

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

—SEDE ACADEMICA ARGENTINA—

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES

CON ORIENTACION EN EDUCACION

ALUMNAS EMBARAZADAS Y/O MADRES.

PRUEBAS ESCOLARES, SOPORTES Y RESISTENCIAS

EN CONTEXTOS DE MARGINALIDAD URBANA.

AUTORA

LIC. MARIA SOLEDAD VAZQUEZ

DIRECTORA

DRA. PAULA FAINSOD.

Resumen

Esta tesis aborda el vínculo embarazo y/o maternidad-escolarización.

Se propone como un espacio desde el cual discutir teórica y empíricamente que las maternidades adolescentes provocan inexorablemente el abandono escolar.

En ella convergen aportes de la sociología de la educación crítica contemporánea; la perspectiva crítica sobre embarazos y maternidades adolescentes y el enfoque biográfico. Desde esta conjunción, indaga las experiencias escolares de seis alumnas madres y tres alumnas gestantes que viven en contextos urbano-marginales, escolarizadas en una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

El argumento central propone que las experiencias escolares de estas jóvenes constituyen acontecimientos significativos que, en términos de Martuccelli, devienen pruebas.

Según los relatos de las entrevistadas, para percibir y confrontar estas experiencias se ponen en juego tres soportes. Una política educativa destinada a los y las estudiantes padres, madres y gestantes; una propuesta escolar específica; y el trabajo desarrollado por otras mujeres de sus familias.

A la vez, en línea con Calveiro, esas escolaridades se configuran como prácticas de resistencia a la imposición del trabajo doméstico que sufren en sus hogares.

Con una intencionalidad teórica y política, esta tesis espera contribuir al debate en la materia a fin de tensionar las argumentaciones estigmatizantes, al tiempo que constituirse como una herramienta útil para el desarrollo de políticas públicas destinadas a los y las adolescentes padres, madres y/o embarazadas.

Palabras clave: maternidades, experiencias escolares, pruebas, soportes y resistencias.

Abstract

This thesis addresses the connection pregnancy and/or maternity - schooling.

It is proposed as a space from which to discuss theoretically and empirically that adolescent maternity inevitably leads to dropout.

In it come together contributions from contemporary critical education sociology; critical perspective on teen pregnancy and motherhood and the biographical approach. Through this combination, it investigates the schooling experiences of six mother students and three pregnant pupils living in marginal urban contexts, educated in a re-entry school of the southern Buenos Aires city area.

The central argument proposes that school experiences of these youngsters are significant events which, in terms of Martuccelli, become trials.

According to the accounts of the women interviewed, to perceive and confront these experiences they rely on three pillars which are put at stake. An educational policy aimed at students, parents, mothers and pregnant women; a specific school proposal; and the work done by other women in their families.

At the same time, in line with Calveiro, these school experiences become a resistance practice to the imposition of domestic work at their homes.

With a theoretical and political intention, this thesis hopes to contribute to the debate on the subject in order to discuss stigmatizing arguments, and constitute itself as a useful tool for the development of public policies aimed at teenage parents, mothers or pregnant women.

Keywords: maternity, school experiences, trials, pillars and resistance.

Agradecimientos

Este trabajo es una construcción colectiva. Muchas fueron las personas que me acompañaron en este proceso. A ellos y ellas, se dirige mi agradecimiento.

A mi directora, Dra. Paula Fainsod, por haberme aceptado como su tesista. Sin sus lecturas, aportes y sugerencias, esta investigación no hubiese sido posible. Agradezco su apoyo paciente a lo largo de todo el proceso de la Maestría.

A mis compañeros y compañeras del proyecto “Jóvenes, espacios de sociabilidad, consumos/ usos de drogas y violencias: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de individuación en la zona sur del AMBA” (UBACyT 2010-2012), fundamentalmente a su director, Dr. Pablo Di Leo, y codirectora, Dra. Ana Camarotti. Los aprendizajes que alcancé como parte de ese equipo de investigación fueron nodales para el desarrollo de esta tesis.

A los y las docentes de la Maestría, por el crecimiento académico y profesional que alcancé al transitar sus seminarios y talleres. Especialmente quiero agradecer a las profesoras Guillermina Tiramonti, Nancy Montes, Sandra Ziegler, Miryam Southwell, Inés Dussel y al profesor Daniel Pinkasz.

A las integrantes del Grupo de los Viernes, responsables del Seminario “Escuela secundaria y desigualdad: perspectivas de investigación”. Particularmente a Mariela Arroyo y Mariana Nóbile, por los debates sostenidos en sus clases, en torno a la propuesta de las Escuelas de Reingreso.

A las y los trabajadores de la Secretaría Técnica de la Maestría y de la Biblioteca de FLACSO, por su buena predisposición y diligencia a la hora de resolver trámites y búsquedas bibliográficas.

A mis compañeros y compañeras de cursada.

A la Universidad de Buenos Aires. A la profesora Patricia Salti (Sociología de la Educación, Cátedra Emilio Tenti Fanfani, de la Carrera de Sociología), quien, con total generosidad, me abrió las puertas del mundo académico una vez terminado el grado.

A la Dra. Silvana Darré, por los debates teóricos sostenidos en diferentes espacios académicos en torno a las maternidades y por haberme invitado a participar de un proyecto profesional vinculado a la gestión.

A la Dra. Verónica Giménez Béliveau, por sus sugerencias sobre los aspectos metodológicos.

A Diego Usabiaga, por colaborar con las traducciones.

A las y los trabajadores del Centro de Documentación del Ministerio de Educación de la Nación, de las bibliotecas del Centro de Estudios de Estado y Sociedad y del Centro de Estudios de Población, por su colaboración en las búsquedas bibliográficas.

A Mariana Vera, coordinadora del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, por motorizar una propuesta gubernamental clave para el despliegue de las escolaridades de jóvenes madres, padres y/o gestantes, y permitirme conocerla. A Javier García y las referentes que trabajan en la escuela en donde se realizó la indagación. Gracias por su compromiso y su dedicación.

A la Escuela de Reingreso en la que se desarrolló el trabajo de campo, a sus docentes, a su equipo de conducción. Por abrirme las puertas sin oponer obstáculos, por contribuir con tanta generosidad a esta investigación y por demostrar que es posible pensar y motorizar una escuela resistente a las injusticias sociales y escolares.

A María Paula, Daiana, Alejandra, Emilia, Mirta, Juana, Dalma, Mara y Beatriz, verdaderas protagonistas de este trabajo. Por convidarme sus vidas, y por haber compartido generosamente sus dolores, alegrías, enojos y pudores. Gracias por sus esfuerzos.

A mi padre, a mi madre, a mis hermanas (las de sangre y las de la vida). A todas las personas que forman parte de mi familia, a mis amigos y a mis amigas, por compartir esta alegría.

A mis hijas porque son mi energía.

A mi compañero, por su solidaridad infinita.

Experiencias escolares de alumnas embarazadas y/o madres.

Pruebas escolares, soportes y resistencias

en contextos de marginalidad urbana.

Índice

Introducción.....	Pág. 8
Capítulo 1. Embarazos y maternidades adolescentes desde una perspectiva crítica.	
Una discusión con las argumentaciones deterministas.....	Pág. 14
1.1. Debates en torno al vínculo embarazos y/o maternidades adolescentes - escolarización.....	Pág. 14
1.2. Adolescencia y maternidad: dos conceptos claves para esta investigación.....	Pág. 18
Capítulo 2. Enfoque biográfico: relatos de vida y acontecimientos significativos.	Pág. 22
2. 1. El enfoque biográfico y el trabajo de campo.....	Pág. 23
2.2. Acontecimientos biográficos de las jóvenes protagonistas de esta investigación.....	Pág. 28
Capítulo 3. Maternidad y escolarización en contextos de marginalidad urbana.....	Pág. 36
3.1. El concepto de marginalidad urbana.....	Pág. 36
3.2. Escenarios del sur: marginalidad urbana, escolaridades intermitentes y maternidades adolescentes.....	Pág. 39
Capítulo 4. Sentidos y experiencias escolares.	
La escuela y la escolaridad desde las alumnas madres y/o embarazadas.....	Pág. 47
4.1. La dimensión subjetiva de las experiencias escolares.....	Pág. 47
4.1.1. Insertarse en el mercado laboral.....	Pág. 51
4.1.2. Diálogos entre generaciones.....	Pág. 54

4.1.3. La escuela: un lugar en el que “me gusta estar”.....	Pág. 56
5. La escolaridad y sus soportes	Pág. 58
5.1. La prueba escolar.....	Pág. 60
5.2. Soportes.....	Pág. 65
5.2.1. Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires.....	Pág. 68
5.2.2. Las Escuelas de Reingreso.....	Pág. 73
5.2.3. Las mujeres del espacio familiar.....	Pág. 76
Capítulo 6. Las experiencias escolares como prácticas de resistencias.....	Pág. 79
6.1. Violencias vinculadas a la organización del trabajo doméstico.....	Pág. 79
6.2. Poder, violencias y resistencia.....	Pág. 82
6.3. El relato de Daiana: escolaridades y resistencias.....	Pág. 84
Reflexiones finales.....	Pág. 89
Bibliografía.....	Pág. 92
Anexo 1. Consentimiento informado.....	Pág. 101
Anexo 2. Algunos datos de las jóvenes que participaron de esta investigación	Pág. 102
Anexo 3. Relatos biográficos.....	Pág. 107
Anexo 4. Cuadros correspondientes al Capítulo 3.....	Pág. 144

Alumnas embarazadas y/o madres.
Pruebas escolares, soportes y resistencias
en contextos de marginalidad urbana.

Introducción

Hacia mediados de los '90 comienza a ser cada vez más frecuente la presencia de mujeres menores de 20 años, embarazadas y/o madres¹ en las escuelas públicas secundarias del sur de la Ciudad de Buenos Aires². La mayoría de estas jóvenes, dados sus posicionamientos sociales y su sexo-género, han sido históricamente expulsadas del nivel medio (Fainsod, 2001 y 2006).

Esta presencia de alumnas gestantes y/o con hijos/as en las aulas porteñas, anteriormente impensada como parte de la cotidianeidad escolar (Fainsod, 2013), se produce en un escenario mundial, regional y local caracterizado por, al menos, dos dimensiones. Por un lado, en el contexto de consolidación de la crisis política, social y económica iniciada en los '70, el Estado se reconfigura y deja de intervenir abiertamente como garante de derechos de los sectores sociales más vulnerables. Por otro lado, y vinculado con lo anterior, en el contexto mencionado se asiste a la implementación de diversas políticas educativas focalizadas que inciden en el proceso de masificación del nivel medio que comenzó en la década del '60 (Tiramonti et. al. 2007)

A la vez, hacia finales de los '90, comienza a desplegarse en el ámbito académico local — en línea con lo que ocurre en otros países latinoamericanos— una nueva forma de pensar y abordar las maternidades antes de los 20 años, especialmente, su vínculo con lo educativo. Desde esta línea, denominada crítica o emergente, se tensionan las argumentaciones propuestas por el enfoque tradicional-funcionalista y el modelo médico hegemónico (ver, entre otros, Stern, 1997; Stern y García, 2001; Gogna, 2005 y Fainsod,

¹ Los parámetros internacionales, basados en la edad cronológica, establecen que las madres menores de 20 años, son madres adolescentes. Desde esta perspectiva, serán madres adolescentes precoces las que tengan entre 10 y 14 años y madres adolescentes tardías las que tengan entre 15 y 20 (Pantelides y Binstock, 2005). El posicionamiento teórico de esta tesis, si bien considera el criterio etario a la hora de recortar su objeto de estudio, entiende (y así lo explicita en su Capítulo 1) que la edad debe ser puesta en diálogo con otras dimensiones ya que por sí misma resulta insuficiente para dar cuenta de las maternidades en la adolescencia.

² Se toma como referencia la Av. Rivadavia.

2006). La discusión, entre otros ejes argumentativos, gira en torno al “determinismo escolar” que se erige en el enfoque tradicional.

Para la perspectiva crítica, las matrices tradicionales interpretan el abandono de los estudios como único destino posible de las mujeres embarazadas y/o madres adolescentes. A la vez, estas experiencias se anudan inevitablemente a una sola causa: la edad en la cual transcurren los embarazos y maternidades (Fainsod, 2001, 2006 y 2012). A partir de allí, se asiste a una serie de relaciones en las que se invierten los condicionantes y las consecuencias. Por ejemplo, el enfoque tradicional expone que la deserción escolar ligada al embarazo o maternidad, traería aparejado también mayor pobreza al repercutir en peores condiciones en el mercado laboral para estas adolescentes y jóvenes.

Algunos trabajos de la perspectiva crítica, interesados especialmente por el vínculo maternidades-escolarización discuten esta asociación lineal entre maternidades adolescentes- interrupción de los estudios-trabajo escasamente remunerado-pobreza. Por el contrario, argumentan que lejos de ser el abandono el único destino probable para las adolescentes madres y/o embarazadas, se abren posibilidades para la escolaridad cuando las instituciones y sus familias acompañan estas experiencias.

Esta tesis se posiciona en la perspectiva crítica, retoma sus argumentos y se propone contribuir al debate que sostiene con el enfoque tradicional. Focaliza su atención en el vínculo escolaridades-maternidades adolescentes, con el propósito de tensionar los determinismos que pronostican el abandono escolar como un destino inexorable de las jóvenes madres y/o embarazadas. A la vez, aspira a configurarse como una herramienta útil para el desarrollo de estrategias institucionales y políticas públicas destinadas a los y las adolescentes padres, madres y/o gestantes (Gogna, 2005).

Para desplegar estos propósitos, abre interrogantes sobre las dimensiones que se conjugan en la experiencia escolar desde una perspectiva en la que convergen diferentes propuestas teórico-epistemo-metodológicas. En primer lugar, este estudio pertenece al campo de la sociología de la educación crítica contemporánea. Desde este posicionamiento, se apoya en los aportes que realizan François Dubet y Danilo

Martuccelli (1997) y Danilo Martuccelli (2006 y 2007) para analizar las escolaridades y los sentidos construidos en torno a ellas, de jóvenes madres y/o embarazadas.

En segundo lugar, adscribe a las perspectivas críticas sobre las experiencias de maternidad antes de los 20 años. Discute, tal como se mencionó anteriormente, con los enfoques deterministas que sostienen la “inexorabilidad” del abandono escolar como único destino posible de las adolescentes gestantes y/o madres.

Por último, opta por la estrategia epistemo-metodológica que propone el enfoque biográfico (ver, entre otros, Leclerc-Olive, 2009). Este estudio se aparta de las investigaciones preocupadas por hallar parámetros de normalidad y desvíos susceptibles de ser cuantificados, en las “conductas” sexuales y reproductivas de jóvenes embarazadas y/o madres. Por el contrario, se incluye dentro de las investigaciones sobre el vínculo maternidades-escolarización que siguen una propuesta metodológica novedosa al escoger estrategias de análisis inductivas y cualitativas (entre otras, Fainsod, 2001 y 2012).

Los abordajes que tradicionalmente han problematizado los embarazos y maternidades adolescentes son preeminentemente de carácter sociodemográfico y de corte cuantitativo. Consideran la escolaridad como una variable situacional (definida por la cantidad de años transitados por el sistema escolar) explicativa de la maternidad previa a los 20 años. Desde sus argumentaciones, a más años de escolarización, menos probabilidades estadísticas de embarazo adolescente.

Esta tesis, desde un posicionamiento preocupado por la mirada de las jóvenes alumnas embarazadas y/o madres, abre preguntas en la relación aparentemente lineal existente entre los años transitados por el sistema y las probabilidades de ser gestante y/o madre adolescente, con el fin de visualizar cómo operan las condiciones materiales de existencia en esta articulación (Pantelides y Cerrutti, 1992; Pantelides et. al., 1995).

En sintonía con lo hasta aquí detallado, el problema que aborda esta investigación se anuda al vínculo embarazo y/o maternidad adolescente-escolarización. Su objeto de estudio son las experiencias escolares y los sentidos construidos en torno a ellas, de adolescentes madres y/o embarazadas en contextos de marginalidad urbana.

Para el análisis, se utilizan ciertas herramientas teóricas claves que están diálogo con su posicionamiento: acontecimientos biográficos (Leclerc-Olive, 2009); contextos de marginalidad urbana (Wacquant, 2007); experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1997); pruebas (Martuccelli, 2006); soportes (Martuccelli, 2007); y resistencias (Calveiro, 2005).

El trabajo indaga las biografías de seis estudiantes madres (Alejandra, María Paula, Daiana, Mirta, Emilia y Juana), y tres gestantes (Beatriz, Mara y Dalma, la dos últimas parieron a lo largo del trabajo de campo) que asisten a una Escuela de Reingreso³ del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Argumenta que sus experiencias escolares, en vínculo con sus condicionantes sociales, económicos y culturales, se configuran como acontecimientos significativos (Leclerc-Olive, 2009) que pueden ser interpretadas como pruebas (Martuccelli, 2007): situaciones difíciles de atravesar, que articulan dimensiones estructurales y subjetivas, a las que los individuos se enfrentan, significándolas biográficamente.

Enfrentarse a estas pruebas requiere de un entramado de soportes (Martuccelli, 2007) que, en las jóvenes entrevistadas, toma forma a partir de la articulación de, al menos, tres dimensiones: 1) una política educativa destinada especialmente a los alumnos padres y alumnas embarazadas y madres del ámbito porteño, el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires⁴; 2) una propuesta pedagógica-institucional específica, las Escuelas de Reingreso; y 3) el trabajo doméstico desarrollado por otras mujeres (fundamentalmente sus propias madres y hermanas).

A la vez, esta investigación sostiene que sus escolaridades pueden ser interpretadas como prácticas de resistencia a la imposición del trabajo doméstico que las tiene como principales (y a veces, únicas) responsables en sus ámbitos familiares (Calveiro, 2005). El primer capítulo, a modo de reconstrucción del estado del arte, aborda el debate entre el enfoque tradicional y la perspectiva crítica en torno a las gestaciones y/o

³ Ver Decretos 408/04 y 962/05 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

⁴ Aprobado por Resolución 670/ 2003 de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

maternidades adolescentes. A la vez, focaliza la atención en las nociones adolescencia y maternidad: dos conceptos clave que, desde la interpretación crítica, permiten discutir los determinismos entre escolarización y maternidades adolescentes que proponen las lecturas tradicionales.

El segundo capítulo, trata los aspectos epistemo-metodológicos de esta indagación, analiza el enfoque biográfico y conceptos claves tales como relatos biográficos, acontecimientos y calendarios privados (Leclerc-Olive, 2009). A la vez, precisa las decisiones tomadas durante el trabajo de campo con el fin de hacer visibles cada uno de los pasos que permitieron la construcción de los relatos y los análisis que se desplegaron en torno a los mismos. De este modo, se problematiza el aporte metodológico que esta investigación puede hacerle al nuevo “campo de problemas” (Fainsod, 2012) preocupado por la temática.

Por su parte, el tercer capítulo presenta los rasgos sobresalientes de los contextos de marginalidad urbana (Wacquant, 2007) de las jóvenes que participaron de esta investigación. En este apartado se ponen en consideración ciertos indicadores socioeducativos y relativos a las prácticas sexuales y reproductivas en la Ciudad y las articulaciones existentes entre estos datos y las biografías de las jóvenes entrevistadas. Analizar estos condicionamientos permite, en línea con lo que las perspectivas críticas proponen, visualizar las desigualdades que subyacen a la mayoría de las maternidades adolescentes, dimensiones inescindibles de la experiencia escolar que ameritan ser tenidas especialmente en cuenta.

El Capítulo 4, indaga los sentidos que las estudiantes entrevistadas otorgan a su escuela y a sus escolaridades a través de la noción experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1997). El uso de esta herramienta analítica posibilitó la visualización de los procesos de socialización y subjetivación escolar atravesados por esas jóvenes y, con ello, la configuración de una escuela no sólo ni necesariamente reproductora del orden social. De este modo, la escolaridad emerge como una instancia que permite la inserción en el mercado laboral, dialogar con las experiencias escolares de las

generaciones pasadas y futuras, y resignificar la escuela como un lugar en el que “me gusta estar”.

El quinto aborda las escolaridades de las estudiantes entrevistadas a través del concepto prueba escolar (Martuccelli, 2006). En vínculo con ello, se analizan las dimensiones que configuran el entramado de soportes (Martuccelli, 2007) que les permiten confrontar y significar esa prueba. Se trata, como se mencionó anteriormente, del Programa de Retención Escolar para alumnos padres y alumnas madres y gestantes, las Escuelas de Reingreso y el trabajo doméstico desarrollado por otras mujeres.

El uso de la noción soportes tornó visibles los “sostenes” institucionales y familiares que posibilitan el despliegue de la escolaridad en las jóvenes embarazadas y madres entrevistadas y, con ello, percibir y confrontar las vicisitudes que implica la prueba escolar. De este modo fue posible analizar experiencias que tensionan las argumentaciones que pronostican el abandono escolar como consecuencia directa e inevitable de las maternidades adolescentes.

El sexto capítulo problematiza la insistente significación de la escuela y de lo que allí acontece, como una experiencia que permite resistir a la imposición del trabajo doméstico sufrida en el espacio familiar. Se trata de un sentido otorgado a la escolaridad emergente del proceso de construcción de los relatos biográficos. El mismo puede ser analizado a partir del concepto prácticas de resistencia propuesto por Calveiro (2005), en su estudio sobre las relaciones de poder intra-familiares⁵ en el Estado de México DF. En este capítulo, además, se focaliza la mirada en el relato biográfico de Daiana, elegido en esta ocasión por expresar con claridad el modo en que esa autora teoriza la tríada poder-violencias-resistencias.

Por último, en las Reflexiones Finales, se presentan los aportes que la tesis puede ofrecerle, por un lado, a las investigaciones preocupadas por las maternidades, adolescencias y escolaridades; y, por otro, a los actores que motorizan estrategias institucionales y políticas públicas destinadas a jóvenes y adolescentes.

