1997). III Conference For Sociocultural Research. [En línea]. Recuperado el 14 de febrero de 2004 de: <http://www.Fae.Unicamp.Br/Br/Trabol/1520>
- Banchs, M.A. (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Akademós 2*(1). Humanitas. Portal temático en Humanidades.
- Banchs, M.A. (2000). Representaciones sociales del género en el discurso político, el discurso práctico y el discurso académico. Humanitas. Portal temático en humanidades.
- Barnett, B. (2002). Las normas de género influyen en los adolescentes. Family Health International. [En línea]. Recuperado el 20 de marzo de 2004 de: [http://www.fhi.org/sp/rh/pubs/network/v17\\_3/nt1733.htm](http://www.fhi.org/sp/rh/pubs/network/v17_3/nt1733.htm)
- Barreto, A.; Garzón, G.L. y Castro, Y. (2004). *Afecto y conocimiento: dos barcos que navegan en distinta dirección. Estado del arte del conocimiento producido sobre Jóvenes en Colombia*. Bogotá: Programa Presidencial Colombia Joven-GTZ-Unicef RAES. Departamento de Investigaciones, Universidad Central.
- Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Boix, F. (1976). *De la represión a la psicopedagogía sexual*. Barcelona: Nova Terra.
- Camargo, M. (1995). *Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Canguilhem, G. (1966). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI Editores.
- Charrier, J.P. (1975). *El inconsciente y el psicoanálisis*. Barcelona: Ediciones Proteo.

- Chartier, R. (2002). El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá.
- Corrales, R. y Giraldo, V. (1996). La sexualidad en los jóvenes. Un mundo disonante, problemático y conflictivo. *Revista de la Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia* 14(2). [En línea]. Recuperado el 20 de mayo de 2004 de: <http://tone.udea.edu.co/revista/sep96/sexujove.html#nota>
- Cuestas, M. y Gary, M. (2001). *¿A lo bien? Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios distritales del sur de Bogotá*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Certeau, M. (1979). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.
- De León, E. y Garibotto, G. (2005). *Juventud, activos y riesgos sociales, técnicos del Área de Desarrollo Territorial y Ambiental de IDES Instituto de Investigación y Desarrollo*. Informe de investigación.
- De Rey Calero, Juan, catedrático de Medicina Preventiva Universidad Autónoma de Madrid, académico de Número, Real Academia Nacional de Medicina. Sillón nº 17 -Microbiología y Parasitología Médica en [www.ranm.inside.es](http://www.ranm.inside.es)
- Dolto, F. (septiembre de 1996). La causa en los adolescentes. *Revista de la Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia* 14(2), 15-35.
- Farr, R. (2002). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, XLV. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Fernández, M. y Hernández, A. (2002). *Las representaciones sociales: hacia una búsqueda de sentido en los procesos educativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1990). Las tecnologías del yo. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A..
- Foucault, M. (1999). *Sexualidad y poder*. Conferencia en la Universidad de Tokio, el 20 de abril de 1978. Obras Esenciales. Vol. III. Estética, Ética y Hermenéutica. España: Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). Rojo amanecer. Razón y palabra. *Revista electrónica latinoamericana*. [En línea]. Recuperado el 12 de junio de 2005 de: [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)

- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1998). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Fundación Arcesio Paz (2003). Estudio acerca de riesgos nutricionales y de salud en adolescentes embarazadas, en el Hospital Carlos Holmes Trujillo. I Centro Médico Imbanaco en Santiago de Cali. [En línea]. Recuperado el 2 de marzo de 2004 de: [www.encolombia.com](http://www.encolombia.com)
- Fundación Gamma-Idear (2003). Población y desarrollo. La nueva construcción de identidades para la convivencia armónica. [En línea]. Recuperado el 5 de abril de 2004 de: <http://www.fungamma.org/genero3.htm>
- García, M.J. (1979). *La educación sexual en la escuela*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Herdman, C. (1997). *Las repercusiones del embarazo y la procreación en las madres adolescentes y sus hijos en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 22 de septiembre de 2013 de: <http://www.advocatesforyouth.org/publications/433>
- Hobsbaum, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica. p. 325.
- Hume, D. (1977). Un compendio de un tratado de la naturaleza humana. *Revista Teorema*.
- Hurlock, E. (1987). *Sicología de la adolescencia*. México: Ediciones Paidós.
- Instituto Alan Guttmacher. Datos de la Organización Mundial de la Salud. (1991). [En línea]. Recuperado el 15 de marzo de 2004 de: <http://www3.Celsam.Org/manual>
- Jiménez, G.E. (1997). *Representaciones sociales de cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kreimer, R. (2005). *Falacias del Amor: ¿por qué Occidente unió amor y sufrimiento?* [En línea]. Recuperado el 15 de febrero de 2004 de: [www.filosofiaparalavida.com.ar](http://www.filosofiaparalavida.com.ar)
- Kress, G.; Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2000). Semiótica discursiva. En: T. Van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Lacan, J. (1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Conferencia de la fundación de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis. Recuperado de: <http://edipica.com.ar/archivos/jorge/psicoanalisis/lacan3.pdf>
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria Editorial.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: M. Margulis. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central.
- Mauss, M. (1992). Las técnicas del cuerpo (1934). En: J. Crary y S. Kwinter (comp.). *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra S.A.
- Mead, M. (1995). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Medicina Legal (2003). Informe Medicina Legal de Costa Rica. [En línea]. Recuperado el 3 de junio de 2004 de: [www.medicinalegalcostarica.com](http://www.medicinalegalcostarica.com)
- Ministerio de Educación Nacional (2001). Educación, sexualidad: responsabilidad de todos. *Al tablero. Agenda Educativa*, 2. 2001. [En línea]. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/prensa/altabletero/altabletero.asp?id=5&numero=2?>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Objetivos, metas y estrategias de plan de país: documento en borrador para discutir. Plan Decenal de Infancia para Colombia 2004-2015. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Ate-nea Digital*, 2.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nader, L. y Arias de Rico, M. (diciembre de 1985). Juventud y Educación Sexual en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 6.
- Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Noguera, C.E. (2003). *Medicina y Política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ospina, A. y Lara, L. (2002). *Representaciones sociales en un grupo de adolescentes en torno a factores de riesgo en su salud sexual, estudio realizado en una institución oficial*. Tesis de pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, N. Especial para El Tiempo. *El Tiempo*. [En línea]. Recuperado el 23 de junio de 2006 de: <http://eltiempo.terra.com.co/maci/mede/2005-11-17/articulo-web-notainterior-2612809.html>
- Parada, J.A. (20 de marzo de 2005). El embarazo adolescente le cuesta al país. *UN Periódico*. Bogotá: Unimedios.
- Pardo F., U. (1991). Un estudio de embarazo en adolescentes en 11 instituciones colombianas. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*.

- Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2000). *Los límites de lo nacional y las razones del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Roudinesco, E. (2000). III Conference For Sociocultural Research. [En línea]. Recuperado el 25 de mayo de 2004 de: <http://www.Fae.unicamp.Br/Br2000/Trabol/1520.Doc>
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Silveira, S. (2006). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, formación y trabajo. CINTERFOR-OIT, Uruguay. Organización Internacional del Trabajo: Jóvenes, formación y empleo. [En línea]. Recuperado el 23 de junio de 2006 de: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/mex/ibero/resumen/mesa\\_v/sara/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/mex/ibero/resumen/mesa_v/sara/index.htm).
- Thomas, F. (1994). *Los estragos del amor, el discurso amoroso en los medios de comunicación*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Useche, B. (1992). *Conocimientos y hábitos sexuales en jóvenes Uchinos de 16 a 23 años*. [En línea]. Recuperado el 23 de junio de 2006 de: <http://www.monografias.com/trabajos27/conocimientos-sexuales/conocimientos-sexuales.shtml#>
- Useche, B. (diciembre de 1993). La educación sexual en los jóvenes. *Revista educación y cultura*, 32.
- Valenzuela, J.M. (1998). Identidades juveniles. En: M. Margulis. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, N. (2005). *Adolescentes embarazadas en Costa Rica: voces de esperanza*. Instituto Nacional de la Mujer. [Base de datos en línea]. Recuperado el 1 de abril de 2006 de: [www.casapres.geo.cr](http://www.casapres.geo.cr)





# Índice temático

---

## A

---

acto sexual(es), 62, 63, 64, 66

afecto(s), 13, 22, 24, 31, 37, 48, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 88, 91, 106, 109, 114, 115, 141, 142, 145

amar, 35, 62, 72, 74, 75, 77, 78, 89, 141

adolescente, 69, 70, 72, 79, 80

anticoncepción, 60, 63, 64, 91, 141

autocuidado, 63, 79, 118

autonomía, 30, 44, 46, 47, 50, 102

---

## C

---

comunicación, 19, 20, 21, 25, 30, 59, 61, 63, 66, 74, 86, 102, 104, 124, 125, 126, 139, 141

conocimiento(s), 17, 18, 20, 21, 29, 30, 32, 35, 36, 45, 46, 49, 53, 54, 56, 62, 69, 78, 88, 90, 95, 100, 101, 103, 104, 107, 109, 111, 112, 115, 118, 119, 124, 127, 130, 139, 140, 142, 143

consumo, 42, 45, 46, 47, 48

contrasentido, 41, 55, 86

control, 20, 30, 52, 65, 77, 109

cuerpo, 32, 42, 48, 62, 64, 66, 78, 91, 109, 118

cuidado(s), 28, 29, 31, 32, 63, 87, 93, 94, 103, 112, 118.