⁵ Se trata de un estudio cuya estrategia metodológica fue el enfoque biográfico.

Capítulo 1. Embarazos y/o maternidades adolescentes desde una perspectiva crítica. Una discusión con las argumentaciones deterministas.

Esta tesis visualiza en el debate perspectiva tradicional-enfoque crítico sobre los embarazos y/o maternidades adolescentes, una puerta de entrada para la reflexión en torno a las experiencias escolares de jóvenes gestantes y/o con hijos/as en contextos de marginalidad urbana.

A continuación, se analiza esa discusión, se explicita el posicionamiento de esta investigación en relación a ella y se problematizan dos conceptos claves para el análisis: adolescencia y maternidad. Este capítulo tiene como sustrato bibliográfico diferentes estudios sociológicos y de género⁶.

1.1. Debates en torno al vínculo embarazos y/o maternidades adolescentes-escolarización.

Desde hace aproximadamente tres décadas, en varios países latinoamericanos se despliega una línea analítica en torno a los embarazos y/o maternidades de jóvenes menores de 20 años, que discute con ciertas lecturas académicas y de gestión gubernamental denominadas, entre otras formas, tradicionales. Esa perspectiva toma el nombre de enfoque crítico o emergente (Stern 1997; Stern y García 2001; Fainsod 2001, 2006 y 2012; Gogna, 2005), y configura una de las dimensiones del posicionamiento teórico de esta investigación⁷

Los orígenes del enfoque tradicional están asociados a la política motorizada por el Estado intervencionista/ benefactor que se consolida a partir de la década del '50 en los

⁶ Si bien aquí se focaliza la mirada en ciertos estudios sociológicos y de género, es necesario agregar que la temática de los embarazos y maternidades adolescentes fue abordada localmente desde otros campos disciplinares, por ejemplo, el trabajo social (ver Di Filippo y Soria 2001; Agüero, Quinteros y Galvez, 2004), la sociología de la cultura (Urresti, 2003) y el derecho (Hasicic, 2011)

⁷ La matriz interpretativa tradicional, vigente en muchos espacios académicos e instancias gubernamentales que abordan la temática, es denominada de diversas formas en los estudios que adscriben al enfoque crítico: "reduccionista" (Reis dos Santos y Schor, 2003), "hegemónica" (Jusid, 2001; Adaszko, 2005) o "dominante" (Adaszko, 2005). Si bien estas diferentes denominaciones dan cuenta de múltiples vertientes teóricas y disciplinares dentro de la lectura crítica, es necesario subrayar que todas éstas tienen un denominador común: tensionan las interpretaciones tradicionales en torno a las gestaciones y maternidades en la adolescencia, propias del Modelo Médico Hegemónico y del funcionalismo.

países centrales. Esta matriz interpretativa sobre las maternidades es tributaria de las concepciones modernas en torno a la familia, y se consolida como parte de un proceso de construcción de respuestas estatales “terapéuticas y curativas”, a las “inadaptaciones” que ciertos/as jóvenes (por lo general, pobres y marginados/as) manifiestan en relación al orden social (Adaszko 2005: 46).

El enfoque tradicional aborda los embarazos y/o maternidades adolescentes desde una perspectiva emparentada con el paradigma positivista, el biologicismo y el estructural-funcionalismo. Desde sus argumentaciones, estas experiencias son fenómenos que perjudican psicológica, biológica y socialmente a quienes las atraviesan. Constituyen en sí mismas un daño dado que configuran un riesgo para la salud de las madres y sus hijos/as (Dirección de Estadística e Información de Salud MSAL, 2010)⁸. A la vez, se asocian al “madresolterismo”, a las crianzas en soledad y/o por fuera de una familia nuclear (Salazar Arango et. al., 2008), y se transmiten de generación en generación (Pantelides y Cerrutti, 1992; Pantelides et. al., 1995)⁹.

Las maternidades y/o embarazos adolescentes constituyen, para el enfoque tradicional, el resultado de un comportamiento sexual riesgoso, cuyos rasgos sobresalientes son: el inicio sexual precoz, la promiscuidad y el no uso o uso incorrecto de métodos anticonceptivos (Climent y Arias, 1996). A la vez, no permiten el desarrollo de proyectos de vida “típicamente” juveniles tales como la educación (Di Filippo y Soria, 2001) ya que existe una fuerte asociación entre esas experiencias y el abandono escolar.

Para la lectura tradicional, la promoción de la escolaridad contribuye a contrarrestar esta conducta sexual riesgosa porque a mayor nivel de instrucción, menos probabilidades

⁸ Una de las categorías centrales de la perspectiva tradicional es el concepto riesgo. Esta noción si bien atraviesa las disciplinas vinculadas a la salud, no es exclusiva de este campo (Adaszko, 2005). Por ejemplo, para la rama de la economía preocupada por las políticas públicas, los riesgos refieren a “los eventos que pueden dañar el bienestar” de las personas. Se caracterizan por ser “incierto en cuanto a su ocurrencia, su duración o la magnitud del daño que puedan causar” (Sojo, 2007: 119). Esta acepción aparece nítidamente en los estudios que han abordado el embarazo y la maternidad adolescente desde una perspectiva tradicional. Así por ejemplo, los riesgos son las “... probabilidades que tienen los individuos de experimentar problemas de salud...” (Climent y Arias, 1996: 146 y 147)

⁹ La noción transmisión intergeneracional, que en este caso refiere a los embarazos y maternidades antes de los 20 años, sostiene que estas experiencias son fenómenos característicos de determinados grupos sociales (fundamentalmente, los más pobres), que se transmiten de madre a hija. La idea que subyace a esta interpretación es que los “niños se socializan en los valores de sus padres y los reproducen” (Adaszko, 2005: 48, nota 18). Así, las jóvenes madres, al ser hijas de jóvenes madres, se embarazan antes de los 20 años por haber sido socializadas en un ámbito en el que es común esa práctica reproductiva.

estadísticas de que ocurra un embarazo antes de los 20 años. De este modo, una política educativa inclusiva en general, y de educación sexual en particular, favorece que las jóvenes desarrollen “normalmente” su sexualidad (CEPAL, 2000; Bagnati, Galimberti y de la Parra, 2005) y promueve el alargamiento del período de espera para las uniones y concepciones (Stern, 1997)¹⁰.

La perspectiva crítica cuestiona, entre otros ejes argumentativos tradicionales, la hipótesis que interpreta la escolaridad como una dimensión que necesariamente “previene” los embarazos en la adolescencia. La evaluación estadística que indica que a mayor cantidad de años transitados por el sistema, menor es la probabilidad de embarazo en la adolescencia, desde una lectura crítica, invisibiliza cómo operan en ese vínculo las condiciones materiales de existencia¹¹.

Por otro lado, la perspectiva crítica en torno a las maternidades adolescentes, tensiona el determinismo aparentemente existente entre embarazo en la adolescencia y desescolarización¹².

Basándose en indagaciones empíricas, los estudios críticos sostienen que las gestaciones y maternidades adolescentes no conducen inexorablemente al abandono escolar ya que muchas de esas jóvenes (la mayoría entre las menos favorecidas social y económicamente) han interrumpido sus escolaridades antes de embarazarse.

¹⁰ Hacia mediados del siglo XX (junto a un proceso de corrimiento económico ascendente de los sectores bajos que logran posicionarse en la estructura social como clases medias), se produce un cambio por el cual una importante cantidad de mujeres alcanza niveles de escolarización inéditos hasta el momento. Estas mujeres aspiran a desarrollar actividades extra-domésticas vinculadas al ejercicio profesional y laboral. Este proceso, motorizado en algunos países latinoamericanos por el Estado benefactor, se anuda al alargamiento del período de espera: utilizando métodos anticonceptivos, se posterga la maternidad y la unión hasta después de los 20 años (Stern, 1997; Lombardi, 1988)

¹¹ La escolaridad, desde las lecturas tradicionales y los estudios socio-demográficos es, básicamente, una variable situacional o determinante próximo de la maternidad en la adolescencia. Esta categoría refiere fundamentalmente a la cantidad de años y/o los niveles transitados por el sistema escolar. Si bien la evidencia estadística muestra un vínculo positivo entre los años de escolaridad y las experiencias de maternidad adolescente, los análisis de Pantelides y Cerrutti (1992) y Pantelides (et. al, 1995) han demostrado que esta asociación invisibiliza el posicionamiento de clase dado que una menor cantidad de años de escolarización y una mayor posibilidad estadística de embarazo son dos dimensiones condicionadas a su vez, por la pertenencia a los sectores más marginados económica, social y culturalmente.

¹² A la vez, es posible mencionar otros cuestionamientos. Así, por ejemplo, Stern (1997), Stern y García (2001) y Gogna (2005), sostienen que los problemas de salud (entre otros, neonatos con bajo peso; partos pretérmino; y morbilidad materno-infantil) se generan por “inmadurez biológica” cuando el embarazo se produce entre la menarca y los dos años posteriores a ésta. A partir de los 15, si las condiciones de salud, nutrición y atención prenatal son adecuadas, no hay mayores riesgos para la madre y el niño que los que pueden producirse en una mujer de más de 20 años. Por otra parte, poniendo en discusión la asociación entre maternidad adolescente y “madresolterismo”, Pantelides y Cerrutti (1992, citado por Fainsod 2001) luego de analizar datos demográficos de los '80, demuestran que, considerando las uniones de hecho, más de un 60% de las madres menores de 20 años están en pareja.

Además, algunos estudios posicionados en la perspectiva crítica (Fainsod, 2001, 2006), han visualizado empíricamente que, dadas ciertas condiciones de acompañamiento escolar y por parte de las familias, tener un hijo antes de los 20 años puede devenir un acontecimiento biográfico clave (Leclerc-Olive, 2009), que resignifica la escolaridad abriendo posibilidades para su despliegue.

Por otra parte, los estudios críticos han demostrado que las maternidades adolescentes tampoco provocan linealmente una desfavorable inserción en el mercado laboral: muchas de las mujeres jóvenes que participaron en sus indagaciones refieren haber tenido empleos inestables y precarios que anteceden a sus maternidades (Fainsod, 2001, 2006 y 2012), amén de realizar tareas domésticas no reconocidas ni social ni familiarmente como trabajos, desde que eran muy pequeñas.

De este modo, para el enfoque crítico, la forma tradicional de concebir las maternidades de jóvenes menores de 20 años expresa “visiones estereotipadas (adulto céntricas, sexistas y/o clasistas)”, que culpabilizan y/o responsabilizan individualmente a mujeres adolescentes de sus embarazos y maternidades (Gogna, 2005: 27). En debate con dicha lectura, la matriz interpretativa crítica argumenta: las gestaciones y/o maternidades de jóvenes menores de 20 años se anudan a situaciones de desigualdad económica, social y cultural que anteceden y configuran los contextos en los cuales la mayoría de esas experiencias de maternidad se producen. Por lo demás, son estas desigualdades las que operan como condicionantes de sus escolaridades antes que la maternidad en sí misma.

Las problematizaciones hechas hasta aquí en torno al debate perspectiva crítica-enfoque tradicional exigen reflexionar sobre dos conceptos que vertebran esa discusión: adolescencia y maternidad. A esta labor se aboca la sección siguiente.

1.2. Adolescencia y maternidad: dos conceptos claves para esta investigación.

Discutir la forma en que ha sido abordado el embarazo y/o la maternidad adolescente por el paradigma tradicional, implica, para el enfoque crítico, cuestionar, entre otros conceptos, las categorías adolescencia y maternidad.

La adolescencia ha sido concebida tradicionalmente como un momento biológico y psicológico evolutivo, que se produce entre la niñez y la adultez. Esta etapa vital se caracteriza por, entre otros rasgos, la inestabilidad anímica y la moratoria social, es decir, la capacidad de contar con tiempo y dinero como para para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación, luego de alcanzar cierta madurez biológica (Margulis, 1996).

Finalizar este período de transición, que se despliega generalmente entre los 13 y 20 años, supone, desde la perspectiva tradicional, dejar atrás la dependencia infantil y alcanzar la autonomía, o, en otras palabras, abandonar el mundo familiar y escolar para acceder al mundo del trabajo (Gutiérrez, 2003). En este sentido, madurar es realizar un camino evolutivo ascendente que va desde un estadio de mayor dependencia material y afectiva hacia uno de mayor autonomía.

Para la lectura crítica, esta definición de adolescencia invisibiliza las particularidades biográficas que el posicionamiento económico-social la clase, el territorio, el barrio y las combinaciones de estas dimensiones entre sí, imprimen en los modos de experimentar el período vital comprendido entre la niñez y la adultez.

Esta invisibilización en torno a la adolescencia desdibuja el carácter relacional del concepto (se es joven o adolescente en relación a otras generaciones) y la necesidad de contextualizarlo histórica, social y culturalmente para comprenderlo cabalmente (Fainsod, 2001; Gutiérrez 2003; Margulis, 2006).

Desde el enfoque crítico, las perspectivas tradicionales, a través de un proceso de universalización, abstracción y deshistorización, reducen a una forma legítima las diferentes maneras de ser adolescente. De este modo, convierten la adolescencia de los varones urbanos, blancos, de los países centrales y mejor posicionados social y

económicamente, en EL modo natural y normal de atravesar esta etapa de transición (Adaszko, 2005; Fainsod, 2012).

En esta matriz de raigambre biologicista, las jóvenes menores de 20 años embarazadas y madres configuran “expresiones desviadas/deficitarias” de la adolescencia o, directamente no son adolescentes (Fainsod, 2001, 2006 y 2012). En otras palabras, expresan un desvío en torno a la juventud esperada: la que se despliega en la escuela, con la familia de origen y sin hijos/as.

Por otra parte, el debate perspectiva crítica—enfoque tradicional sobre embarazos y/o maternidades adolescentes se vertebra en torno a otro concepto clave para esta indagación: la maternidad.

Se trata de una noción clave, problematizada por algunos estudios de género locales (Nari, 2004; Darré, 2008 y 2013; Felitti, 2011), que tensionan las líneas argumentativas del modelo maternal hegemónico de las ciencias médicas y las políticas públicas tradicionales.

El argumento de estas reflexiones puede sintetizarse del siguiente modo: lejos de lo que ese modelo hegemónico propone, la maternidad no es una función natural exclusivamente femenina, sino un constructo relacional, que no comienza ni se agota en el lazo biológico madre-hijo. En tanto experiencia y práctica históricamente situada, es protagonizada por múltiples actores (mujeres; varones; agentes de salud; educadores; decisores gubernamentales) y se anuda a múltiples sentidos asociados al placer, el deseo, la violencia, la desigualdad, el poder, y la resistencia.

El modelo maternal hegemónico, si bien comienza a configurarse en el mundo occidental con la modernidad, adquiere su forma más acabada entre las últimas décadas del XIX y las primeras del XX (Nari, 2004). Su construcción se produce a través del proceso de maternalización: un conjunto de intervenciones político-médicas (desplegadas básicamente por varones) que se propusieron “recuperar” la maternidad, en tanto función femenina innata, desdibujada y en peligro de desaparición por los efectos de la modernización.

La maternalización, fusionando maternidad y feminidad (dimensiones que hasta el momento no estaban necesariamente vinculadas) toma forma junto a y como parte de las transformaciones sociales, económicas y políticas que permitieron la configuración y consolidación del capitalismo. Su propósito fue intervenir en las subjetividades y los cuerpos de las mujeres a través de la ciencia médica y las políticas públicas, con el fin de que ellas sólo se dedicaran a la maternidad en tanto tarea femenina legítima, exclusiva y excluyente.

Si bien ha sido ostensiblemente exitoso en sus propósitos, cabe subrayar que el proceso de maternalización no se desplegó sin resistencias por parte de las mujeres. Así, por ejemplo, el análisis de los movimientos de trabajadoras de finales de siglo XIX y principios del XX señala que la maternidad devino estandarte de muchas reivindicaciones de las luchas obreras que se desplegaron en ese momento histórico (ver, entre otras autoras, Nari, 2004 y Barrancos, 2007).

Para que la operación que propone el proceso de maternalización se desarrollara con efectividad, fue condición necesaria, entre otras dimensiones, el despliegue de un proceso de naturalización de ese mandato y su transformación en algo inscripto en la condición femenina.

A la vez, fue preciso el establecimiento de una distancia dicotómica y taxativa entre la maternidad considerada adecuada y la inadecuada (Darré, 2008). Esta distinción encasilló a las mujeres identificando lo legítimamente femenino con las madres adecuadas y a éstas con las que aceptan rencontrarse, por medio del consejo médico (masculino), con el mandato maternal inscripto “naturalmente” en su condición de mujer (Nari, 2004)¹³.

¹³ Las madres adecuadas son las que reúnen, entre otras, las siguientes características: son sanas física y emocionalmente, no trabajan fuera de su hogar, no son adolescentes, cuidan abnegadamente a su prole, amantan y conforman familias nucleares. Las madres no adecuadas, por el contrario, se ubican en un polo opuesto, alcanzando también a las abortistas, a las infanticidas y a las abandonadas. Cabe agregar que el proceso de maternalización, a la vez, diseñó un rol para el varón que, fundamentalmente, giró alrededor de la función proveedora (Nari, 2004). En este marco, la figura de un padre, jefe de familia, dedicado exclusivamente a proveer los bienes materiales para la reproducción de su familia, aparece como dimensión necesaria para el despliegue de una “maternidad adecuada”.

Esta tesis entiende que la problematización en torno a maternidad propuesta por estos estudios de género dialoga conceptualmente con el enfoque crítico sobre los embarazos y maternidades adolescentes. Uno de los puntos de encuentros entre ambas perspectivas tiene que ver con hacer explícita la necesidad de “descencializar” e historizar los argumentos referidos a las prácticas maternas (Fainsod, 2001, 2006 y 2012; Nari, 2004)

Este capítulo explicitó una de las dimensiones que atraviesan el posicionamiento teórico de esta investigación, la que propone la perspectiva crítica en torno a los embarazos y/o maternidades adolescentes. A la vez, analizó dos de los conceptos claves para su indagación: adolescencia y maternidad.

A continuación, este trabajo aborda otro aspecto de su perspectiva de análisis: las dimensiones epistemo-metodológicas que propone el enfoque biográfico y el concepto de acontecimiento biográfico clave.

Capítulo 2. Enfoque biográfico: relatos de vida y acontecimientos significativos.

La estrategia epistemo-metodológica adoptada en esta investigación es el enfoque biográfico. Dicha perspectiva, además de dialogar con el posicionamiento teórico de esta tesis, es recomendada por la literatura especializada para el análisis de diversos tópicos estrechamente vinculados con su objeto de estudio: familia, educación, marginalidad, género y sexualidad (Pujadas Muñoz, 1992; Ferrarotti, 2007; Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007)

Esta estrategia ha permitido visualizar ciertos acontecimientos en las biografías de las jóvenes entrevistadas que resultan ineludibles para reflexionar sobre sus experiencias escolares: unos y otras están en íntimo diálogo y se implican mutuamente.

Como se analizará en este capítulo, aquellas vivencias refieren básicamente al hecho de ser madres y/o estar embarazadas, pero no necesariamente se limitan a ello. El proceso de construcción de sus relatos ha suscitado la emergencia de acontecimientos especialmente significativos en las vidas de estas estudiantes que, compartiendo con las maternidades un lugar de importancia, involucran y comprenden, por ejemplo, a sus familias de origen.

Este capítulo se divide en dos secciones. La primera problematiza el enfoque biográfico poniéndolo en diálogo con las decisiones epistemo-metodológicas puestas en práctica durante el trabajo de campo.

Con el fin de visualizar las singularidades biográficas que se anudan a sus experiencias escolares, la segunda sección de este capítulo analiza diferentes acontecimientos de las jóvenes que participaron de esta investigación: sus maternidades (unánimemente visualizadas como experiencias claves en sus vidas, aunque de diferente modo biográfico-subjetivo según la adolescente entrevistada); situaciones que involucran a sus familias de origen; experiencias que exhiben la injusticia de los contextos de marginalidad en los que viven; y hechos de violencia física, verbal y sexual.

El propósito de este capítulo es hacer visibles cada uno de los pasos que permitieron el análisis y, de este modo, dar cuenta del aporte metodológico que esta investigación

puede hacerle al nuevo “campo de problemas” (Fainsod, 2012) preocupado por el vínculo maternidades-escolarización.

2. 1. El enfoque biográfico y el trabajo de campo

El enfoque biográfico es una propuesta epistemo-metodológica originada hacia fines de la década de 1980 en Francia (Leclerc-Olive, 2009), que permite comprender las “intersecciones” (Auyero 2004; Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007) entre: las condiciones materiales y simbólicas en las que las biografías de los sujetos se despliegan; las “pruebas” (Martuccelli, 2007) que estas condiciones suponen para los individuos; los sentidos construidos en torno a ellas y los modos de transitarlas.

Este enfoque (cualitativo, inductivo y diacrónico) vincula diversos testimonios sobre las experiencias subjetivas vividas en torno a una situación social con el propósito de elaborar, a partir de la construcción de relatos biográficos, una “representación sociológica de los componentes (colectivos) de [dicha] situación” (Bertaux 2005: 1).

Para esta perspectiva, las condiciones contextuales y agencias individuales son dos dimensiones interdependientes que configuran y atraviesan las problemáticas sociales (Pujadas Muñóz, 1992; Ferrarotti, 2007).

El enfoque biográfico está vertebrado por dos conceptos que están en íntima relación: los relatos biográficos y los acontecimientos biográficos. Los relatos biográficos expresan la “sucesión temporal de eventos, situaciones, proyectos y acciones” que hilvanan una “línea de vida” que, lejos de ser armoniosa y poseer una coherencia interna fuerte, se despliega de manera “geométricamente quebrada” (Bertaux, 2005: 2)¹⁴. Estas narraciones se vertebran a través de los acontecimientos biográficos significativos o experiencias de vida clave. Se trata de:

¹⁴ En este sentido, el relato biográfico está emparentado con el concepto “ilusión biográfica” que propone Bourdieu: “... una historia de vida es casi siempre una historia discontinua, a la que le falta coherencia en sí misma. La coherencia le es impuesta por el investigador a partir de sus propias matrices culturales o por el hecho de que la experiencia y los sentimientos coinciden con lo que los patrones culturales hacen esperar” (Bourdieu citado por Kornblit, 2004: 24 y 25).

“... puntos nodales de la experiencia biográfica... momento[s] en [los] que las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo, son alteradas; situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido, producir nuevas representaciones. En general, un acontecimiento biográfico es un acontecimiento intersubjetivo y compartido... momentos de bifurcación o de cambios importantes en la manera de vivir y de relatar [la] vida” (Leclerc-Olive, 2009: 19)¹⁵

Para esta estrategia epistemo-metodológica es de suma importancia construir una relación investigador/a-entrevistado/a armónica, empática y de confianza (Pujadas Muñoz, 1992; Ferrarotti, 2007). Un relato biográfico es dialógico (Bertaux, 2005; Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007); “se construye entre quien relata y quien guía el relato, y la colaboración entre ambos es decisiva para [su] buen desarrollo” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007: 187).

El vínculo investigador/a-entrevistado/a, debe estar mediado, entonces, por “una relación significativa” (Ferrarotti, 2007: 17) en la que es insoslayable la incorporación de “la reflexividad a la práctica de la investigación” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007: 204)¹⁶.

¹⁵ Los acontecimientos biográficos pueden adoptar diversas denominaciones en la literatura consultada, por ejemplo: puntos de viraje (Glaser y Strauss, 1967); puntos inflexión (Sautu, 2004); áreas problemáticas (Ferrarotti, 2007); epifanías (Denzin citado por Kornblit, 2004); momentos críticos o bisagras (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007); giros de la existencia (Leclerc-Olive, 2009); o índices (Bertaux y Bertaux y Bertaux Wiame, citado por Kornblit, 2004). A la vez, pueden ser definidos de otros modos, a saber: “... hechos que han marcado la experiencia de vida, con respecto a los cuales se plantean en el análisis interrogantes relativos a su significación sociológica... momento[s] vital[es] identificado[s] por el sujeto y/o por el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico de la persona tom[a] un rumbo distinto o inici[a] una nueva etapa” (Bertaux y Bertaux y Bertaux Wiame, citado por Kornblit, 2004: 22); o “... momentos de crisis... reveladores... constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes—, y al mismo tiempo... un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las buenas ocasiones, los atisbos intersticiales” (Ferrarotti, 2007: 28)

¹⁶ En este sentido, el enfoque biográfico se emparenta con la “Epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2007). Los criterios éticos vertebradores de ambas propuestas epistemológicas guiaron esta indagación en todas sus etapas. A la hora de desplegar el trabajo de campo, esta tesis tuvo especialmente en cuenta para favorecer la necesaria identificación que atraviesa el vínculo investigador/a-entrevistado/a, las dimensiones de maternidad, de género y de territorialidad (estar o haber estado embarazadas; criar hijos/as; ser mujeres; y vivir en un ámbito urbano metropolitano como es la Ciudad de Buenos Aires, son rasgos compartidos por esta investigadora y por cada una de las entrevistadas). A la vez, en cada una de sus decisiones se tuvo presente el carácter asimétrico que por definición caracteriza esa relación, debido básicamente a los diferenciales de capitales materiales y simbólicos y a la edad. Tal como estipula la bibliografía consultada, se preserva el anonimato y la confidencialidad (todos los nombres de las personas que aparecen en esta tesis son ficticios); además se contemplan los principios éticos mencionados por Leclerc-Olive (2009) a saber: iniciativa (las entrevistadas participan de esta investigación voluntariamente); intercambio (se procuró mantener un justo equilibrio entre una postura de “intervención mínima” y otra de “intervencionismo intrusivo”) y totalidad (el proceso de construcción de los relatos comienza y concluye de forma consensuada entre esta investigadora y las jóvenes entrevistadas). A cada una de las estudiantes, se les leyó y entregó firmado un Consentimiento Informado (Ver Anexo

Los acontecimientos significativos, así como el relato que vertebran, se configuran en situación de entrevista (Kornblit, 2004, Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007). Ésta, tal como dice Leclerc-Olive (2009), es en sí misma un hecho biográfico clave.

Los momentos biográficos clave, además de estructurar el relato dándole sentido a la historia que narran, son estables “hasta nueva orden”, es decir que pueden cambiar si otros acontecimientos significativos tienen lugar. Además, crean “calendarios privados”, “tiempos internos” que no necesariamente coinciden con un tiempo cronológicamente secuencial (Leclerc-Olive, 2009).

Se trata de fechas biográficas propias que están en íntima relación con las transformaciones producidas por el acontecimiento. De este modo, como sostienen Mallimaci y Giménez Béliveau (2007: 194): el “relato de vida... no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones”. En este sentido, es “performativo”: no recupera ni representa una historia sino que la instituye desde el presente en virtud de una selección de sucesos de vida (Leclerc-Olive, 2009).

La noción calendario privado está vinculada a una concepción especial del tiempo por la que el pasado es resignificado desde el presente. Estas resignificaciones, fundamentalmente para las personas que viven y/o atraviesan situaciones de fragilidad (entre las que están las jóvenes alumnas madres y embarazadas que participaron de esta investigación), permiten acercarse con ciertas certezas a un futuro que, debido a las desigualdades, se presenta como aleatorio e incierto.

En el caso específico de esta tesis, la estrategia del enfoque biográfico permitió abordar el vínculo maternidades-escolarización e indagar cómo se articulan las experiencias de vida de jóvenes madres o embarazadas en contextos de marginalidad urbana, con el

1). Cabe agregar que fue decisión de esta tesista no trabajar con situaciones de embarazo o maternidad producidas por estupro o violaciones. Si bien la literatura consultada y el trabajo empírico demuestran que las maternidades en la adolescencia están fuertemente asociadas a las desigualdades de género (lo que supone algún tipo de violencia), esta investigadora no está en condiciones anímicas ni cuenta con las herramientas intelectuales necesarias para afrontar la gravedad que en sí misma implica cualquiera de esas experiencias de abuso. Las desgrabaciones de los encuentros, al igual que las notas de campo, pueden solicitarse a soledadvazquez@fibertel.com.ar

proceso de masificación de la escuela media producido durante los últimos años, a través de la implementación de políticas de retención que las alcanzan, entre otros/as adolescentes, como destinatarias.

En línea con lo que proponen Pujadas Muñoz (1992), Leclerc-Olive (2009) y Di Leo y Camarotti (2012), a lo largo del trabajo de campo, se construyeron diferentes relatos biográficos a partir de varias entrevistas realizadas en forma individual, a nueve jóvenes: seis de ellas madres (María Paula, Daiana, Alejandra, Emilia, Mirta y Juana) y tres embarazadas (Dalma, Mara y Beatriz; las dos primeras parieron durante el proceso de investigación)¹⁷.

En este sentido, esta indagación es de carácter multivocal o polifónico (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007): las preguntas por el vínculo maternidades-escolarización y por las experiencias escolares de alumnas madres y/o embarazadas en contextos de marginalidad urbana, en un momento socio-histórico caracterizado por la masificación de la escuela, se abordan a partir de la construcción de varios relatos.

El trabajo de campo se desarrolló entre marzo y noviembre de 2011 en una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien en Anexo 2 y en el Capítulo 3 se indican las principales características de las jóvenes que participaron de la investigación, en términos generales se puede mencionar que estas estudiantes tienen entre 17 y 22 años y que sus maternidades se producen en situación de pareja estable que promedia los dos. Por lo demás, cinco de ellas conviven con los padres de sus hijos/as, y las restantes, con sus familias de origen. Tres se encuentran cursando el último tramo de sus estudios; una el primero y cinco, materias del segundo y tercer

¹⁷ El número de entrevistadas resulta de las consultas realizadas por esta investigadora a especialistas en el enfoque biográfico (los doctores Verónica Giménez Béliveau, Ana Camarotti y Pablo Di Leo) y al principio de "saturación teórica" que, si bien es propio de la Teoría Fundamentada, opera como criterio apropiado también para el enfoque biográfico, a la hora de tomar una decisión en torno a cuántas personas participarán de la investigación (Pujadas Muñoz, 1992). Las entrevistas, fueron pensadas y diseñadas como guías de trabajo, con un listado de temas a desarrollar (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007), antes que como un conjunto de preguntas al cual hay que ceñirse linealmente. Su duración fue, promedio, de media hora cada una. La propuesta inicial contempló la realización de cuatro encuentros, pero la misma práctica del trabajo de campo requirió implementar ciertas modificaciones en ese plan inicial, realizando una menor cantidad de entrevistas con algunas de las jóvenes que participaron de esta investigación. Estas modificaciones no significaron una obturación del trabajo de indagación ya que para la construcción de los relatos se recurrió al análisis de objetos personales, entre otros, diarios íntimos, carpetas escolares, fotos y recuerdos (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007).

tramo. Todas refieren recorridos escolares con experiencias de repetición y/o interrupción temporaria que anteceden a sus embarazos, y realizan tareas domésticas en sus casas (solas o junto a sus madres y hermanas). Siete de ellas trabajan o han trabajado fuera de sus hogares.

En línea con la propuesta de Leclerc-Olive (2009; ver también Di Leo y Camarotti, 2012), la construcción de los relatos de vida a lo largo del trabajo de campo comenzó con una pregunta disparadora: “Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿cuáles serían?”.

Si bien las jóvenes respondieron a esta propuesta sin mayores dificultades, a lo largo de los encuentros emergieron diversos acontecimientos que (a pesar de no haber sido mencionados al empezar el proceso como respuesta inmediata a ese interrogante), sí fueron visualizados como significativos a la hora de conversar sobre ellos, en el devenir de la indagación¹⁸.

Los relatos biográficos construidos durante este proceso de interacción investigadora/jóvenes entrevistadas fueron consensuados a lo largo de cada uno de los encuentros. Además de un trabajo de lectura permanente del material producido en el campo, del análisis sistemático del mismo a través del soporte informático Atlas Ti y de una puesta en diálogo constante de ese material con la teoría, la construcción de los relatos biográficos implicó la distribución de la transcripción de cada una de las conversaciones a sendas estudiantes entrevistadas, para su revisión y agregados (Pujadas Muñoz, 1992; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2012).

Con las transcripciones corregidas, esta investigadora escribió un primer borrador de relato biográfico, redactado en primera persona (Mallimaci y Giménez Béliveau 2006, Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2012), como punto inicial del trabajo de redacción.

¹⁸ Bajo esta dinámica de identificación y configuración intersubjetiva del acontecimiento significativo una vez comenzado el proceso de construcción del relato biográfico pueden ubicarse aquellos hechos vinculados a la escolaridad (analizados fundamentalmente en los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis), ciertas situaciones de violencia y experiencias estrechamente conectadas a los contextos de marginalidad urbana en los que viven.

Luego se les propuso a esas estudiantes que realizaran todos los cambios que desearan en el relato e intervinieran en su redacción. De este modo, se obtuvieron textos sobre los acontecimientos más importantes de sus vidas construidos a partir y a través de sus activas participaciones (ver Anexo 3). Dichos textos junto a las entrevistas constituyen un material muy importante para el despliegue del análisis sociológico que realiza esta tesis¹⁹ (Di Leo y Camarotti, 2012)

A grandes rasgos, los acontecimientos significativos que insisten en sus relatos refieren a sus experiencias de maternidad, a sus familias de origen, a sus contextos de vida y/o a los padres de sus hijos/as. Éstos serán analizados en la sección siguiente.

2.2 Acontecimientos biográficos de las jóvenes protagonistas de esta investigación.

Las estudiantes entrevistadas, si bien mencionan recurrentemente que gestar, parir y/o criar un hijo/a ha sido un acontecimiento significativo en sus biografías, manifiestan diferencias subjetivas al describir estas situaciones.

Estas distinciones biográficas se relacionan con el vínculo existente entre estas experiencias y otros acontecimientos significativos: rupturas del noviazgo que las unía con los padres de sus hijos/as (Mirta, Alejandra, Dalma y Mara)²⁰; peleas con familiares directos (Mirta, Alejandra, Dalma); muerte de un ser querido (Daiana); y cambios en el comportamiento (Mara, María Paula, Juana y Emilia)

¹⁹ Por lo general, la entrega de las transcripciones y/o del borrador de los relatos de vida se realizó por fuera de la situación de entrevista. La intención fue que las jóvenes contaran con el material previo a los encuentros para que pudieran leerlos con detenimiento en sus hogares, y comentarlos al realizarse una nueva reunión. Si bien no siempre pudo cristalizarse esta propuesta en su totalidad (en ocasiones, dadas sus obligaciones domésticas, escolares y/o laborales, las jóvenes no pudieron leer el material entregado o lo leyeron de manera incompleta), la estrategia fue adecuada para el re-tratamiento de algunos temas que requirieron profundización.

²⁰ Mara, Mirta, Alejandra y Dalma se separaron de sus novios al producirse el embarazo. De acuerdo a las propias entrevistadas y, como en los casos de Mara y Mirta, a la opinión de sus familias en general y de sus propias madres en particular, esta ruptura del vínculo se debe, fundamentalmente, a la incapacidad de ellos de "hacerse cargo" tanto afectiva como económicamente del bebé que va a nacer. María Paula y Daiana comienzan el trabajo de campo en pareja pero se separan a lo largo de la indagación. Esta investigadora no puede asegurar que dicha separación haya sido definitiva ya que las jóvenes relatan haber atravesado situaciones de distanciamiento en varias ocasiones. Beatriz, Juana y Emilia conviven con los padres de sus hijos/as, pero, en el caso de las dos últimas estudiantes, la relación es violenta e inestable. Estas dos jóvenes describen episodios atravesados por violencia física y verbal y dan cuenta de haber atravesado episodios de distanciamiento previos y a lo largo del proceso de construcción del relato biográfico.

A continuación, se citan dos casos que ejemplifican lo dicho en el párrafo anterior en relación al vínculo que las entrevistadas establecen entre sus maternidades, sus rupturas amorosas y las peleas con diferentes familiares:

“Mi papá se enojó conmigo. Mi mamá también. Y, nos peleamos... no me hablaban... en mi embarazo estuve sola. O sea, no estuvo mi mamá ni mi papá, ni menos el papá de mi nena... emocionalmente me sentía mal... Me agarró rencor porque... pasé sola mi embarazo por su culpa... sufrí mucho, lloré mucho” (Alejandra)

“... no fue un hijo deseado... cuando me enteré que estaba embarazada me cayó re mal, al principio. Pero bueno, dije: ya está... sí, me dolió mucho saber que estaba embarazada y sola. Me la pasé llorando por mucho tiempo. Hasta que acepté a mi hijo. Y me daba bronca estar sola... Y [mi abuelo] se enteró cuando... estaba de cinco meses... no me hablaba, no me hablaba y... sentía... que me partía el alma... Me ignoraba... Por lo que me había quedado embarazada y que estaba sola. Porque eso era lo que... no le gustaba (Mirta)

Marcando un contrapunto con sus compañeras, Daiana, cuyo embarazo coincide con los últimos días de vida de su madre, relata:

“... Le conté a mi mamá. Y... al otro día fue y me compró una ropita que la tengo ahí guardada... le compró la mamadera... todo... Quería conocerla, pero no llegó, pero bueno... [Mi hija] vino al mundo... al mes de que falleció mi mamá... Y... cambió todo. O sea, todo lo triste lo volvió todo alegría” (Daiana)

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, en muchos relatos insiste una asociación entre las experiencias de maternidad y ciertos cambios producidos en sus

formas de comportarse. A modo de ejemplo, se transcriben las siguientes palabras de Juana y Mara:

“... ¡Ay! Cuando tenés un hijo, obvio, cambiás un montón [con vehemencia. Cuando tenés un hijo]... No es lo mismo... Tratás de hacer todo bien, no cosas malas... antes, por ahí, no me importaba... antes de tener a mi hija era cualquier cosa. Después... cuando nació mi hija, cambié un montón, y sos otra persona... antes, no me importaba nadie ni nada... era re mala... Después tuve a mi hija y es como que... [piensa] me hice más buena... [risas]...” (Juana)

“... Y, cuando quedé embarazada... cambié todo... No sé si se nota en mi casa, pero... cambié.... Antes era re histérica... Me molestaba todo... Me peleaba mucho con mi hermano el más chico... Apenas abría los ojos en mi casa... comía y me iba a la calle... Después, cuando quedé embarazada, sí. Aunque mi mamá me diga que me olvidara de la joda, yo misma también tomé esa decisión. Que no, que... ahora tengo un bebé conmigo y tengo que cambiar. No puedo salir a la joda con una panza así, que me vean todos, no...” (Mara)

En este sentido, María Paula añade a la vinculación maternidad-cambio de comportamientos, su experiencia de conyugalidad:

“... antes de conocerlo a [mi esposo] vivía re loca... O sea, hacía la mía, no le daba bola a nadie... vivía de joda en joda, fumaba marihuana... Y, cuando lo conocí... fue como que no lo hice más... como que cambió mi vida. Y cuando quedé embarazada, más todavía. Fue como decir... por algo... había quedado embarazada... era como que... él me ayudó con el tiempo a darme cuenta de un montón de cosas. No es que de un día para el otro... No,

uno se va dando.... De a poco se va dando cuenta. No sé, me ayudó a madurar un montón... (María Paula)

Pero no todos los acontecimientos biográficos significativos de estas estudiantes tienen a las experiencias de maternidad como tópico central. Dos de las jóvenes entrevistadas, por ejemplo, los asocian a hechos vinculados a la relación padre-hija. María Paula relata del siguiente modo cómo se produce el reencuentro con su papá luego de un período prolongado de separación debido a una experiencia de migración:

“... me vine de Chile con mi mamá a vivir acá. Y después fue que hasta grande no estuve con [él]... Reencontrarme... fue como volver a conocerlo... como que lo conocía pero no sabía lo que era estar con él... a los 16... No miento, a los 12 años... fue como volverlo a conocer... Fue como estar y darme cuenta de... que... era... una persona maravillosa... [Este reencuentro] me marca, porque vos decís: pensar lo que es él y no haberlo tenido tantos años” (María Paula)

Por su parte, Alejandra, señala como hecho que “la marca”, el haberse enterado que el hombre que la ha criado desde pequeña no es su padre biológico:

“... Lo que me marcó mal, también, fue que... a los 15 años... Bueno estaba por cumplir... Tenía 14 y diez meses, por ahí. Y me enteré de que mi papá, o sea el que está conmigo ahora, no es mi papá... Y... [haberme enterado después de tanto tiempo] me dolió... sé que desde que... tenía un año y medio está conmigo y hasta ahora está... Antes de quedar embarazada, él me lo aceptó. Me dice: ‘Está bien... no soy tu papá, pero... te quiero... como una hija’ y un montón de cosas...” (Alejandra)

A la vez, las jóvenes que participaron de esta investigación refieren acontecimientos biográficos significativos que exhiben con nitidez las desigualdades socio-económicas

de los contextos de marginalidad urbana en los que viven. Las experiencias de migración que atravesaron María Paula, Alejandra, Emilia y Mirta junto a sus familias en búsqueda de mejores condiciones de vida así lo ratifican.

En el caso de la última joven, dicha experiencia de migración se combina con una situación de desalojo que también “marcó” su biografía significativamente: “... para mi mamá, mis hermanos... para nosotros eso fue más importante porque no teníamos a donde ir... fue lo... más importante para nosotros” (Mirta)

Por otra parte, algunos de los acontecimientos biográficos claves que muchas de las jóvenes protagonistas de esta investigación señalan a lo largo del proceso de construcción de sus relatos de vida, son experiencias de violencia física que, teniéndolas como principales víctimas, se producen en el seno del hogar de origen. Tal es el caso de María Paula, Alejandra, Daiana, Dalma y Emilia. A continuación se recortan algunos extractos de sus relatos:

“Con mi hermano, una vez... me peleé re feo... nunca volví... a tener la misma relación... También por eso me quedé con mucho rencor con mi mamá porque... no le dijo nada... esa vez... me escapé de mi casa... Pero me pegó, me pegó al punto de que me dejó un derrame en el ojo... Me ahorcó, todo... son cosas que... no me voy a olvidar y que también, nunca les voy a perdonar...” (María Paula)

“Sí, [mi mamá] me pegaba patadas por atrás, me agarraba de los pelos... Me empujaba. Me hacía pasar vergüenza... Mi mamá era de pegarme unas palizas. Me daba con el cinto, me agarraba de los pelos, me pegaba cachetadas...” (Daiana)

“[mi papá] tiene un carácter fuerte... por ejemplo, los otros días me peleé con él y me pegó en la cara... es muy violento... Y después se arrepiente...” (Alejandra)

“Tenía 13... me escapé, porque [mi mamá] me dijo que me quede, que no me vaya... Y ella me esperaba... y me pegó... con un palo” (Emilia)

“[Mi mamá] me arrastraba de los pelos... de acá [señala un punto con su dedo] hasta la otra, hasta la otra pieza de mi casa” (Dalma).

Tal como fue señalado por Calveiro (2005), dichas experiencias de violencia física se combinan con insultos o menosprecios: “Porque [mi mamá] dice que tiene un solo hijo, no más, que es el más chiquito...” (Dalma), y con situaciones de encierro. “... [mi mamá] no me dejaba salir... me escapaba y me traía a las piñas de la calle...” (Daiana).