cultura, 19, 27, 29, 32, 36, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 59, 61, 63, 76, 78, 84, 100, 103, 107, 109, 126, 139, 144, 145

juvenil, 46, 47, 49, 50

de masas, 45, 46, 53

---

## D

---

disfrute, 53, 54, 59, 64, 118

docente(s), 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 142, 143

---

## E

---

educación sexual, 36, 60, 63, 65, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 143

estudio del discurso, 124

estudio semiótico discursivo,  
127

---

## G

---

genitalidad, 35, 64, 114, 141, 143

---

## I

---

iglesia, 62, 66, 77, 84

individualidad, 18, 48, 108, 116

individuo(s), 18, 19, 20, 21, 22,  
23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33,  
34, 35, 36, 51, 76, 85, 86, 87,  
89, 90, 91, 92, 93, 95, 101, 102,  
103, 108, 109, 112, 114, 115, 139,  
140, 141, 142, 143, 144

industria cultural, 45, 46, 50

intersubjetividad, 18, 19

---

## J

---

juventud, 28, 42, 43, 44, 45, 46,  
48, 50, 62, 79

---

## L

---

legislación educativa, 104

lenguaje, 19, 22, 24, 47, 48, 51,  
78, 123, 124, 125, 126

lingüística (o), 21, 41, 123, 125,  
126

---

## M

---

maestro(s), 11, 12, 13, 17, 41, 59,  
99, 100, 106, 107, 108, 110, 112,  
114, 115, 116, 117, 119, 119, 126,  
145

---

medios, 20, 25, 26, 30, 42, 46,  
47, 48, 51, 60, 61, 104, 106, 112,  
114, 116, 124, 137, 141

movimientos, 47, 48, 49, 50

culturales, 47

juveniles, 47, 48, 49, 50

sociales, 47

---

## N

---

noviazgo, 64, 74, 76

novio(s), 60, 64, 65, 70, 73, 74

---

## P

---

pareja(s), 59, 60, 61, 62, 63, 64,  
66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,  
77, 79, 80, 95, 106, 132, 133,  
141, 142

pedagogía, 11, 12, 17, 107, 118

pedagógico(s), 105, 117, 119, 142,  
105

placer, 32, 41, 59, 62, 64, 86, 91,  
112, 135, 141

psicología, 12, 18, 121, 22 - 24,  
104, 143

---

## R

---

realción, 20, (es), 21, 22, 23, 29,  
31, 33, 36, 43, 44, 45, 46, 49,  
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,  
73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 83,  
88, 89, 90, 94, 101, 103, 106,  
107, 109, 111, 112, 113, 114, 115,  
116, 117, 118, 119, 126, 127, 129,  
141

afectiva, 61, 77, 80, 90  
sexual(es), 36, 60, 62, 64, 65,  
III  
reproducción, 28, 29, 87, 92,  
100, 115, 142

---

## S

---

semiótico(a), 123, 126, 127  
sexo, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 45,  
49, 59, 62, 63, 64, 75, 90, 95,  
139, 141, 142  
soporte afectivo, 34, 35, 94, 134,  
135, 140, 144  
subjetivación, 23, 119  
subjetividad(es), 12, 13, 24, 119,  
133.

---

## T

---

tribalismo, 48  
tribus urbanas, 47, 48

---

## V

---

vida sexual, 60, 64, 92, 103, 141



# Índice onomástico

## A

---

Alejo, M., 74

Anderson, B., 48

---

## B

---

Baerveldt, C., 24

Banchs, M., 26, 27, 29, 31, 32

Barnett, B., 26, 28

Boix, F., 102

Buitrago, A., 13

---

## C

---

Camargo, M., 43

Certeau, M., 47

Corrales, R., 62, 64, 65

---

## D

---

Dewey, J., 19

Dolto, F., 65, 66

Durkheim, E., 20, 28

---

## F

---

Farr, R., 21

Foucault, M., 78

Fromm, E., 70, 71, 78

---

## G

---

Gauchet, M., 24

Giraldo, V., 62, 64, 65

---

## H

---

Hardee, K., 26

Hobsbaum, E., 45, 46

---

## K

---

Kreimer, R., 76

Kress, L., 126, 127

---

## L

---

Lacan, J., 23

Leeuwen, V., 125, 126, 127

---

## M

---

Maffesoli, M., 48, 51

Margaret Mead, 49

Margulis, M., 43, 49

Mead, M., 19, 49, 86

Maffesoli, M., 48, 51

Money, J., 27

Mora, 19, 20, 21

Moscovici, S., 20, 21, 22, 28

---

R

---

Reguillo, R., 43, 44

Roudinesco, E., 24, 25

Rubin, G., 27

---

S

---

Sandoval, R., 43

Segalen, M., 83, 84

Stoller, R., 27

---

T

---

Thomas, F., 75, 77

Törless, 41, 55

Urresti, M., 43, 49

---

V

---

Valenzuela, J., 42, 47, 48

Van Dijk, T., 124

---

W

---

Wundt, W., 18

Impreso en el mes de mayo de 2014  
en los talleres de Javegraf

Bogotá, 2014. Colombia.