En otras ocasiones, la violencia física atraviesa los vínculos que estas jóvenes sostuvieron o sostienen con los padres de sus hijos/as. Así lo expresan María Paula, Daiana, Emilia, Juana, Dalma y Mara, quienes vinculan estos episodios con situaciones de distanciamientos y/o ruptura de la relación²¹. A continuación, se presentan los ejemplos de Emilia y Juana (nótese cómo en el segundo caso, la violencia física una vez más se combina con el encierro):

“Y siempre que él se empeda se pone violento o grita o se va o rompe todo... Una vez me pegó... Me agarró de los pelos... y me agarró del cuello y yo me fui de mi casa” (Emilia)

“... le pegué. Él me pegó también... tuve una pelea muy grande... Me agarró del cuello... no me dejaba salir. Estaba tan mal... que no quería estar en mi casa... quería irme afuera, a estar con mi hija sola... Me quería ir un ratito a

²¹ Las violencias que atraviesan los vínculos que estas jóvenes sostienen con los padres de sus hijos/as y/o con parejas que no lo son (caso Alejandra y Mirta, quienes mantienen una relación de noviazgo con otros muchachos) no necesariamente son físicas. A veces, éstos intentan controlar los usos del tiempo, los modos de vestirse y las relaciones de amistad que establecen las jóvenes. Se citan a continuación dos ejemplos: “Sí, porque él era muy celoso. El me celaba de todo...” (Mara); “ lo agarró como derecho y me dice: ‘... no te quiero ver con pollera corta, con escote’, y qué sé yo... Y, bueno, desde ahí, entonces, vive la pelea... de que él no quiere que yo ande con pollera ...” (Alejandra)

tomar aire. Él no me dejaba... Entonces, lo agarré del cuello para que se corra... Y ahí me puse nerviosa. Y, bueno, él me la devolvió. Y, ahí, como que se me aflojaron las piernas y me caí... y no me podía levantar... Y mi hija ahí, vio... que me caí cuando me agarró. Porque me llevó así, del cuello para atrás... y [mi hija] se puso a llorar... Era la madrugada... (Juana)

En línea con lo que se viene analizando en cuanto a las situaciones de violencia y a los modos en que estas experiencias alcanzan el estatus de acontecimiento clave una vez comenzado el proceso de construcción de los relatos, cabe agregar que Dalma en el último encuentro sostenido con esta tesista — luego de responder en la primera entrevista, a la pregunta por los hechos que le habían cambiado la vida con un lacónico “nada”—, narra una experiencia de abuso sexual del que fue víctima cuando era pequeña:

“... cuando fuimos a Uruguay [país del que es oriunda su familia]... me acuerdo, no sé qué vendría a ser de mi mamá... sobrino, no sé... ... y ese chabón me llevó... a un descampado... y me dice que le toque [los genitales]... Era chiquita, tenía 4, 5... Y mi mamá se enteró... Y de ahí lo empezó a odiar... [Hablar de esto]... me daba vergüenza [se quiebra; entrevistadora decide no continuar con el tema]”

Por lo demás, cabe agregar que varias de las jóvenes que participaron de esta investigación dan cuenta de las certezas e incertidumbres vinculadas a la noción del tiempo, que vertebran los procesos de configuración del relato biográfico y de los calendarios privados mencionada en la sección anterior. A continuación, se citan dos ejemplos:

“... Lo que pasa es que con todo el quilombo que tengo... Vivo el minuto a minuto... Porque un minuto estoy haciendo una cosa y no sé si al otro minuto voy a estar igual o que mierda va a pasar... Todavía no tengo una

estabilidad... Por ejemplo... me mandaron una notita del jardín... [de mi hijo, preguntándome] '... ¿Le va a reservar la vacante para el año que viene?' Me lo preguntan [en agosto]... Por más que me lo pregunten, de acá a noviembre,... todavía no sé qué voy a hacer [risas].... Porque no sé si voy a estar acá, si mañana voy a estar allá, si mañana me voy a mudar... No sé si voy a estar con [mi marido]. No sé si me conviene, lo que no me conviene... No sé [silencio, piensa] Entonces, es... lo que yo digo. ¡No puede ser que yo esté así! ... Y que me pregunten una cosa tan estúpida y no pueda [contestar]... Igual dije que sí [risas] Obvio... ¡Igual dije que sí!... Más vale, porque no sé" (María Paula).

"... si nos llegamos a separar [del padre de mi hija] bueno [con resignación], ¿qué vamos a hacer? Yo le digo a él... nada dura para siempre... No sé lo que va a ser mi futuro.... A mí siempre me dijeron que nada dura para siempre... Vos plata que tenés, plata que gastás... Zapatillas que te comprás, zapatillas que se rompen. Nada dura para siempre... lo veo en ese sentido. No es que quiero, pero... sé que nada dura para siempre" (Daiana)

Hasta aquí se analizaron el enfoque biográfico y los acontecimientos claves de las vidas de las jóvenes entrevistadas.

A continuación se problematizarán las condiciones socioeducativas y dimensiones vinculadas a las prácticas sexuales y reproductivas que caracterizan los contextos de marginalidad urbana en los que los acontecimientos analizados y las experiencias escolares de las jóvenes que participaron de esta investigación tienen lugar.

Capítulo 3. Maternidad y escolarización en contextos de marginalidad urbana

Este capítulo analiza algunas aristas de los contextos de marginalidad urbana (Wacquant, 2007) en los que se despliegan las biografías de las alumnas madres y/o embarazadas que participaron de esta investigación y sus experiencias escolares.

A continuación se tensiona un argumento central de la lectura tradicional sobre las maternidades adolescentes: que estas experiencias causan pobreza. Por el contrario, en línea con la perspectiva crítica y en base a los relatos biográficos construidos a lo largo del trabajo de campo, esta reflexión sostiene que las vulnerabilidades que viven la mayoría de las jóvenes madres y/o embarazadas, son previas a sus maternidades y, en tal caso, se profundizan a partir de sus gestaciones (Fainsod, 2001, 2006 y 2012).

Este capítulo se divide en dos secciones. La primera presenta el concepto de marginalidad urbana que propone Wacquant (2007). La segunda, pone en diálogo ese concepto con ciertos indicadores socio-educativos de la Ciudad de Buenos Aires (período 2004-2010), algunos datos referidos a las gestaciones y maternidades adolescentes en esa jurisdicción (2008-2011), y las dimensiones referidas a los contextos de vida de las jóvenes entrevistadas emergentes del proceso de construcción de sus relatos biográficos.

3.1 El concepto de marginalidad urbana.

El concepto marginalidad urbana es una de las herramientas teóricas que Loic Wacquant (2007) utiliza en su estudio sobre los “guetos” de población negra en Chicago y las “banlieue” de obreros parisinas; y sus procesos de configuración y consolidación como espacios barriales específicos en dos grandes ciudades del llamado “Primer Mundo”.

Se trata de un constructo que refiere a las “constelaciones socio-espaciales” que se recortan en el interior de una ciudad como lugares de residencia de los sectores sociales más desposeídos económica y culturalmente. Dichos espacios se encuentran en las principales metrópolis tanto “centrales” como “periféricas”; y reciben, entre otros, el

nombre de guetos, banlieue, quartieri periferi o degradati, problemomrade, villas miserias o de emergencia, favelas, poblaciones.

En la perspectiva de Wacquant convergen la propuesta epistemo-metodológica de la sociología comparada y una fuerte crítica a las lecturas interpretativas de corte funcionalista y/o relativista, sobre estos espacios urbano-marginales.

Para el autor, estas interpretaciones, presentes en muchos discursos académicos, mediáticos y gubernamentales, contribuyen a la producción y reproducción de la marginalidad, dado que invisibilizan sistemáticamente los procesos que la originan. Uno de los argumentos centrales de Wacquant es que los espacios urbano-marginados son producto (por acción u omisión) de la política pública-estatal, antes que lugares “naturalmente” habitados por aquellos que, siguiendo un criterio meritocrático, no se han “esforzado” por estar mejor.

Si bien no se trata de un fenómeno configurado recientemente, la marginalidad urbana adquiere una serie de rasgos novedosos a partir de las transformaciones políticas, sociales y económicas producidas en las últimas décadas del siglo XX.

Estos cambios fueron motorizados, entre otras dimensiones, por y a través de: 1) el corrimiento del Estado como actor clave en el mantenimiento del equilibrio social, por medio de la distribución de bienes materiales y simbólicos en favor de las y los peor posicionados en la estructura socio-económica; 2) la licuación de la preeminencia del capital industrial y su sustitución por el capital financiero como factor insoslayable a la hora de tomar decisiones vinculadas a los procesos económicos; 3) el triunfo de las propuestas ideológicas, políticas y económicas neoliberales por sobre las que aboga el Estado intervencionista, los movimientos políticos sociales de izquierda, de liberación, socialistas, comunistas y/o liderados por la clase trabajadora; 4) y el desarrollo inédito de las tecnologías en general y las de comunicación, en particular²². Dichas transformaciones han generado realidades cuanti y cualitativamente diferentes a las que

²² Todas estas dimensiones están íntimamente relacionadas entre sí y se implican mutuamente. Para un análisis de estas transformaciones político-económicas y socio-educativas en Argentina ver, entre otros Azpiazu, Basualdo y Kavissee (2005); Basualdo (2006) y Tiramonti (2009)

imperaban antes de la década del '70. En un marco en el que las brechas entre ricos y pobres se amplían cada vez más, las poblaciones urbano-marginadas han crecido en cantidad de habitantes y, entre otros rasgos, han perdido su carácter subjetivo-biográfico y socio-estructural de excepcionalidad²³.

A propósito dice Wacquant:

“[se asiste a una] violencia estructural masiva desencadenada por una serie de transformaciones económicas y políticas que se refuerzan mutuamente. Estos cambios se traducen en una polarización de la estructura de clases que, combinada con la segregación étnica, ha culminado en una impresionante dualización de las metrópolis que abarca a amplios sectores de mano de obra no calificada, sumergidos en la obsolescencia económica y la marginalidad social” (Wacquant, 2007: 40)²⁴.

De este modo, entonces, se configura el fenómeno de la “marginalidad urbana avanzada”²⁵, una dinámica vertebrada por formas novedosas de desigualdad que se inserta en un proceso histórico-social, con un correlato urbano-espacial. Este nuevo tipo de marginalidad delinea en el espacio social dos polos claramente definidos. Por un lado, el polo de “abajo”, notoriamente distanciado de las “instancias intermedias y superiores de la estructura de clases y lugares”. Por el otro, el polo de “arriba”, en el que se concentran y unifican “los poderes detentados... [por una] nueva clase transnacional”, formada “por los propietarios y administradores de las grandes firmas, los

²³ Este proceso se anuda a la denominada fragmentación social: como parte de las transformaciones iniciadas en los '70, hacia mediados de los '90, la trama social ya no se presenta (como si lo hacía anteriormente) como un conjunto integrado de segmentos susceptibles de ser comparados y organizados jerárquicamente, sino como una serie de fragmentos: “espacios autorreferidos” que establecen una “frontera de referencia” en relación hacia el afuera, pero no “un todo” con rasgos de integración y coordinación interna (Tiramonti 2009)

²⁴ Cabe aclarar, como sostiene Wacquant, que si bien existe un estrecho vínculo entre las transformaciones mencionadas y el carácter que adoptan las configuraciones urbano marginadas de fines de siglo XX, esto no quiere decir que éstas sean “un resultado mecánico” de aquellas (Wacquant, 2007: 64)

²⁵ El autor denomina de este modo al proceso de transformaciones que se inicia hacia fines del siglo XX sosteniendo que: “el impacto pleno de este régimen aún está por suceder, pues su advenimiento está vinculado al desarrollo de los sectores más avanzados de las economías capitalistas. No se trata de un vestigio del pasado o de un fenómeno transitorio... sino de un signo premonitorio del futuro” (Wacquant, 2007: 296). Una de sus propuestas conceptuales para caracterizar este proceso tiene que ver con la utilización de la categoría lugar (place) para referirse a las configuraciones urbano-marginales previas a las mutaciones de finales de siglo pasado, y espacio (space) para dar cuenta de las actuales.

profesionales del derecho y la cultura, las altas jerarquías del Estado y los funcionarios y expertos de los organismos internacionales” (Wacquant, 2007: 295)

Las reflexiones que realiza Wacquant en torno a la marginalidad urbana — análisis que habla menos de pobreza que de desigualdad—, se materializa de una manera específica en la Ciudad de Buenos Aires, caracterizando de determinadas formas los escenarios en donde las jóvenes entrevistadas y la mayoría de las alumnas madres y/o embarazadas adolescentes de esta Ciudad despliegan sus vidas, sus escolaridades y sus maternidades.

La sección siguiente pone en diálogo el concepto de marginalidad urbana con ciertos indicadores socio-educativos de la Ciudad de Buenos Aires (período 2004-2010), algunos datos referidos a las gestaciones y maternidades adolescentes en esa jurisdicción (2008-2011), y las dimensiones referidas a los contextos de vida de las entrevistadas emergentes del proceso de construcción de sus relatos biográficos.

3.2 Escenarios del sur: marginalidad urbana, escolaridades intermitentes y maternidades adolescentes.

La Ciudad de Buenos Aires es, en relación a las otras jurisdicciones del país, la que presenta menos nivel de pobreza (Montes et. al., 2004). Sin embargo, un análisis hacia su interior indica que la situación en este distrito dista de ser homogénea.

Como se problematizará a lo largo de esta sección, esta metrópolis presenta desigualdades socio-económicas que tienen un correlato territorial: la zona sur²⁶ es el área porteña con más población pobre, ya sea considerando los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) o la Línea de Pobreza²⁷ (Montes et. al., 2004;

²⁶ Tomando como referencia la Av. Rivadavia. Comunas 4 y 8 en su totalidad y los barrios de Montserrat, San Telmo y Constitución (Comuna 1); Balvanera y San Cristóbal (Comuna 3); Boedo (Comuna 5); Parque Chacabuco y Flores sur (Comuna 7); Mataderos, Liniers sur y Parque Avellaneda (Comuna 9).

²⁷ Los hogares con NBI son aquellos “que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1) Hacinamiento (crítico): hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto; 2) Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); 3) Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete; 4) Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela; 5) Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria” (Montes et. al., 2004: 14). Por su parte, la Línea de Pobreza refiere al “valor monetario de una Canasta Básica Total de bienes y servicios, capaz de satisfacer un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias (vestimentas, transporte, educación, salud, etc.) consideradas

Montes et. al., 2007). Es donde, por ejemplo, se concentra la mayor cantidad de villas y Núcleos Habitacionales Transitorios (NHT): espacios geográficos, sociales y simbólicos estigmatizados y estigmatizantes, vinculados a las “desigualdades de clase, de lugar y de origen (etnorracial o etnonacional)” (Wacquant, 2007: 18)

Así, algunos datos referidos a los hogares pobres, indigentes y no pobres de la Ciudad, correspondientes a 2004 y 2005 (ver Cuadro 1, Anexo 4) indican que, para ambos años, la proporción de hogares bajo la línea de pobreza e indigencia en el sur porteño supera entre dos y más veces el promedio de la jurisdicción; y que, por el contrario, el porcentaje de hogares no pobres es alrededor de 15 puntos inferior que ese promedio. La heterogeneidad socio-económica de la Ciudad y su anclaje territorial quedan ratificados al triangular esas cifras con los ingresos de la población en las comunas 4, 8, 2, 13 y 14²⁸, para 2006 y 2010 (Cuadro 2, Anexo 4)

Las jóvenes entrevistadas viven y/o pasan la mayor parte de sus jornadas diarias trabajando, estudiando y atendiendo su salud en esta zona de la Ciudad. También allí se ubican las instituciones en donde los hijos/as de las alumnas madres se escolarizan; y lo mismo cabe señalar para los hermanos y hermanas de muchas de ellas (por ejemplo, Alejandra, Mirta, Juana, Dalma y Mara).

Toda las estudiantes entrevistadas refieren que viven en condiciones materiales de pobreza: cuatro residen en barrios de emergencia (Daiana, Alejandra, Mirta, Beatriz), una en un conventillo (Mara), una en un mono-ambiente alquilado (María Paula), dos en barrios populares (Emilia y Dalma)²⁹ y una en una casa construida en un terreno tomado contiguo a las vías del ferrocarril (Juana).

A la vez, estas jóvenes describen por medio de sus palabras y/o a través de fotos, situaciones de hacinamiento (pocos y reducidos ambientes para la cantidad de

esenciales. Se denomina pobres a los hogares cuyos ingresos no alcanzan dicha línea o valor, y a la población incluida en ellos”. La Línea de Indigencia “es el valor monetario de una Canasta Básica de Alimentos, de costo mínimo, capaz de satisfacer un umbral elemental de necesidades energéticas y proteicas. Se considera indigentes a los hogares cuyos ingresos no alcanzan dicha línea o valor, y a la población incluida en ellos” (Ídem).

²⁸ Comuna 2: barrio Recoleta; Comuna 13: barrios Núñez, Belgrano y Colegiales; Comuna 14: barrio Palermo. Todas ellas situadas al norte de la Av. Rivadavia.

²⁹ Se desprende de las entrevistas que estos barrios se configuran a partir de los procesos de erradicación de villas de emergencia que se desplegaron en las últimas décadas.

habitantes del hogar); dificultades con el abastecimiento de servicios básicos (por ejemplo, Daiana en relación al acceso al agua); presencia de animales transmisores de enfermedades (fundamentalmente ratas, caso Juana) y/o problemas edilicios: falta de sistemas de aireación adecuados; dificultades para el ingreso de luz natural; deficiencias en las construcciones que generan filtraciones y humedad³⁰.

Cuatro de las jóvenes entrevistadas, al momento de realizarse el trabajo de campo, viven con sus madres, padres y/o hermanos/as (Alejandra, Mirta, Dalma y Mara) y cinco con los padres de sus hijos/as (María Paula, Daiana, Emilia, Juana y Beatriz,). Los hogares de estas estudiantes son producto de una readaptación de las casas en las que vivían antes del embarazo, con sus familias de origen (Emilia, Daiana y Beatriz) o de la casa de sus suegros (Juana). La única joven que refiere vivir de manera independiente es María Paula.

Los ingresos de esos hogares provienen de una combinación de ocupaciones temporarias y trabajos estables realizados por sus padres, madres, parejas y/o por ellas mismas (subvaluados económicamente, altamente demandantes de esfuerzo físico y/o “en negro”, es decir, sin circunscribirse a los marcos legales vigentes), subsidios, planes y becas escolares (la misma es cobrada por todas las alumnas entrevistadas).

Por otro lado, focalizando la atención en los indicadores educativos, si bien la Ciudad presenta en general resultados positivos en relación al acceso y cobertura en el nivel medio³¹, los datos de la última década exhiben que en el área sur de la jurisdicción (la más pobre, conforme lo dicho párrafos arriba) se concentra una gran cantidad de adolescentes (con o sin hijos/as) con experiencias de repitencia, ingreso tardío, sobreedad, y/o interrupción (Tiramonti, 2007; ver también Cuadro 3 en Anexo 4 que compara

³⁰ Algunas entrevistadas describen que deben organizar el baño de sus hijos/as en la cocina de sus viviendas, utilizando una bañera para niños/as pequeña y portátil (tal es el caso de María Paula y Juana). Esta situación, da cuenta de la falta de comodidades elementales para la higiene diaria (sus cuartos de baño son reducidos y/o, como en el caso de Juana, están fuera de la casa, sólo cuentan con duchador y no poseen sistema de calefacción).

³¹ Que la Ciudad sea la jurisdicción mejor posicionada en relación al número de jóvenes escolarizados en el nivel medio con la edad teórica para estarlo (en los últimos años, las tasas superan el 90%), no invisibiliza que de acuerdo a lo establecido en las leyes educativas nacionales y porteñas, aún sea una deuda pendiente la escolarización de una importante cantidad de ellos. Tiramonti (et. al, 2007: 7) señala que para el año 2001, son cerca de 10.000 los “... jóvenes que teniendo entre 13 y 17 años no estaban asistiendo a un establecimiento educativo”. Por su parte, Krichestky (2010: 25) subraya que habría en esa condición, más de 11.000 en 2007. Dicha cifra, mediando programas y políticas públicas de reingreso y retención, se reduce a algo más de 7000, para el año siguiente.

los datos referidos a repetidores y alumnos con sobre-edad en dos comunas del sur, la 4 y la 8 y dos comunas del norte, la 13 y 14)³².

En diálogo con lo que se describe, todas las entrevistadas refieren experiencias de repetición y/o interrupción temporaria de los estudios; y tienen más edad de la teórica para el ciclo que están cursando. Estas experiencias están menos emparentadas a sus maternidades que a las desigualdades de clase y género que atraviesan en su devenir biográfico y a las características del sistema escolar tradicional. En línea con los hallazgos de Pantelides y Cerrutti (1992), son previas al embarazo; se producen antes de escolarizarse en la institución que operó como escenario del trabajo de campo; y están vinculadas a otras fragilidades (entre ellas, experiencias de migraciones por problemas económicos de sus familias de origen, organización del trabajo hacia el interior de sus hogares, desalojos y uso problemático de drogas)

Esta articulación fragilidades/experiencias de repetición y/o abandono temporario de los estudios, si bien emerge a lo largo del proceso de construcción de todos los relatos de vida, es nítidamente visualizada en las biografías de Alejandra y Beatriz. Como se verá a continuación, sus relatos vinculan esas experiencias escolares (no lineales conforme lo estipula el sistema educativo tradicional), con las pobreza y los problemas laborales que atraviesan sus familias.

Por un lado, el análisis de los diálogos sostenidos con Alejandra ha permitido vincular una serie de hechos significativos: a) desempeño académico muy bueno en la primaria y la secundaria; b) experiencias de migración debido a los problemas laborales de su padre, de un país limítrofe a una provincia del noreste argentino y de allí a Buenos Aires en un período de tiempo que ronda el año; c) interrupciones temporarias de los estudios

³² La literatura consultada (Krichestky, 2010) destaca algunas dimensiones que deben ser tenidas en cuenta para el análisis. En los últimos tres años empezaron a visualizarse algunos efectos positivos de ciertas políticas educativas implementadas con el propósito de efectivizar el derecho a la educación de todos/as los/as adolescentes; por ejemplo, el DE 5 arroja un porcentaje de retención para el 2001 de 90,7% que asciende en el 2009 al 95%; el total para la Ciudad en cada uno de esos años es del 91,2 y 93%; es decir que el porcentaje de retención en ese distrito sureño pasó de estar por debajo del promedio jurisdiccional a superarlo. En este marco, la sobre-edad cobra sentidos que no deben ser evaluados como necesariamente negativos ya que pueden ser el resultado de estas políticas de inclusión. Por otro lado, si bien ese indicador, la repitencia, y el abandono resultan útiles para aproximarse descriptivamente a la situación socioeducativa de una población, en tanto categorías no neutrales configuradas en determinados contextos históricos para dar cuenta del “fracaso escolar”, exigen ser discutidas tanto teórica como ideológicamente (Para un análisis más exhaustivo, ver Terigi, 2009)

primarios a raíz de esas mudanzas y de las dificultades que implicó la inscripción en las diferentes escuelas en las que los desarrolló.

“... en Paraguay empecé mis estudios... Y [allí]... la nota más alta, era 5... mis profesores me requerían porque... fui una chica que [enfatisa con la voz] siempre estudiaba... me dedicaba a eso. Y, entonces, me hicieron [una entrevista]... para que... pasara a Misiones... y la profesora no me quería agarrar porque dijo que... tenía notas muy bajas... Porque en Misiones también es del 1 al 10...”

Alejandra, luego de realizar pruebas de nivel en esa institución, es aceptada como alumna y cursa allí 6º grado y parte de 7º. Al promediar ese ciclo lectivo:

“... [mi] papá quería venir para [Buenos Aires] y vinimos... a mitad de año es difícil conseguir colegio... [En una escuela] me dijeron que no había vacantes... a una escuela normal, vamos a decir, no podía entrar porque... tenía 15 y estaba en 7º. Tenía que estar en 1º año, mínimo...”

Finalmente, Alejandra concluye sus estudios primarios en una institución nocturna, dependiente de una parroquia con significativa trayectoria de trabajo de social en su barrio: “... fui con mi papá y hablamos con... el subdirector y me dijo que si... que podía empezar ese mismo día... estudiaba de 5 a 8 de la noche... Para terminar la primaria” Por otro lado, Beatriz describe experiencias de repetición e interrupción de los estudios que están anudadas a la necesidad de reorganizar el trabajo doméstico en el hogar de su familia de origen debido al trabajo de sus padres:

“[En escuela media anterior a la de ahora]... repetí de año. Y, después de repetir, mi hermanita era más chica. Y, ya dejé el colegio por ella... Porque la tenía que cuidar. Porque mi papá y mi mamá trabajaban y... la cuidaba porque a la mañana no había nadie... En mi casa... la iba a buscar al colegio y la tenía toda la tarde conmigo... Y dejé el colegio por eso... Porque

siempre me ocupaba de mis hermanos... Porque no hay nadie que los cuide. Porque son chicos y no los podés llevar al jardín... Y [mi mamá] no los puede dejar con nadie. Y aparte tampoco... tiene plata para pagarle a alguien... Sí, lo hago. Ya es costumbre” (Beatriz).

Por otra parte, al focalizar la atención en diversos datos que refieren a los embarazos y maternidades adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires, (aun considerando a esos datos como proxis ya que no existe información oficial sistematizada que articule esas experiencias con posicionamiento socio-económico de la madre), se visualiza una fuerte asociación entre los contextos de marginalidad urbana y las experiencias de maternidad adolescente³³.

La literatura especializada en las prácticas sexuales y reproductivas en la adolescencia indica que la Ciudad de Buenos Aires (al igual que Mendoza, Córdoba y Santa Fe) presenta una Tasa de Fecundidad Adolescente (TFA)³⁴ aproximada a la de las sociedades europeas. Esta situación contrasta con las regiones del NOA y NEA cuyas realidades son más cercanas a las de, por ejemplo, diversos países africanos (Pantelides y Cerrutti, 1992; Urresti, 2003; Gogna, 2005).

No obstante ello, tal como se visualizó en torno a los indicadores socio-educativos, la situación es heterogénea hacia el interior de la jurisdicción. El análisis de dos tipos de datos que operan el marco de este trabajo como proxis (el número de consultas de embarazadas adolescentes atendidas en CeSACs en 2009 y 2011, y el porcentaje de alumnas madres y embarazadas que han completado el ciclo escolar entre 2008 y 2011)

³³ Es necesario subrayar que sostener que existe una fuerte asociación entre marginalidad urbana y embarazos y maternidades adolescentes, no significa inferir que ese contexto conduce necesaria, inexorable y proféticamente a la maternidad antes de los 20 años o argumentar que estas estas situaciones no se manifiestan en otros sectores sociales y/o espacios geográficos (ver, por ejemplo, Urresti, 2003).

³⁴ Se recurre a la TFA debido a que no existen datos oficiales en torno a las experiencias de embarazo. Sólo es posible acceder a información sobre gestaciones a través de proxis y/o estadísticas no-oficiales. Por otro lado, el Ministerio de Salud de la Nación (Dirección de Estadística e Información, 2010) ofrece data oficial en torno a la evolución del número de nacidos/as vivos/as de madres menores de 20 años, que sólo refieren a los niños y niñas nacidos/as en el sistema de salud y/o con asistencia de sus profesionales. Por lo demás, a los fines de esta investigación resulta interesante que, dicho número, exhiba, entre 2008 y 2010, en la Ciudad de Buenos Aires, una pequeña tendencia a la baja. En efecto, en 2008, hubo 3244 niños/as nacidos de mujeres adolescentes residentes en la Ciudad de Buenos Aires; en 2009, 3123; y, en 2010, 3106.

sugiere que la zona sur del distrito, la más pobre y la que mayores problemáticas socioeducativas exhibe, es la que presenta a la vez, un número mayor de situaciones de embarazos y maternidades adolescentes, en comparación a lo que sucede en el resto de la Ciudad.

De acuerdo a dos informes del Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009 y 2011), la mayoría de las consultas obstétricas de mujeres menores de 20 años realizadas en los CeSACs, se realizan en instituciones sanitarias del área sur de la jurisdicción (Ver Cuadro 4, Anexo 4). Por su parte, los datos sistematizados por el Programa³⁵ indican que la mayoría de las alumnas gestantes y madres en la Ciudad asiste a escuelas públicas también ubicadas en esa zona.

Como puede apreciarse en el Cuadro 5 del Anexo 4, el porcentaje de las alumnas embarazadas que se escolarizan en las instituciones de los distritos 4, 5, 13, 19, 20 y 21 supera ampliamente la tercera parte del total de las estudiantes gestantes registradas por el Programa en cada uno de los años tomados como referencia (2008-2011). En cuanto a las jóvenes con hijos/as, la misma fuente indica que la proporción de estudiantes en esa condición que asiste a escuelas sureñas, a lo largo del mismo período, oscila entre el 43 y el 45%. A la vez, los datos sobre estudiantes gestantes y madres en las escuelas de los distritos del norte, como se visualiza en dicho cuadro, son sensiblemente inferiores.

Se insiste: aunque esos datos deben considerarse como proxis —porque, aún con altas posibilidades de que así ocurra, no necesariamente coinciden residencia y ubicación de las instituciones escolares y sanitarias a las que asisten las jóvenes embarazadas y madres— la información aquí presentada sugiere que en la Ciudad de Buenos Aires, al igual que en otras regiones del país (Pantelides y Cerrutti, 1992; Pantelides y Binstock, 2007), existe una fuerte asociación entre pobreza, desigualdad, ubicación geográfica y

³⁵ Los datos que elabora el Programa se pueden solicitar correo electrónico a: alumnasmadresypadres@gmail.com

maternidades en la adolescencia. Los datos analizados indican que la mayoría de las embarazadas y/o madres adolescentes transita espacios institucionales situados en las zonas del distrito más marginadas y postergadas social, económica y culturalmente.

Hasta aquí se han analizado el posicionamiento de esta tesis en la perspectiva crítica en torno a los embarazos y/o maternidades adolescentes; su opción por el enfoque biográfico como estrategia epistemo-metodológica; y los contextos de marginalidad urbana en los que despliegan sus vidas y sus escolaridades, las jóvenes que participaron de esta investigación. A continuación, se problematizan sus experiencias escolares y los soportes que las hacen posible, en tanto pruebas biográficas significativas.

Capítulo 4. Sentidos y experiencias escolares. La escuela y la escolaridad desde las alumnas madres y/o embarazadas.

Las escolaridades de las alumnas madres y/o embarazadas protagonistas de esta investigación son acontecimientos biográficos significativos (Leclerc-Olive, 2009), que pueden ser analizados a través del concepto experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1997)

Este capítulo recurre a ese instrumento analítico con el propósito de comenzar a problematizar de manera articulada, los sentidos otorgados a las escolaridades que las jóvenes presentan en sus relatos biográficos y las características de los contextos urbano-marginales en los que viven.

Como se analiza a continuación, dichos sentidos se anudan a la esperanza de insertarse lo mejor posible en el mercado laboral, a un diálogo entre las generaciones familiares pasadas y futuras, y a una descripción de la escuela como un lugar en el que es placentero estar.

4.1 La dimensión subjetiva de las experiencias escolares.

El concepto experiencias escolares se halla en el núcleo de la propuesta teórica con la que Dubet y Martuccelli (1997) problematizan el sistema escolar francés y los tipos de individuos que éste fabrica, a partir de las transformaciones operadas en y por la modernidad contemporánea.

Para los autores, estas transformaciones tienen su correlato en los formatos y modos de operar de las instituciones que producen y reproducen el orden social (entre ellas, la familia y la escuela). Sus funciones en la tarea de socialización, a partir de estas “mutaciones” contemporáneas, se han trasladado hacia los individuos: son ellos los que ahora, de alguna manera, se encuentran ante la necesidad de realizar un trabajo sobre sí para construir sentidos, haciendo “lo que la institución [antes] hacía por ellos” (Dubet, 2007: 61).

Una de las formas en que esas transformaciones se expresa en la escuela y en su programa institucional tradicional³⁶, se relaciona con cierto cuestionamiento que los individuos empiezan a manifestar en torno a la exigencia (explícita o tácita) de identificación lineal con sus funciones y valores, en tanto principios homogéneos y válidos para todos y todas.

En este marco, la reflexión sociológica en general y la sociología de la educación en particular, desde la perspectiva de Dubet y Martuccelli, deben construir nuevas herramientas interpretativas para dar cuenta de los procesos actuales que las y los individuos atraviesan en su devenir biográfico. De este modo, el concepto de experiencias propuesto por los autores, se configura como el instrumento analítico apropiado para problematizar la articulación existente entre dos dimensiones clave de esos procesos contemporáneos: la socialización (la integración) y la subjetivación (los márgenes de autonomía, la producción de sentidos).

En palabras de Paula Fainsod:

“... en los pliegues entre lo individual y lo social, entre aquello que se presenta como opuesto es donde se ubica lo social, donde se van trazando las experiencias sociales y escolares. Esta noción pone en relación a los condicionamientos materiales, a los sentidos, a las prácticas, expectativas y estrategias que ponen en juego los sujetos conforme los márgenes de autonomía relativa que caben en la producción de las experiencias... Desde esta perspectiva, en el proceso de socialización se realizan dos objetivos no contradictorios: la integración del individuo con la sociedad y la autonomía

³⁶ La noción de programa institucional —ilusión o ficción que operó menos como realidad tangible que como ideal o norma deseable—, se vincula estrechamente con la de socialización. La socialización escolar —constructo teórico propio de la sociología tradicional diseñado para explicar lo que sucedía en la escuela, que operó con eficacia hasta las transformaciones de finales del siglo pasado— refiere al proceso arbitrario de incorporación de conocimientos, valores y pautas de conductas consideradas válidas para la vida en sociedad, que se motoriza de “arriba hacia abajo”, por y en la escuela. Este proceso de integración al orden social, en el marco de una lectura tradicional, alcanza su desarrollo pleno cuando las y los individuos logran actuar de forma autónoma, conforme a una serie de prescripciones y criterios que han sido naturalizados. Para hacer efectivo este trabajo de integración a la vida social, la escuela moderna procura desplegar (sin lograrlo plenamente) un programa institucional en el que convergen diversas dimensiones entre las que están: un conjunto de “valores sagrados” no discutidos hacia su interior (la Razón, la Nación, el Progreso, la Ciencia); un trabajo sobre los otros y otras sustentado en la vocación, mediante el cual las y los alumnos obedecen a sus docentes visualizando en ellos y ellas la representación misma de los valores institucionales; y una tarea de “santuarización” que convierte a los niños, niñas y adolescentes en estudiantes despojándolos de sus aristas “profanas”, es decir, de sus pertenencias y posicionamientos culturales y económico-sociales.

individual. [Así] la teoría de la socialización se define por una tensión entre la interiorización normativa de la cultura y la distancia crítica. Se reconoce a los sujetos como miembros de una sociedad y, a la vez, actores autónomos” (Fainsod, 2012: 75 y 76)

En las dinámicas que atraviesan las experiencias sociales y escolares, se articulan la integración y el aprendizaje de las normas sociales y las estrategias que los individuos despliegan, a partir de un trabajo sobre sí mismo, para alcanzar cierto margen de autonomía de lo institucionalmente “dado”. En otras palabras: “El actor social no está socialmente definido por su pertenencias e intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica” (Dubet y Martuccelli, 1996, citado por Fainsod, 2012: 77). Agrega Fainsod:

“... hay un trabajo por el cual cada uno/a dota de sentido y de coherencia su paso por las instituciones. Este proceso no se da de modo azaroso sino que se erige sobre ciertas condiciones socio-históricas e institucionales, no obedece a una decisión racional individual y libre. En relación a lo escolar, pensar en estos términos asume que toda educación no es solo un acto de inculcación sino también un trabajo que se realiza sobre sí mismo/a. Así, las experiencias escolares no se presentan ni como pura repetición de las condiciones que las preexisten, ni como pura creación” (Fainsod, 2012: 77).

El uso de la herramienta analítica experiencias escolares ha favorecido la emergencia de diversas dimensiones en torno a los sentidos otorgados a la escuela que se anudan a la esperanza de insertarse en el mercado laboral, a un diálogo con las experiencias escolares de otras generaciones y una significación especial en torno a la escuela que la señala como un lugar en el que es placentero estar.

Por un lado, las jóvenes que participaron de esta investigación interpretan que acceder, permanecer, egresar y/o titularse del nivel medio, les permite acceder a un “buen

trabajo”³⁷. Para algunas de ellas (María Paula, Daiana, Beatriz, Mara y Dalma) dicha evaluación emerge como respuesta prácticamente inmediata a la pregunta por qué y para qué estudiar.

En otros casos (Alejandra, Emilia, Mirta y Juana), esta apreciación se enlaza con la idea de realizar estudios postsecundarios, instancia que también favorece, según sus opiniones, una “buena” inserción laboral³⁸. Como ejemplo, se citan las palabras de María Paula, quien articula los dos tipos de respuestas: “[quiero terminar el secundario] porque quiero tener un buen laburo... Y... Para seguir estudiando otra cosa... Si hoy no terminás el secundario, no sos nada. Y aun teniendo el secundario, seguís siendo nada, tenés que seguir estudiando...”

Por otro lado, las palabras de algunas de estas jóvenes (Emilia, Mirta, Juana y Mara) subrayan que el acceso a la escuela media les posibilita dialogar con las experiencias escolares de las generaciones familiares que las preceden. Y, estrechamente vinculado a lo anterior, también señalan que estas experiencias otorgan herramientas intelectuales que les permitirán “ayudar” o “acompañar” a los propios hijos e hijas en sus futuras escolaridades (así lo expresan Alejandra, Mirta, Juana y Mara).

Por último, algunas de las estudiantes que participaron de esta investigación (por ejemplo, Dalma y Beatriz) significan la escuela como un espacio en el que les “gusta

³⁷ De los relatos se desprende que un “buen trabajo” es aquel que no se desarrolla en el ámbito doméstico, aquel que no exige la realización de las tareas que se efectúan generalmente allí, aquel que no requiere un gran esfuerzo físico; y que se despliega conforme la normativa vigente (“en blanco”). En palabras de María Paula: “No me gusta el trabajo que tengo... [empleada doméstica. Me gustaría tener] Un trabajo de oficinista... Algo que no tenga que estar rompiéndome todo. Algo más relajado, qué se yo, algo más interesante. Algo más así, no algo... ¡Estos laburos de mierda! [risas]...” Cabe agregar que, por lo general, las entrevistadas realizan una breve descripción de sus ocupaciones, sin ahondar en detalles y sin expresar cómo las vivencian. María Paula y Mara se distinguen, en este sentido, del conjunto de las jóvenes que participaron de esta investigación, ofreciendo líneas para caracterizar desde el contraste, un “buen” trabajo. La primera de estas jóvenes, como se dijo recientemente, expresa abiertamente su enojo por la tarea que realiza (en contraposición, un “buen” trabajo se disfruta y no requiere esfuerzo físico extremo). La segunda, por su parte, deja entrever además de lo dicho por su compañera, el vínculo existente entre la necesidad de trabajar y resolver las vicisitudes que la maternidad demanda: “Empecé el sábado [con un trabajo nuevo].... ¡Ah! ¡No sabés cómo estaba! ¡Por poco no me hizo limpiar el techo...! [risas]... me fue bien. Apenas llegué... me hizo limpiar el... Primero el pasillo. Es un pasillo largo hasta afuera... limpiar las rejas... barrer la calle... Después me hizo limpiar el comedor, baldear el comedor... barrer... Me hizo baldear, barrer, baldear. Después, con el comedor, pasar la escoba. Después, con el plumero pasarle a los cuadros, así, por arriba. Repasar por el lado de las computadoras, sacarle el polvo. Y... después me hizo hacer la pieza, arriba, el baño... las escaleras, que tire un poco de agua con lavandina. La cocina, pasarle al microondas... [Me pagó] 95... De ocho a doce es 85. Pero como me quedé hasta doce y cuarto, doce y veinte, me dio diez más... con eso le compré a [mi hijo] unas sandalias... chiquitas... con luces atrás [risas]... Pero... no las puede usar [risas. El nene aún no camina]... Después le compré una gorrita... cuadrillada y con un... oso adelante. Está re linda” (Mara).

³⁸ Es decir, el título secundario permite el acceso a una carrera terciaria y ésta favorece, a su vez, una “buena” inserción laboral.

estar”. Este sentido se construye vis a vis con el otorgado al ámbito doméstico, espacio que, por el contrario, es asociado al aburrimiento y el encierro.

A continuación se detallan cada una de estas dimensiones³⁹.

4.1.1. Insertarse en el mercado laboral

Una de las significaciones más insistentes de las estudiantes entrevistadas en torno a su paso por la escuela media se anuda a la esperanza de insertarse en un “buen” puesto del mercado laboral.

La configuración de dicho sentido está atravesada por sus condicionamientos materiales, la profundización de estas fragilidades que se producen con la maternidad (Fainsod, 2006) y por dimensiones biográfico-subjetivas específicas. Así, por ejemplo, efectivizar esa inserción en un “mejor” puesto del mercado laboral para María Paula, significa, además de la posibilidad de incrementar sus ingresos económicos actuales, una descompresión del esfuerzo físico que realiza diariamente como empleada doméstica: “...quiero terminar... porque quiero tener un buen laburo... mi proyecto es... si o si como sea, terminar, para poder... conseguirme un mejor laburo, no estar fregando... eso no es para mí, definitivamente...”

En cambio, Daiana, dado que prevé una pronta separación del padre de su hija (principal proveedor del ingreso en dinero de su hogar), evalúa que se verá en la obligación de insertarse de la mejor manera posible en el mercado laboral, para cubrir los gastos que el joven, una vez producida la separación, no resolverá. Según su evaluación, concluir los estudios en la escuela media asegura dicha inserción:

³⁹ Haber visualizado las dimensiones aquí mencionadas de manera insistente en los relatos y entrevistas, no invisibiliza otras significaciones vinculadas a la realización de los estudios secundarios. La escuela media puede configurarse como un espacio proveedor de conocimientos válidos para la resolución de problemas que presenta la vida cotidiana. En este sentido, Emilia señala que matemática es una de las asignaturas escolares que más le gusta porque: “Por ejemplo, cuando mi marido trabaja, cuando no nos alcanza la plata, bueno, saco cuentas... Por eso me gusta matemática. O, cuando mi marido trabaja poco, o trabaja mucho y digo: “¿qué hizo éste?”. Y le pregunto, y entonces, empezamos a sacar cuentas...”. Por lo demás, la escuela también emerge en algunas entrevistas como el lugar al que hay que ir por obligación y/o insistencia de los padres. Como ejemplo, se citan las palabras de Mirta y Mara: “Por mí mamá, por mi papá, porque ellos son los que más me insisten en estudiar. Y yo antes no quería seguir estudiando. Iba a dejar el colegio. Pero, después, ellos me insistieron que estudie, que estudie, que estudie” (Mirta). “[mi mamá] Lo único... Lo que no quiere es que deje la escuela... Cuando quedé embarazada, en ningún momento pensé en dejar la escuela. No, no me dejaba” (Mara).

“... lo que quiero es terminar la secundaria... para poder trabajar de algo... La secundaria si o si es lo que más tenés que tener para tener un trabajo [con énfasis] bueno... quiero terminar la secundaria porque... no sé qué va a ser en un futuro... [Si] dejo la secundaria y el día de mañana, me separo, ¿qué?, ¿de qué voy a trabajar si en todos lados necesitás secundaria?... si estamos separados, [el papá de mi hija] le va a tener que comprar [sus cosas] a la nena... [a mí no] ... porque no [vamos a estar más] juntos...”

(Daiana)

La confianza atribuida a la función distributiva de la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1997) es producto, en algunos casos, de un proceso del que participan abiertamente diversos/as actores/as, entre ellos, sus madres: Así lo ejemplifica Mara: “... mi mamá... Lo que no quiere es que deje la escuela. Que es lo principal, porque dice que [para conseguir] un trabajo... lo único que me van a pedir es secundario completo... Y, la verdad es que tiene razón.”

Estas conversaciones sostenidas con sus madres (o, como el caso de María Paula y Juana con sus cónyuges⁴⁰), tal como lo propone Fainsod (2006), habilitan la pregunta en torno al lugar que ocupan “los otros y otras” en la configuración de la experiencia escolar para las alumnas madres y/o embarazadas en contextos de marginalidad urbana. Este eje de análisis configura un área de vacancia que amerita ser profundizado en próximas investigaciones que aborden la temática.

Ahora bien, la escuela contemporánea está haciendo cada vez más explícita su incapacidad inherente (otrora, invisibilizada) de satisfacer esa demanda de credenciales

⁴⁰ Conforme exhiben los relatos, estos “otros/as” también pueden ser, como es el caso de María Paula y Juana, sus cónyuges: “... [mi marido] también me rompe las bolas: ‘no vayas a dejar este año’, dice, o... ‘Terminás este año y no esperés un año y después te pongas a estudiar. Ponete a estudiar enseguida’...” (María Paula). “Lo que pasa es que el padre de mi hija me insistió mucho [para que retomara los estudios. Él no estudió]... Por eso me insistió... el primer año, nada más... Acá [a la Escuela de Reingreso] venía también. El me hizo entrar acá... si soy lo que soy, si estoy en el año que estoy, es porque está él. Porque me ayudó un montón. Es burrito, pero, ¡mirá que me ayudó!...” (Juana). Si bien los relatos de estas jóvenes exhiben con nitidez que sus parejas apoyan y promueven el despliegue de sus estudios, no profundizan en dicha insistencia.

válidas para el ingreso a un “buen trabajo”, conforme esperan las jóvenes entrevistadas. Sin cuestionar la injusticia del sistema laboral en sí, algunas de ellas ponen en tensión la hipótesis “a mayor educación, más y mejor trabajo” (propia de las interpretaciones emparentadas a la Teoría del Capital Humano). Como ejemplo, se citan las palabras de María Paula quien, significativamente, para dar cuenta de esa imposibilidad del sistema escolar recurre al “destino” como dimensión explicativa del fenómeno: “... aun teniendo un título, hay mucha gente que tiene mala suerte y... tampoco consigue algo bueno...” Este cuestionamiento a la capacidad distributiva de la escuela permite reflexionar sobre la ficción del “vínculo armónico” aparentemente existente entre educación y trabajo, sostenida por muchos estudios tradicionales (Fainsod, 2001 y 2006). El análisis de las entrevistas sugiere que, si bien no es lo mismo ingresar al mercado laboral contando con una titulación que hacerlo sin ella, no existe una correlación directa y necesaria entre su obtención y el acceso a un “buen” trabajo.

En este marco, tal como se comentó anteriormente, algunas de las alumnas que participaron de esta investigación vislumbran la posibilidad de seguir estudiando en un futuro inmediato ciertas carreras post secundarias no universitarias, de una duración que, en palabras de Mirta, no supere, los 4 años de cursada, y que, al decir de Emilia, no demanden un “excesivo” trabajo intelectual: “... algo que no sea de pensar, porque... no va conmigo.... Si... tengo que ponerme a pensar... para cuando hay que estudiar... no... Historia, todo eso, no... Tenés que estudiar, y leer, y estudiar... No me gusta”⁴¹

Algunas de esas carreras están vinculadas a las fuerzas de seguridad. Por ejemplo, Emilia ha reflexionado sobre la posibilidad de ingresar a la escuela de la de policía y Mirta a la de gendarmería. Pero también existen otras alternativas: estudiar para ser operadora de PC, profesora de matemática o contabilidad (Alejandra); hacer el

⁴¹ María Paula es la única joven entrevistada que manifiesta abiertamente su deseo de continuar estudios universitarios en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ha hecho los trámites pertinentes para inscribirse en la carrera de Trabajo Social, sin poder, durante 2012, efectivizar el comienzo del CBC. María Paula proviene de una familia que, a pesar de sus pobreza materiales, cuenta con ciertos capitales sociales, económicos y escolares (padre pequeño comerciante; madre con secundario completo) que la distinguen del resto de sus compañeras entrevistadas.

profesorado de educación física (Emilia), o realizar la carrera de despachante de aduana (Juana).

Así, entre la finalización de los estudios secundarios y el ingreso al mercado laboral, se inserta la realización de una carrera postsecundaria y con ello, un corrimiento hacia delante de la esperanza de insertarse “mejor” en el mercado laboral.

4.1.2. Diálogos entre generaciones.

Una de las dimensiones relacionadas a los sentidos construidos en torno a las escolaridades que explicitan varias de las estudiantes entrevistadas, se anuda al diálogo que esas experiencias sostienen con las atravesadas por las generaciones familiares precedentes.

El acceso y permanencia en la escuela secundaria para las jóvenes que participaron de esta investigación, es una posibilidad que sus padres y madres no tuvieron. Como lo ilustran los extractos de los relatos que siguen, la configuración de los sentidos construidos en torno a esta situación están vertebrados por sensaciones que se vinculan con “poder ser alguien” y con “el orgullo”⁴².

“ [al marido de mi mamá] le importa mucho que yo termine mi colegio y... que mañana sea alguien... porque él quiere, por ejemplo, decirle a... su amigo: ‘Ay, no sabés...’ (Porque... dice que yo soy la hija)... ‘Ay, vos sabés que mi hija está estudiando’. Él a todos le dice que... a mi edad, este año, termino el colegio. Y él lo que quiere es, es decir... ‘Es policía...’ O ‘es profesora de educación física... Mirá lo que es’. Él quiere decirle eso a sus amigos. [Y a mí, eso] Me parece re bien... Porque... me siento un poquitito orgullosa de que alguien me esté viendo así...” (Emilia⁴³)

⁴² La única biografía que no da cuenta de este tipo de sentidos es la de María Paula. Su madre ha completado los estudios secundarios en Chile, país de origen de ambas.

⁴³ El marido de la madre de Emilia hizo hasta el 4° grado de la escuela primaria.

“... mi mamá, no... Porque ella se quedó embarazada... me iba a tener a mí e hizo hasta tercer año. Igual que mi papá, que hizo hasta la primaria nada más... Por lo que ellos no terminaron de estudiar y quieren que por lo menos, nosotros [mis hermanos, hermanas y yo] seamos alguien... (Mirta)

Pero también, este diálogo con las experiencias escolares de la generación anterior, en algunas de las jóvenes entrevistadas se articula con sus propias maternidades. Como ejemplos, se transcriben los siguientes extractos de entrevistas:

“... si hago lo que hago, es por mi hija, no por mí... estudio por mi hija. Porque el día de mañana me gustaría poder ayudarla en el colegio... Porque... mi mamá no estudió... y veo a mi mamá ahora, que mis hermanos están en la primaria, y ellos me preguntan a mí. Y a ella le da vergüenza eso, le duele eso también. A mí no me gustaría pasar por lo mismo... lo hago por ella... todo lo que yo hago [es] por [mi hija]. Venir al colegio... todo, todo... Todo lo que hago es por ella”

“... mi mamá hizo hasta 7º grado, no más. No, [piensa, se corrige] miento, primer año... Aparte te ayuda de algo también el estudio... El día de mañana, a tu hijo le vas a querer enseñar cuando le manden tarea y qué... y vos no vas a saber nada... mi mamá nunca me ayudó en el estudio. Igual, nunca le pedí ayuda... A veces, los trabajos prácticos... los hago sola, porque es lo que más me gusta...” (Mara)

“... estudio, uno, porque... veo como que mi papá y mi mamá... mi papá hizo hasta el cuarto grado y mi mamá el primer grado nada más... por ejemplo, tengo un trabajo... Vamos a decir una ecuación. Llego a casa... no lo entiendo ni mi papá, mi mamá tampoco... ¿Quién me ayuda? Nadie... no quiero que le pase lo mismo a mi hija, por eso estudio. Pensando en eso. Y

antes de eso... antes de que... quedara embarazada, estudiaba para superarme... a mí misma... Quería ser docente... O sea, cuando empecé a estudiar y me di cuenta que me gustaba matemática, quise empezar a estudiar contabilidad... Y, bueno, de ahí hasta segundo año estudié porque quería hacer contabilidad. Después, cuando nació mi nena, me puse otra meta que fue de capacitarme... para poder ayudar a mi nena cuando... esté estudiando, y no sepa una cosa y... la pueda ayudar”

4.1.3. La escuela: un lugar en el que “me gusta” estar

Otra insistencia en los relatos de algunas de las jóvenes entrevistadas es la tensión emergente entre la experiencia escolar y el ámbito doméstico, expresada del siguiente modo: la escuela es un espacio en el que es posible disfrutar, despejarse y tener algo relevante que hacer, que se contrapone al hogar en tanto lugar aburrido y de encierro. Para ejemplificar esta tensión escuela-hogar, se recortan dos extractos de entrevistas:

“[En la escuela]... te enseñan un montón... Y, no sé. Me gusta venir... me va bien en la escuela y ya estoy por pasar de año. [Cuando fue el parto]... Me dieron un mes pero yo falté menos de un mes... Y vine antes. Pregunté cómo es. El profe me dijo que si yo tenía que faltar, que falte... Sí... No sé... Me gusta... porque me aburro, si no en mi casa. Por lo menos, para salir un rato. (Dalma)

Beatriz: [me gusta venir a la escuela porque]... Te despejás un poco de otras cosas... De estar encerrada... O de no hacer nada. Es mejor ir a la escuela... A mí no me gusta [quedarme encerrada]... porque no hacés nada.

Entrevistadora: A ver, ¿cómo es un día tuyo?

Beatriz: Nada. Me levanto, desayuno, limpio la casa, me vengo al colegio. Después del colegio... voy a mi casa, meriendo, limpio lo que merendé, después hago la comida. Nada más...

Entrevistadora: ¿Y, si no vinieses acá... todo el tiempo adentro?

Beatriz: Adentro y nada [risas] Adentro y viendo la tele... Me aburre.

Esta tesis adscribe a las interpretaciones que realiza Fainsod (2012) cuando señala dos lecturas posibles en torno a esta insistencia:

“Por un lado, de los sentidos que anudan el trabajo doméstico con ‘no hacer nada’ se podría inferir una invisibilización de estas actividades como trabajo o como actividad con poco o ningún valor. Por otro lado, los testimonios en los que se expresa aburrimiento también podrían llevar a inferir una transformación en la producción subjetiva femenina. Lo doméstico se vaciaría para esas entrevistadas de aquellos valores tradicionales, desde los cuales el cuidado de la casa y de los/las hijos/as y el marido confería –desde el discurso social- un espacio de realización personal femenina, de satisfacción, de despliegue de un saber hacer” (Fainsod, 2012: 149)

Por lo demás, tal como se señaló en torno a los sentidos que adquieren los vínculos con los otros/as para el despliegue de las escolaridades, futuras indagaciones sobre las experiencias escolares de alumnas madres y/o embarazadas podrían retomar esta tensión escuela-hogar como eje de análisis y profundizarlo.

Este capítulo focalizó su interés en la categoría experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1997) con el fin de comenzar a interpretar la tensión existente entre la función socializadora de la escuela media y los procesos biográficos-subjetivos que el paso por esta institución supone para las alumnas entrevistadas.

Recurrir a esta herramienta teórica, como se ha problematizado aquí, contribuye a abrir preguntas en las argumentaciones deterministas que visualizan la escuela como un espacio sólo vinculado a la reproducción del orden social. En esta línea de análisis, el próximo capítulo aborda las experiencias escolares de las jóvenes entrevistadas a través del concepto prueba escolar y soportes (Martuccelli, 2006 y 2007)

Capítulo 5. La escolaridad y sus soportes.

Esta tesis sostiene que las experiencias escolares de jóvenes madres y/o embarazadas en contextos de marginalidad urbana pueden configurarse como pruebas: situaciones difíciles de atravesar, dolorosas y existenciales, que los individuos (sostenidos por un entramado de soportes) perciben, confrontan, y significan biográficamente (Martuccelli, 2006 y 2007).

Los relatos construidos con las jóvenes entrevistadas exhiben diversas pruebas escolares que las tienen como protagonistas. Ellas articulan maternidades y escolaridad, dando cuenta de, entre otras dimensiones, un uso específico de tiempos, espacios y energías.

“La otra vez... estaba tratando de leer un cuentito de mierda porque tenía que entregar el trabajo [de lengua], y... me tuve que venir al baño y del baño me tuve que ir a la pieza a acostarme con [mi hijo] porque si no, no se iba a callar [lloraba mucho] y no iba a poder leer... Pero te juro por Dios, al baño me fui con el libro” (María Paula)

“...Los primeros meses [de embarazo fueron] muy complicados. Tenía... náuseas y todo eso y por eso no venía a la escuela... Pero, después empecé a venir... Hasta los tres meses y medio estaba... pálida, mal, tenía anemia, era un desastre. No me podía levantar de la cama porque me mareaba y era horrible. Después, no. Después todo bien...” (Daiana)

“... [Cuando estaba embarazada] no venía todos los días a clase y tenía que ir a los chequeos médicos, tenía que hacer reposo un mes completo. Y ahí me perjudicó...Sí, porque... era muy dedicada a mis estudios...” (Alejandra)

“Yo tengo una tarea de hace 15 días ya, un mes, tres meses, y no lo puedo hacer porque [mi hijo me ve] ahí y me dice: ‘¡Ay! Mamá, mamá, mamá... quiero estudiar’ Y... Le doy una lapicera con unas hojas y él: ‘No, no, no, mamá`... Entonces, me desconcentra... (Emilia)

“[En relación a la lactancia]... habré faltado una semana nomás. Porque lo tuve a mi nene y ya después vine a la escuela... [y]... como venía a la escuela, mi mamá había comprado la leche infantil, la Sancor, para bebé y entonces, le daba eso y ya...” (Mirta)

“[Durante la lactancia] no podía, me costaba más. Porque tenía que darle la teta, la tenía que hacer dormir [a mi hija]. Tenía que venir [a la escuela] con un carro grandote que tiene ella. Todo un quilombo era” (Juana)

“[En relación a las tareas hogareñas y escolares que realiza en su casa]... hay veces que... estoy cansada, tengo sueño, pero después, al rato, es como que se [me] va. Y, después, después de un buen rato... vuelve el sueño... es como que te viene todo el cansancio [de golpe]... Capaz que tengo sueño, pero sigo haciendo las cosas... (Dalma⁴⁴)

“Cuando internaron a mi hijo estuve faltando mucho. Pero, después vine y me reincorporé. Porque si no, iba a tener que rendir todas en diciembre. Y, ahora, me estoy poniendo con la carpeta al día. Así que... Por suerte, estoy más o menos. No es que estoy ¡guau! con todas las materias, pero...” (Mara)

⁴⁴ Este párrafo corresponde a una entrevista realizada cuando la beba de Dalma apenas tenía un mes de vida.

“... Son todos trabajos prácticos de fotocopias [muestra su carpeta de clases, asignatura Historia]... son todas fotocopias... Igual, lo hago acá en el colegio. Trato de hacerlo acá, porque... no tengo tiempo en mi casa...”

(Beatriz)

Por otro lado, los relatos construidos con las alumnas entrevistadas describen un entramado de soportes que les permite percibir, confrontar y significar estas pruebas escolares, configurado por, al menos, tres dimensiones: el Programa de Retención Escolar para alumnos padres y alumnas madres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires; una propuesta educativa inclusiva que se vehiculiza a través de las Escuelas de Reingreso y el trabajo que realizan diferentes mujeres de la familia (especialmente sus madres y hermanas) al cuidar a sus hijos/as, mientras ellas están en la escuela.

En línea con el debate que sostiene la perspectiva crítica con las lecturas deterministas, este capítulo analiza los conceptos prueba escolar y soportes. Como se problematizará a continuación, dichas herramientas son instrumentos apropiados para tensionar las argumentaciones que identifican el abandono escolar como destino único e inexorable de las alumnas madres y/o embarazadas.

5.1. La prueba escolar.

El concepto prueba, como herramienta teórica, torna visibles las articulaciones existentes entre las dimensiones “contingentes” y “estructurales” que atraviesan una biografía, haciendo “intervenir elementos de contingencia en el análisis de una trayectoria” (Martuccelli, 2006: 58).

Existen diversos tipos de pruebas. Una de ellas, fundamental para la problemática que aborda esta tesis, es la prueba escolar. La misma es definida como:

“El resultado de la tensión entre la selección escolar y una confianza institucional en sí mismo; una prueba altamente estandarizada, fruto de una

sociedad que posee un sistema educativo fuertemente integrado; una prueba común que se declina empero de manera diferente en dirección de los actores sociales; y que permite... dar cuenta de un sin número de trayectorias individuales posibles.” (Martuccelli, 2006: 63).

Las pruebas escolares que emergen de los relatos biográficos de las jóvenes que participaron de esta investigación expresan las dos dimensiones que la vertebran: la selección y la confianza institucional.

Respecto a la primera, todas las alumnas entrevistadas refieren recorridos no lineales en términos del sistema escolar tradicional, que dan cuenta de su carácter selectivo. Estas experiencias, producidas antes del embarazo y en instituciones diferentes a la que operó como escenario del trabajo de campo, pueden anudarse a un alejamiento temporal de la escuela (Alejandra, Juana y Dalma), o combinar repetición con interrupción (María Paula, Daiana, Emilia, Mirta, Mara y Beatriz)⁴⁵. A la vez, pueden producirse en la primaria (Alejandra), en la secundaria (María Paula, Daiana, Emilia, Dalma y Beatriz); o en ambos niveles (Mirta, Juana y Mara).

La selección escolar emerge en los relatos significada insistentemente como corolario de atributos personales o, más precisamente, como resultado de cierta “incapacidad innata” de adaptarse a las normativas y exigencias escolares vigentes. En línea con lo que proponen Dubet y Martuccelli (1997), esta tesis interpreta que dicha insistencia se anuda a la naturalización de la violencia institucional que la selección escolar traduce como una responsabilidad individual.

Este “fracaso” explicado a través de la “autoculpabilización”, y su invisibilización como dimensión inherente al carácter selectivo de la prueba escolar, se expresa, por ejemplo, en el uso de términos tales como “no encajar” o “ser irresponsable”:

⁴⁵ Cabe aclarar que la emergencia de experiencias aunadas a la dimensión selectiva del sistema educativo antes del embarazo y en escuelas diferentes a la que funcionó como escenario del trabajo de campo, no implica inferir que, necesariamente, las interrupciones temporarias y/o la repitencia no se producen luego de la maternidad y/o en la Escuela de Reingreso. Esta investigación refiere a lo sucedido durante el 2011; se desconoce cómo las jóvenes entrevistadas continuaron sus trayectorias educativas.

“Terminé 7º grado y mi mamá me mandó a colegio privado y bueno... repetí... Me fue mal, porque no estudiaba nada... ¡me fue mal!.. No, no me gustaba el colegio... No era, así que, lo llevara re bien, así, no, no, no... ¡no encajaba!... No me sentía bien en ese colegio... Lo que pasa es que... no sé... tenía que ser más, más responsable... (María Paula)

A la vez, se naturaliza e invisibiliza el carácter selectivo de la prueba al identificar el “fracaso escolar” con la “mala influencia” de los círculos de amistades: “En la otra escuela repetí dos veces primer año... porque era vaga, ¿viste cuando te juntás con un grupo que no hace nada?” (Daiana)

“Los primeros meses de la secundaria fueron... tranquilos. Pero, después, ya empecé a juntarme con otro tipo de chicas que andaban haciendo macanas y entonces... después... también estaba haciendo lo mismo. Me escapaba de la escuela... Y así hasta que me quedé de curso y me llevé todas las materias” (Mirta)

“Y ahí [en una escuela anterior a la de Reingreso]... No me gustó y siempre dejaba a mitad de año. Nunca terminaba... No hacía nada. Era vaga... no hacía nada... me iba del aula y daba vueltas... con mis amigas. No hacía nada, nunca” (Dalma)

El carácter selectivo de la prueba escolar queda desdibujado también al anudar el “fracaso” a otras circunstancias. Como ejemplos se citan: experiencias de consumo problemático de drogas —“... Me drogaba mucho, sí. Muchísimo... re zarpada... dos años dejé de estudiar porque... me drogaba muchísimo...” (Emilia)—; el desagrado que generan algunos saberes escolares — “[Repetí]... porque me había llevado matemática... En realidad, nunca me gustó matemática...” (Mara)—; la falta de voluntad

—“Cuando era chica, yo dejé 6° grado... Dejé el colegio, no quise ir más” (Juana) —; y cierta dificultad subjetiva para incorporar hábitos estudiantiles — “Es que yo no soy de estudiar” (Mara).

De este modo, el “fracaso escolar” insiste en los relatos como consecuencia de cierta incapacidad innata e individual para convertirse en alumno/a, es decir para socializarse en la cultura estudiantil (Tiramonti et. al., 2008). Sin embargo, existe una experiencia disonante de esa recurrente evaluación “autoculpabilizadora”, que guarda similitudes con lo que describe Martuccelli cuando refiere cómo ciertos jóvenes en los últimos años, han comenzado tensionar la noción de responsabilidad individual frente a la selección violenta que el sistema ejerce contra ellos/as (Martuccelli, 2006).

Se trata del relato de Mirta, quien narra cómo y por qué reprobaba la misma materia en una escuela anterior a la de Reingreso:

“... en la otra escuela... con una sola [profesora, la de dibujo técnico]... sí que no me llevaba bien... Porque... trataba siempre de hacer las cosas bien y para ella todo estaba mal. Entonces le dije: ‘Bueno, no pienso hacer más nada porque yo hago las cosas y usted me dice que está todo mal, está todo mal... ¿Qué es lo que tiene contra mí?’... Y ella me dice: “Ah, no. No... porque seas salteña vas a venir a hacer lo que quieras`... Y bueno, cada vez que tuve con la materia de ella, nunca llevaba el tablero porque para ella estaba todo mal lo que hacía...”

Ahora bien, la selección, tal como se mencionó anteriormente, es una dimensión vertebradora de la prueba escolar que está en tensión con otra noción también clave en dicha prueba: la confianza institucional. A propósito, agrega Martuccelli:

“[Otra] dimensión que se encuentra en el corazón de la prueba escolar... es que la escuela transmite un tipo de confianza institucional sui generis. En las sociedades modernas... la escuela aparece como una institución, dotada de una fuerte legitimidad, capaz de dictar un juicio global sobre una persona

[que le genera confianza en sí mismo/a]... [En] sociedades donde los problemas de reconocimientos son tan fuertes, la escuela se encuentra dotada de una nueva función. Por lo demás, y aun cuando la institución no siempre lo reconoce, cómo no traer a colación el hecho que muchas personas a lo largo de su vida regresan al sistema educativo para obtener una sanción positiva de ellos mismos. Más allá de su utilidad profesional, una parte de los beneficios de la formación continua y permanente es la de transmitir un sentimiento de orgullo: una institución —la escuela— me dice que tengo cierto valor” (Martuccelli, 2006: 63)

En este sentido, diversas prácticas vinculadas a la confianza institucional atraviesan las experiencias escolares de varias de las jóvenes entrevistadas. Muchas de ellas tienen lugar en la institución que operó como escenario del trabajo de campo. Así lo expresan, por ejemplo, las notas oficiales firmadas por su director—“Señores padres: felicitamos a Mirta por su dedicación y compromiso”—; y las actitudes afectivas y respetuosas que vertebran los vínculos docentes-estudiantes, presentes en varios de los relatos: “La mayoría de los profesores en este colegio... son demasiado buenos. Tenés un problema, te ayudan” (Alejandra). “En esta escuela, estoy hace tres años y siempre me trataron bien...” (Mara).

Estas prácticas institucionales respetuosas y afectivas (dimensiones necesarias aunque no suficientes para la confrontación de la prueba) implican reconocer los esfuerzos y logros escolares de las jóvenes entrevistadas. Con ello, se tiende a favorecer la construcción de cierta confianza en sí mismas que promueve, a su vez, el despliegue de la escolaridad.

Con el propósito de abrir una discusión en torno al lugar diferencial que tienen diversos soportes para que las jóvenes entrevistadas confronten sus pruebas escolares, a continuación se analiza dicho concepto.

5.2. Soportes.

Martuccelli (2006 y 2007) discute la tesis moderna que considera a los individuos como seres independientes, autónomos, autocentrados y soberanos de sí mismo. Para este autor, por el contrario, lo distintivo del individuo es su capacidad de tenerse en el mundo a través de un conjunto de soportes que, a la vez de sostenerlo, le permiten singularizarse.

Para Martuccelli, el individuo moderno en tanto héroe o personaje social sostenido desde su interior, configura una ficción (también llamada ilusión, credo o quimera) representada por los sectores privilegiados y mejor posicionados socialmente.

Esta ficción, aunque dominante, no tiene un correlato pleno en la realidad. En sus palabras:

“En la cultura occidental... la representación común y dominante... ha sido la de afirmar que el individuo tiene que sostenerse desde el interior. Es lo que señalan los términos de autonomía, de independencia, de autocontrol, de expresión [de sí]... En efecto, la representación dominante del individuo es una imagen heroica que hunde sus raíces en una tradición a la vez aristocrática y democrática. Aristocrática: hago referencia... al modelo del “gran” hombre, del hombre “fuerte”, aquél que es capaz de sostenerse cuando todo alrededor suyo se cae. Democrática: para ser un ciudadano es necesario, sobre una base igualitaria, que todos los individuos tengan la capacidad de autosostenerse, sobre todo moralmente. Es... el perfil del hombre, blanco, adulto, heterosexual, sano de espíritu trabajador⁴⁶. Todo aquél que no lo es, que corresponde a algo así como el 98% de la humanidad, está pues definido por un déficit inicial frente a esta imagen heroica del sujeto... (Martuccelli, 2006: 20)⁴⁷

⁴⁶ A esta enumeración, esta tesis le agrega urbano y nacido en los países “centrales”.

⁴⁷ Para esta definición en torno a la ficción del sujeto construida por y en la modernidad, Martuccelli tiene en cuenta las reflexiones de Foucault.

Esta ilusión moderna se despliega como un proyecto sin cristalización efectiva: cuanto más el individuo es tenido desde el exterior más es concebido como sosteniéndose desde su interior⁴⁸. Tensionando este axioma, el autor insiste: no existe un individuo “observable fuera de lo social”, ni escindido del conjunto de soportes que le permiten tenerse en y frente al mundo⁴⁹ (Martuccelli, 2007: 41).

La diferencia que distingue la contemporaneidad de la época en la que esta ficción se origina y consolida se vincula, entre otras dimensiones, a las transformaciones de las instituciones que le dieron base y fundamento.

En las últimas décadas, como ya se ha señalado anteriormente, esas instituciones productoras y reproductoras del orden social comenzaron a evidenciar las tensiones y límites inherentes a su constitución, otrora silenciados. Desde la lectura que propone Martuccelli, estos cambios exigen que la sociología actual problematice cómo se configuran, operan y significan los soportes que le permiten a los sujetos tenerse en el mundo y resistir a las pruebas a las que se ven enfrentados/as.

En este marco interpretativo, entonces, el concepto soportes alude al:

“... conjunto de elementos, materiales e inmateriales, que... vinculan [al individuo] a su contexto... [un] conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social... (Martuccelli, 2007: 62 y 63).

⁴⁸ El ejemplo que utiliza Martuccelli para ilustrar esta idea es la del “monje, cuyo ‘retiro’ del mundo no se produce más que dentro de organizaciones rígidas” (Martuccelli, 2007: 47)

⁴⁹ Estas apreciaciones críticas en torno a la teoría sociológica clásica no alcanzarían a los fundadores de la sociología como disciplina. En las reflexiones de autores como Durkheim, aparece, según Martuccelli, “la voluntad de introducir la comprensión de las vivencias individuales dentro de los sistemas organizados de los conocimientos sociales...”. Para la sociología clásica “... La vivencia individual nunca estuvo... privada de sentido, a condición de reubicarla en un espacio social que le permitiera comprender el porqué de la expresión individualizante de las situaciones cuya naturaleza continuaba siendo profundamente social.” (Martuccelli, 2007: 11)

Los soportes son una categoría estrechamente enlazada a los sentidos que les confieren los individuos. Se expresan en los vínculos que éstos sostienen con otros/as, en sus actividades y en sus consumos. No se perciben plenamente como tales (en palabras de Martuccelli, permanecen en un claro-oscuro en sus conciencias individuales), ni son asimilables a un conjunto de recursos o de relaciones susceptible de ser cuantificado.

Tampoco todos los soportes son igualmente legítimos: cuanto más invisible es un soporte, más legítimo será. Es decir, debido a la alta valoración que la modernidad occidental le asignó a la ficción “de un individuo dueño de sí mismo, el hecho de recurrir a puntos de apoyo externos es tanto mejor aceptado, en la medida en que estos son cuidadosamente escondidos...” (Martuccelli, 2007: 77)⁵⁰.

La definición del individuo subrayando su inescindibilidad con un conjunto diverso de soportes para ser tenido en el mundo y para gestionar/resistir a las pruebas biográficas, desde la interpretación de esta tesis, dialoga conceptualmente con el enfoque crítico en torno a los embarazos y maternidades adolescentes.

En efecto, la discusión que Martuccelli mantiene con la figura heroica del sujeto moderno sostenido desde su interior, se expresa con un nivel menor de abstracción en ese enfoque, cuando, por ejemplo, dicha lectura crítica le cuestiona a las perspectivas tradicionales la recurrente responsabilización individual de las jóvenes gestantes y madres en relación a sus experiencias de maternidad y a sus “fracasos” escolares.

A la vez, la categoría de soportes es un instrumento de análisis apropiado para la formulación de interrogantes ante las argumentaciones deterministas que establecen el abandono escolar, como destino inalterable de las pruebas confrontadas por madres y/o embarazadas adolescentes.

⁵⁰ El autor ilustra esta idea trayendo como ejemplos, por un lado, la sobreactividad y la falta de tiempo constante de los hombres posicionados en los estratos sociales más encumbrados y, por otro, la dependencia de las protecciones garantizadas por el “Estado Providencia” que tienen los sectores bajos. Aquellos, gozando de una gran estima social, sólo pueden desplegar el “estado bulímico” de actividad que los caracteriza, gracias al trabajo invisibilizado del conjunto de secretarios/as y asesores con los que cuentan, mientras que éstos acarrearán, además de la necesidad de dicha protección, el estigma que esa necesidad conlleva (Martuccelli, 2007)

Como ya se señaló, el análisis de los relatos construidos a lo largo del trabajo de campo, a través de las categorías que propone Martuccelli (2006 y 2007), permitió problematizar el entramado de soportes que habilita a las jóvenes entrevistadas a confrontar y significar sus pruebas escolares. De este modo, se abren posibilidades analíticas invisibilizadas en las argumentaciones de los enfoques tradicionales.

A continuación se analiza la primera de las dimensiones que configuran este entramado de soportes: el Programa de Retención Escolar para alumnos padres, alumnas madres y embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

5.2.1. El Programa de Retención Escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires

Los orígenes del Programa⁵¹ se remontan hacia mediados de los '90 cuando las profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales mencionadas anteriormente, comenzaron a evidenciar la crudeza de sus efectos sobre los sectores sociales más vulnerables.

En este marco y con el propósito de evitar la interrupción de los estudios de las numerosas alumnas madres y/o embarazadas que se escolarizaban en una institución media del sur de la Ciudad de Buenos Aires, su directora y un grupo de profesionales convocado ad honorem, empiezan a organizar allí talleres de reflexión en torno a la fusión de dos dimensiones inescindibles en las vidas de esas jóvenes: las maternidades adolescentes y el despliegue de sus estudios secundarios. Al poco tiempo, estos talleres comienzan a dirigirse también a los alumnos padres.

En 1999 la iniciativa empieza a estructurarse en la zona del sur de la ciudad, como parte del Programa ZAP⁵². En 2001 se extiende su área de acción a todas las escuelas del

⁵¹ Para esta descripción se tuvo en cuenta, entre otras fuentes, la información brindada por su responsable, Lic. Mariana Vera.

⁵² Programa dirigido a escuelas ubicadas en las Zonas de Acción Prioritaria: Villa Lugano, Villa Soldati, La Boca y Barracas.

ámbito porteño que requieran su intervención y pasa a depender orgánicamente de la Dirección de Educación Media y Técnica de la cartera educativa porteña.

En 2008, la propuesta es transferida a la Coordinación de Inclusión Escolar. Este cambio resulta una incongruencia con sus criterios originarios y evidencia las tensiones que a partir de ese año comenzaron a producirse entre la cúpula gubernamental de la Ciudad y el Programa.

Si bien la situación de los alumnos/as padres, madres y/o embarazadas requiere una atención particular, esta política educativa se preocupa por evitar la “consolidación de formatos que profundicen la fragmentación”, refiriéndose especialmente a las consecuencias que las políticas focalizadas, sustentadas en la noción de “inclusión”, provocan en los y las estudiantes gestantes y/o con hijos/as (Programa Retención Escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires 2010: 5)⁵³.

En este sentido, el Programa adhiere a un posicionamiento crítico sobre las gestaciones, maternidades y paternidades en la adolescencia en relación a la forma en que históricamente las gestiones gubernamentales han abordado esas temáticas.

La propuesta del Programa se inscribe en un proceso de sanción de una serie de instrumentos legales jurisdiccionales y nacionales que se aprobaron con el fin de efectivizar el derecho a la educación de los/las estudiantes padres, madres y embarazadas.

Los instrumentos legales sancionados por la Ciudad son: el Artículo 38 de la Constitución porteña (1996. La Ciudad, entre otras acciones vinculadas a la protección de los derechos de las mujeres, “ampara y garantiza... la permanencia en el sistema educativo” de adolescentes gestantes); y la Ley 709/01 que sanciona, entre otros derechos, un régimen especial de inasistencia y el diseño de mecanismos de apoyo,

⁵³ Este cambio, decidido por la cúpula político-gubernamental de la Ciudad, configura una de las tantas vicisitudes que el Programa comienza a afrontar a partir del 2008 (otra ha sido el conflicto por el cierre de salas maternas en el año 2009; ver Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior, 2009). Para un análisis más profundo en torno a los impactos que las políticas focalizadas/ inclusoras han tenido en lo económico y social en general ver Sojo (1990 y 2007) y en lo educativo, ver Tiramonti (2009).

seguimiento, recuperación y evaluación especiales para todos/as los/las estudiantes embarazadas, madres y padres, que deberán aplicarse tanto en escuelas públicas como en privadas.

A nivel nacional se sancionaron: la Ley 25.273/00 (Régimen de Inasistencias para alumnas embarazadas); la Ley 25.808/ 03 (que prohíbe a los/as directivos/as de escuelas públicas o privadas impedir u obstaculizar el despliegue de la escolaridad de estudiantes grávidas, madres y padres); y el Artículo 81 de la Ley 26.206/06 (establece que las autoridades jurisdiccionales garantizarán el acceso y permanencia de las alumnas gestantes y con hijos/as en la escuela).

En relación a estas leyes, esta tesis interpreta junto a Fainsod, que las mismas legitiman un:

“... lugar en la escuela para adolescentes embarazadas-madres... como sujetos educativos... como sujetos de derechos... [y] deja instalados los soportes para el respaldo y la consolidación de prácticas democráticas que sin un marco legal muchas veces son impugnadas” (Fainsod 2006: 123)

A la vez, estas herramientas legales están en diálogo con el proceso implementación de una serie de políticas que se dirigen a garantizar y efectivizar el derecho a la educación de todos/as los/las jóvenes tanto a nivel nacional como en el ámbito porteño. Se trata, por ejemplo, del otorgamiento de becas o el diseño de programas especiales con el fin de evitar la interrupción (ver, entre otros, Tiramonti et. al. 2007).

El equipo de trabajo del Programa motoriza múltiples actividades, entre ellas: propuestas de formación para docentes, tutores, equipos de conducción y referentes⁵⁴;

⁵⁴ Los referentes son profesores/as o preceptores/as elegidos por la escuela en la que interviene el Programa, especialmente formados por su equipo coordinador para el desarrollo de la tarea. Su labor no está enmarcada en el Estatuto Docente. Establecen vínculos entre estudiantes padres, madres y embarazadas; directivos, profesores, tutores, instituciones barriales, sanitarias y comunitarias, y el equipo coordinador del Programa para resolver dificultades ligadas a cuestiones educativo-pedagógicas, administrativas, de salud, etc., garantizando, así, el acceso y permanencia de esos y esas adolescentes en la escuela. Los y las referentes difunden, además, información sobre las normativas vigentes en torno a la temática y relevan y sistematizan datos relativos a la continuidad, permanencia, deserción y reinscripción de los y las estudiantes padres, madres y gestantes (Programa de Retención Escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires 2010 y s/f).

organización y desarrollo de grupos de reflexión para los/as estudiantes padres, embarazadas o madres; y gestión para la apertura de jardines maternos cercanos a las instituciones medias a las que asisten estos alumnos y alumnas.

A la vez, el Programa ha participado activamente en la elaboración y gestión para la aprobación de las siguientes normativas:

- Resolución 949/2005; Disposición 015/06: por medio de estos instrumentos normativos, se permite, en ocasiones excepcionales y transitorias, a los/as alumnos/as padres y madres concurrir a la escuela con sus hijos/as.
- Resolución 1729/2006: a través de esta resolución, los y las hijas de estudiantes adolescentes tendrán prioridad en el otorgamiento de las vacantes en los jardines maternos y de infantes dependientes del Área de Nivel Inicial, cercanos a las escuelas en las que cursan sus estudios secundarios.
- Resolución 4799/2007: en caso de problemas de salud de sus hijos/as, esta normativa permite a sus madres y padres retirarse de la escuela anticipadamente o ingresar una vez iniciado el horario escolar.
- Resolución 5337/2007: reglamenta artículo 6 de la Ley 709, disponiendo mecanismos especiales de apoyo, recuperación y evaluación de aprendizajes en caso de períodos prolongados de ausentismo⁵⁵.

Por su origen, trayectoria y prácticas específicas, la propuesta que motoriza el Programa es única en el país. Se ha tenido conocimiento de iniciativas implementadas en ciertas jurisdicciones (Pcia. de Buenos Aires, Córdoba) o ciudades del país (Rosario, Quilmes), que retoman algunas de las dimensiones y actividades que realiza el Programa, sin replicarlo en su totalidad⁵⁶. Por lo demás, se subraya que algunas provincias (por

⁵⁵ En el año 2009 se sancionó la Disposición Nro. 12 que extiende estos derechos a los y las estudiantes padres, madres y embarazadas escolarizados en escuelas artísticas y, en 2011, la Disposición 746 referida a la implementación de la Resolución 5337/07 en los talleres de las escuelas técnicas.

⁵⁶ Para mayor información sobre las mismas, consultar, entre otras fuentes: <http://programadealumnamadresypadres.blogspot.com.ar/>; <http://www.ancaloo.com.ar/nota.asp?idnota=3981>; <http://edicion4.com.ar/index.php/component/content/article/996-proponen-programa-de-becas-para-alumnas-madres-o-embarazadas.html>; http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2010/4/edicion_62/contenidos/noticia_5026.html; <http://varelapuntocom.blogspot.com.ar/2010/10/salas-maternas-cada-vez-mas-alumnas.html>;

ejemplo, Salta), al desarrollar su proceso de adhesión a la Ley de Educación Nacional, incorporaron en su normativa, conforme lo establece dicha ley, la protección del derecho a la educación de las alumnas madres y embarazadas, sin expedirse en torno a los alumnos padres ni a los mecanismos concretos para su cristalización.

La política motorizada por el Programa es descripta por las jóvenes que participaron de esta investigación fundamentalmente en términos de “ayuda” y casi exclusivamente encarnada en la referente del Programa que se desempeña en la escuela (Viviana).

Como podrá observarse en los párrafos que siguen, las estudiantes lo emparentan menos con un soporte configurado institucionalmente en pos de efectivizar un derecho (el acceso y permanencia en la escuela media) que con la buena predisposición de una persona en solucionar las vicisitudes inherentes a sus pruebas escolares: “[conseguí vacante en el jardín]... por Viviana [porque] está lleno... [Ella] te ayuda un montón también... te averigua un montón de cosas.” (María Paula).

“[Viviana] es la que nos atiende... Es re buena... buenita... re copada. El otro día tenía una duda, llamé al doctor y le pregunté... no me venía hace como tres meses [porque estaba amamantando]” (Daiana).

“... Si mi nena se llega a enfermar... traigo un certificado, le llamo a Viviana... Le digo: ‘... mi nena está internada así, así’. Y ella habla acá en el colegio por mí” (Alejandra)

Las intervenciones de la referente del Programa no son visualizadas como parte de una política educativa especialmente diseñada para garantizarles su derecho a acceder y permanecer en la escuela media, sino como algo que se vincula al carácter y los vínculos afectivos establecidos con una persona en particular.

Este emergente podría ser abordado con mayor especificidad en futuras investigaciones

http://www.lanueva.com/edicion_impresa/nota/12/10/2010/aac005.html;
<http://www.quilmeshoy.com.ar/2010/11/proyecto-alumnas-madres-y-alumnos.html>;
<http://www.cba.gov.ar/vernota.jsp?idNota=251109> o <http://www.puntal.com.ar/v2/article.php?id=56563>

sobre el vínculo maternidades-escolaridad. Las preguntas, en este sentido, serían: dicha interpretación por parte de las y los destinatarios de este tipo de políticas ¿se produce en otros contextos (en otras escuelas, en otras jurisdicciones)?; estos sentidos, ¿emergen en relación a otras iniciativas (por ejemplo, las becas, el Plan Mejoras, el Plan Movilidad)?; ¿existen vinculaciones entre este hallazgo y la discusión académica y gubernamental que contrapone las políticas focalizadas a las basadas en una perspectiva de derechos?.

A continuación se problematiza otra de las dimensiones que conforma el entramado de soportes que hacen posible que las jóvenes entrevistadas confronten/signifiquen sus pruebas escolares: la política educativa inclusiva plasmada en las Escuelas de Reingreso.

5.2.2. Las Escuelas de Reingreso

Las Escuelas de Reingreso constituyen una propuesta pedagógica e institucional dependiente del Ministerio de Educación porteño cuyo fin es reinsertar en el sistema a los y las jóvenes de entre 16 y 18 años con primaria completa, que interrumpieron sus estudios durante un ciclo lectivo o más (ver decretos de la Ciudad 408/04 y 962/05). Sus características académicas y organizacionales, interpelan algunos de aspectos excluyentes del formato, la cultura y las gramáticas escolares tradicionales⁵⁷ y ciertas nociones vertebradoras del sistema tales como, por ejemplo, fracaso escolar (Terigi, 2009).

Al menos tres rasgos caracterizan su contexto de creación: a) si bien las Escuelas de Reingreso son posteriores al Programa, al igual que éste se crean en una etapa de manifestación nítida de las consecuencias socio-económicas de las transformaciones iniciadas en décadas anteriores; b) el sistema educativo se manifiesta incapaz de incluir y/o retener a los sectores históricamente expulsados de la escuela secundaria que a

⁵⁷ Diversos textos ofrecen un abordaje específico en torno a los conceptos gramáticas y culturas escolares. Ver, por ejemplo Tyack y Cuban (2000) y Viñao Frago (2002)

partir de la sanción de la Ley 898/2002 deben ser aceptados y contenidos en ella; y c) coexisten múltiples y heterogéneos tipos de instituciones medias, que fueron configurándose junto con y a partir del proceso de fragmentación social y educativa⁵⁸ (Tiramonti et. al., 2007; Tiramonti, 2009; Arroyo y Poliak, 2011).

Las Escuelas de Reingreso otorgan el título bachiller. Su propuesta curricular — más reducida que la del nivel medio común— está organizada en cuatro tramos por los que las y los estudiantes van avanzando conforme aprueban una serie de materias correlativas especialmente diseñada para este tipo de instituciones (en caso de no aprobar una materia, se repite el cursado de esa asignatura y no el año entero).

Este trayecto individual se planifica considerando la posibilidades concretas de cada estudiante para transitarlo (se permite el cursado de las asignaturas de diferentes niveles), las materias aprobadas en otras instituciones oficiales y/o los diagnósticos realizados por los docentes. La duración estimada del plan es de cuatro años y comprende materias anuales, cuatrimestrales y talleres (ver resoluciones 814/ 04 y 4539/06 SED y Tiramonti et. al, 2007).

Sus docentes realizan un seguimiento personalizado de los aprendizajes de los estudiantes mediante tutorías, asesoramiento pedagógico y clases de apoyo⁵⁹. Este tipo de prácticas y su matrícula reducida favorece la construcción de vínculos con los y las estudiantes caracterizados por el afecto y la confianza, que se configuran como aspectos clave para el despliegue de la labor pedagógica.

⁵⁸ En la Ciudad hay instituciones “transferidas” (dependientes del Ministerio de Educación nacional hasta la sanción de la Ley 24049) y EMEMs “históricas” (dependientes de la cartera educativa porteña desde su origen). Hay escuelas bajo la órbita de las direcciones de Educación Media, Educación Superior, Educación Artística, y Educación del Adulto y del Adolescente; hay técnicas, artísticas, bachilleres y bachilleratos orientados; con planes de estudio de la década del '40 y otras con planes de reciente creación. Esta multiplicidad de formatos se vincula con la tensión existente entre el origen elitista del nivel y la sucesiva configuración de espacios escolares que, desde mediados del siglo XX aproximadamente, fueron creándose con el propósito de revertir su carácter selectivo y meritocrático fundante sin lograrlo plenamente. Así, sin cuestionar sustancialmente este carácter, se configuran diversos fragmentos, diseñando múltiples circuitos, en los que se superponen y sedimentan planes, dependencias, destinatarios y formas de acceso a la docencia. Cada etapa de formación de estas “capas” incluye a los expulsados de la etapa anterior, expulsando, a la vez, a un nuevo contingente de estudiantes. La “metáfora del colador” da cuenta de este proceso (Tiramonti et. al, 2007 y Tiramonti, 2009).

⁵⁹ Los tutores son docentes que orientan a los y las estudiantes en sus aprendizajes e intervienen en sus problemáticas personales si éstas así lo ameritan. Dadas las particularidades de las Escuelas de Reingreso, estos profesores son tutores de un grupo de estudiantes antes que de un curso. Los asesores pedagógicos acompañan a los/las alumnos/as en temas institucionales, pedagógicos y de convivencia y operan como mediadores entre los docentes, las autoridades, los jóvenes y sus familias (ver Resolución 4776/MEGC/07). Por su parte, los espacios de apoyo son instancias destinadas a profundizar temas que revisten dificultad para los alumnos; son obligatorios si los y las docentes así lo determinan. Estas instancias no son privativas de ese tipo de escuelas; la única dimensión propia de las Escuelas de Reingreso es su propuesta curricular y su recorrido por tramos.

Las Escuelas de Reingreso se vertebran a partir de la articulación de dos dimensiones: la contención de las y los jóvenes más vulnerabilizados y la transmisión de conocimientos establecidos curricularmente. Los y las docentes reconocen en las desigualdades que sus alumnos y alumnas atraviesan, las causas de las dificultades para un pleno desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y el punto de partida para efectivizar la inclusión⁶⁰.

En muchas de las entrevistas de las alumnas madres y embarazadas que participaron de esta investigación aparecen dos de las características distintivas de las Escuelas de Reingreso, como elementos claves para atravesar la prueba escolar (inescindible, tal como se ha observado, de las experiencias de maternidad): poder organizar el trayecto por el plan de estudios de acuerdo a las propias posibilidades y la construcción de vínculos afectivos y de confianza con sus docentes. Como ejemplo de la primera dimensión se transcriben las palabras de Mara:

“... voy a dejar [Matemática II y biología II para el año que viene] porque si no... no puedo con todo, no me puedo poner al día con todas las carpetas... [Más adelante, mi hijo] va a estar más grande así que no me voy a hacer tanto problema... no puedo con todo, no puedo.... [Porque] aprovecho que [mi hijo] a veces duerme, y hago las cosas...”

Para ilustrar la segunda característica, se reproducen las palabras de Alejandra quien, sin dar cuenta de las normativas que protegen su derecho a la educación, subraya la posibilidad conversar con sus docentes cuando el despliegue de la convergencia maternidad-escolaridad se le dificulta:

⁶⁰ La literatura consultada para el desarrollo de esta subsección describe exhaustivamente diversos rasgos organizativos propios de las Escuelas de Reingreso. Uno de ellos, por ejemplo, se anuda al tema de la presencialidad: la asistencia es por asignatura, aunque no está permitido que las y los alumnos se retiren de la escuela en más de una oportunidad diaria. Por otro lado, hay características específicas que refieren al modo de selección de sus directivos quienes, si bien realizaron el curso de ascenso previsto por el estatuto, accedieron al cargo (de manera interina) luego de entrevistarse con las autoridades promotoras del proyecto. En muchas ocasiones sus nombres fueron sugeridos por diversos actores del sistema educativo y/o el gremio docente UTE. Por lo demás, cabe agregar que las fuentes bibliográficas consultadas también visualizan en las Escuelas de Reingreso diversos límites. Uno de los más importantes es su imposibilidad de superar plenamente los efectos de la “metáfora del colador” (Tiramonti et. al, 2007 y Tiramonti, 2009), más allá de los denodados esfuerzos cotidianos que, en este sentido, realizan sus docentes y equipos de conducción.

“... es difícil tener una evaluación si no estás preparada... Es difícil... sí tenés una nena que... cuidar... y al otro día tenés que hacer un trabajo, es como mucho... Porque... yo era muy dedicada a mis estudios... por ejemplo, si llegaba a faltar... al toque pedía la carpeta, preguntaba al profesor qué podía hacer... las profesoras de acá como son muy buenas me dijeron: ‘vos me entregás la carpeta completa y te tomo una evaluación y estás’... Y, bueno, fue así” (Alejandra)

Estas palabras (además de dar cuenta de la “confianza institucional” en tanto dimensión constitutiva de la prueba escolar), ejemplifican, tal como se señaló en relación al Programa, el desdibujamiento que adquieren en los relatos de las jóvenes entrevistadas, las normativas que las protegen como estudiantes, en tanto herramientas que garantizan un derecho.

En este sentido, se subraya nuevamente que esta insistencia en torno al desconocimiento de la educación como un derecho, amerita ser profundizada en próximas investigaciones, siguiendo, entre otros, los interrogantes planteados en la subsección anterior.

A continuación, esta tesis reflexiona sobre otra dimensión del entramado de soportes que permite a las alumnas madres y/o embarazadas enfrentar y significar la prueba escolar: el trabajo doméstico realizado por las mujeres del ámbito familiar (en general, sus madres y hermanas), al cuidar a sus hijos/as cuando ellas están en la escuela.

5.2.3. Las mujeres del espacio familiar.

En los relatos de muchas de las alumnas madres entrevistadas insiste con nitidez el trabajo doméstico realizado por otras mujeres de la familia (fundamentalmente, sus madres y hermanas) como un soporte legítimo para que la prueba escolar pueda ser atravesada y significada. Se trata básicamente del cuidado que esas mujeres hacen de sus hijos e hijas cuando ellas están en la escuela. Como ejemplo, Mara dice: “[Dejé a

mi hijo] Con mi hermana... Cuando yo llego, mi mamá... está trabajando... [Y es mi hermana] La única que se queda en mi casa...”

Esta labor posibilita la gestión exitosa de las exigencias que impone la prueba escolar, entre otras, la presencialidad. Así lo señalan algunas de las jóvenes madres entrevistadas:

“Mirá, no te voy a decir [que] es feo [ser alumna madre] porque... no lo siento así, ni tampoco te voy a decir que es muy hermoso porque se te complican las cosas. Es difícil... [aunque] a mí no se me complica tanto porque mi mamá le cuida a mi nena...” (Alejandra)

“... Mi mamá... Cuando... vengo a la escuela... me lo cuida... porque... ella me dijo: ‘vos seguí estudiando que... te lo cuido... no tengo ningún problema... ¿por qué no te lo voy a cuidar si vos estás viviendo conmigo?’” (Mirta)

Ahora bien, puede suceder que estas mujeres dejen de realizar estos cuidados porque, fundamentalmente, tienen que afrontar sus propias maternidades. En estos casos, las alumnas madres visualizan en el jardín de infantes un reemplazo posible para ese soporte. Así lo ejemplifican los siguientes extractos de entrevistas:

“... Los primeros meses [mi mamá]... me cuidaba [a mi hijo]... Pero... estaba embarazada, ya se sabía que en algún momento... no me lo podía cuidar más... Entonces preferí buscarme la manera de traerlo a la guardería... Y ahora va todo el día ahí... Por lo menos, ahora se me acomodaron un par de cosas... (María Paula)

“Por el momento... cuando estoy en la escuela, mi hermana [embarazada] cuida a mi hijo. El año que viene lo voy a meter en la guardería... porque mi hermana se va a vivir con su marido y su hijo a otro lado, entonces yo no

voy a tener quien me lo cuide a mi bebé. Mi mamá no va a poder porque trabaja. Creo que la idea de dejarlo en un jardín a mi hijo más que nada, me sirve... Pero me va a costar dejarlo ahí, me va a costar dejarlo en la guardería. O sea, llevarlo, dejarlo, que se quede... Sí. ¡Ay, Dios!” (Mara)

Este capítulo analizó las experiencias escolares de las alumnas entrevistadas como pruebas y problematizó tres dimensiones que conforman el entramado de soportes que les permite percibir las, confrontarlas y atravesarlas: el Programa de Retención Escolar para alumnos padres y alumnas madres y embarazadas, las Escuelas de Reingreso, y el trabajo que realizan otras mujeres de su familias cuando se quedan a cargo de sus hijos/as, mientras que ellas están en la escuela.

Como se observó, estos soportes habilitan cierto margen de autonomía en sus biografías y, con ello, un distanciamiento de las injusticias que las condicionan en tanto alumnas gestantes y/o madres en contextos de marginalidad urbana. De este modo, lejos de lo que interpretan los enfoques deterministas, se abren posibilidades para el despliegue de la experiencia escolar es decir, para confrontar y significar la prueba.

El Capítulo 6 sostendrá que estas experiencias escolares, además de configurarse como pruebas, pueden ser prácticas de resistencia al trabajo doméstico que se les impone en sus hogares.

Capítulo 6. Las experiencias escolares como prácticas de resistencias.

Las alumnas protagonistas de esta investigación relatan haber sido víctimas de agresiones físicas (Alejandra, María Paula, Daiana, Emilia y Juana), sexuales (Dalma) y verbales (María Paula, Daiana y Dalma), consumadas por familiares directos, en el ámbito del hogar.

A la vez, todas ellas refieren ocuparse de quehaceres domésticos como parte de una imposición más o menos explícita. Realizan estas tareas solas —“Tengo que limpiar todo yo...” (Dalma)—, o junto a otras mujeres de la familia, fundamentalmente, sus madres y hermanas —“... el lunes, lavo la ropa y mi mamá limpia la casa y cocina. O ella lava la ropa y yo limpio y cocino... Nos dividimos [as] el trabajo” (Alejandra). “[En mi casa] Limpio... de la comida se ocupa mi hermana...” (Mara).

Esas agresiones y este modo de organizar el trabajo doméstico, tal como lo analiza Pilar Calveiro (2005), son expresiones de violencia íntimamente relacionadas entre sí, que, implican a la vez, prácticas de resistencias. Dichas resistencias, conforme emerge en varios de los relatos construidos en esta investigación, se anudan a la experiencia escolar.

Este capítulo, por un lado, problematiza las violencias vinculadas al trabajo doméstico que insisten en los relatos de las jóvenes entrevistadas. Por otro, indaga las resistencias que estas estudiantes construyen frente a esas agresiones, a partir y a través de sus experiencias escolares y de los soportes institucionales analizados anteriormente. Para estas reflexiones, si bien se recorrerán todos los relatos construidos durante el trabajo de campo, se focalizará la atención en el de Daiana por ser éste el que más claramente exhibe las categorías que propone Calveiro.

6.1. Violencias vinculadas a la organización del trabajo doméstico

Las tareas domésticas (básicamente, limpiar la casa, cocinar, lavar la ropa de los miembros de la familia, cuidar a los y las más pequeños) responden a la división del trabajo fundada en el sexo-género, que vertebra al sistema capitalista de producción.

Se trata de actividades configuradas arbitrariamente como una responsabilidad femenina por antonomasia, que contribuyen a producir y reproducir la riqueza social (Coronil, 2000; Federici, 2011).

Estas actividades se despliegan hacia el interior del ámbito familiar como una imposición más o menos invisibilizada. En palabras de algunas de las jóvenes entrevistadas: “...llego a la noche... y es como decir ‘¡Uy! la puta madre’, tengo que cocinar, tengo que bañar al nene, tengo que acomodar las cosas para mañana... tengo que... ordenar” (María Paula). “Limpio [sola porque mi hermano]... el más grande... es un parásito, no hace nada...” (Dalma). “En mi casa tengo la responsabilidad del mantenimiento de la limpieza... Los varones, no...” (Mara)

En línea con lo que propone Calveiro (2005), esta organización del trabajo doméstico expresa violencia porque implica apropiación del producto del esfuerzo realizado por otras personas (en este caso, las jóvenes entrevistadas, sus madres y/o hermanas) y porque, tal como se mencionó anteriormente, se motoriza a partir de una imposición más o menos explícita. En palabras de la autora:

“Si las formas más obvias de la violencia son las de la agresión, sea física o verbal, la imposición — que siempre se apoya en la latencia de un castigo...— no lo es menos... Una imposición frecuente en cualquier relación de poderes es la apropiación del trabajo de los otros” (Calveiro, 2005: 77)⁶¹.

Esta imposición, para algunas de las jóvenes entrevistadas, se produce de madre a hija: “[mi mamá] cuando hay que limpiar, dice [gritando]: ‘¿por qué no limpian?’ ... se quiere hacer escuchar... entonces... le digo: ‘decime a mí... no andés gritando’” (Emilia). “Porque es muy rompe bolas mi mamá. No me deja tranquila... me manda a limpiar y

⁶¹ La autora, en su estudio sobre las relaciones de poder intrafamiliares, ofrece múltiples ejemplos que expresan cómo estas labores recaen invariablemente en las mujeres del hogar, sobre todo, en las más jóvenes. Dichos ejemplos, son asimilables a los que relatan, en muchas ocasiones, las estudiantes entrevistadas (Ver Calveiro, 2005. Especialmente a partir de pág. 77)

limpio... Y se queja igual, aunque limpie...” (Dalma). “Mi mamá se la pasa trabajando. Entonces, cuando llega... encuentra todo limpio porque si no empieza a hinchar...” (Mara)

En otras ocasiones, son los cónyuges quienes les imponen a las jóvenes el trabajo doméstico (tal es el caso de María Paula y Daiana⁶²). A modo ejemplo, se citan a continuación las palabras de una de ellas, cuyo marido tiene dos hijos de un matrimonio anterior que suelen estar en su casa, sobre todo los fines de semana.

“... es como que...no quiero... Porque es la lógica... no voy a estar todo el domingo renegando con los pibes... Si antes lo hacía, era porque antes no laburaba, no estudiaba, no hacía nada... Entonces, me daba el tiempo para agarrarlos a todos y llevarlos a una plaza. Pero ahora, no. ¡Ahora... no tengo ganas!... Esas son las cosas que él no entiende. ¿Qué? ¿... por obligación lo tengo que hacer? ¡No! Si no tengo ganas, no tengo ganas... encima que laburo, que hago un montón de cosas... sé que él valora las cosas que... hago, pero... a veces... me dice: `¡Ay! Pero vos trabajás cuatro horas, nada más` ¿Y qué tiene que ver que... trabaje cuatro horas? ... ¡hago un montón de cosas más!...” (María Paula)

Sin embargo, esta imposición no necesariamente es evaluada como violencia en los relatos de las jóvenes protagonistas de esta investigación. Por el contrario, algunas de ellas, como se expresa a continuación, la describen como algo que les “agrada” hacer —“... siempre me gustó la limpieza... soy muy limpia...” (Emilia); “A mí me encanta limpiar” (Mara)— o, como parte de una “costumbre” (tal es el caso de Beatriz)

⁶² De acuerdo a los relatos contruidos, la conyugalidad no es una dimensión necesariamente asociada a la imposición explícita del trabajo doméstico por parte de los maridos. María Paula y Daiana son las únicas jóvenes que refieren hechos de violencia con sus parejas fundados en esta exigencia. Juana y Beatriz, por el contrario, habrían incorporado el mandato, dado que no describen la exigencia en esos términos. Emilia, por su parte, ha naturalizado que su rol en el hogar está anudado al trabajo doméstico y, por otro, tiene enfrentamientos con su madre (y no con su pareja) por este tema.

El trabajo doméstico constituye una de las dimensiones clave de la organización familiar binaria que, a través de opuestos fundamentados arbitrariamente en el sexo-género, establece como rol y lugar “naturales” de la mujer la reproducción y la familia. A la vez, dicha organización define la producción, la provisión de los bienes materiales y el espacio extra-familiar como funciones y ámbitos masculinos por excelencia.

Esta identificación del rol proveedor como función exclusivamente masculina se expresa en varios de los relatos de las adolescentes entrevistadas: “¡Tu macho te tiene que mantener... no vos a tu macho!... Para mí, es así” (María Paula). “La plata para que... coma, para que me compre mis zapatillas, mis cosas, [las de] la nena... él [es el] que tiene que comprar... porque es mi marido” (Daiana).

La invisibilización del carácter productivo del trabajo doméstico, su configuración como dimensión necesaria del sistema capitalista-patriarcal, y las violencias que supone han sido hasta el momento significativamente silenciadas por las teorías sociales y las políticas públicas. Sin embargo, en los últimos años, ciertas reflexiones comienzan a visualizarlo como objeto de estudio y a problematizarlo desde diversas perspectivas, disciplinas y enfoques metodológicos. Como ejemplos de estas múltiples propuestas, además de la investigación de Calveiro, se puede mencionar, Coronil (2000); Federici (2011); y Dubet (2012).

Por lo demás, dado que la violencia es una dimensión inescindible de la noción de poder y de resistencias, la siguiente sección analiza las conceptualizaciones que Pilar Calveiro ofrece en torno a esta tríada.

6.2. Poder, violencias y resistencia.

Para Calveiro, las relaciones de poder, presentes tanto en la familia como en la sociedad, implican desigualdades, asimetrías y violencias, que, a su vez, suponen prácticas de resistencia⁶³.

⁶³ Calveiro realiza una lectura en torno al poder en donde se conjugan críticamente los aportes teóricos del feminismo de la igualdad, del feminismo de la diferencia, de Gramsci y las líneas teóricas de Foucault, Deleuze, Croizzer y James.

Las violencias que la autora analiza en su investigación, se materializan como vigilancias, castigos físicos, agresiones verbales, abusos sexuales, represión, exclusión y distribución desigual de los recursos económicos. La apropiación de los tiempos y de los productos del trabajo de los y las más débiles, dinámica inherente a la organización del trabajo doméstico, es también una forma de violencia (Calveiro, 2005)

Para esa autora, el poder, la violencia y la resistencia son tres dimensiones imbricadas e inescindibles entre sí, que vertebran las relaciones sociales y familiares. Toda resistencia cuestiona al poder y a las violencias que le son inherentes. En palabras de Calveiro: “No hay unos que ejercen el poder y otros que carecen de él, sino que se crean relaciones desiguales y cambiantes, con múltiples asociaciones y enfrentamientos, formando cadenas de poder” (Calveiro, 2005: 34).

Para esta autora: “... no hay en la familia y seguramente tampoco en la sociedad, una gran y última confrontación, según la cual se alinean los actores”. Por el contrario, hay “... redes de relaciones de poder en las que un mismo sujeto juega de maneras diversas... el mismo actor puede funcionar como sujeto de poder y como sujeto resistente según la relación a que se refiera...” (Calveiro, 2005: 18)

En este sentido, Calveiro sostiene que el poder es:

“... una relación y no... una posesión... Dicha relación se caracteriza por vinculaciones asimétricas que benefician material y simbólicamente a unos en desmedro de otros. [El poder] Comprende siempre dos dimensiones: la coerción y el consenso, en términos gramscianos, o bien las dimensiones negativa y positiva a las que se refiere Michel Foucault, en donde la primera remite a la capacidad de negar, prohibir, castigar, y la segunda alude al orden de la creación...” (Calveiro, 2005: 31)

La resistencia, tal como la conceptualiza la autora, es una práctica que despliegan los y las que ocupan una posición subordinada en el contexto de determinadas relaciones de poder, logrando sustraerse del mismo y alcanzar diversos márgenes de autonomía.

Puede adoptar diferentes formas de expresión. La confrontación es una manera explícita de oponerse a las violencias que ejerce el poder, que no siempre permite liberarse del mismo. La construcción subrepticia de una determinada concepción y organización autónomas del tiempo y el espacio (que supone, a su vez, reelaborar los sentidos otorgados a las prácticas), por el contrario, configura un modo lateral, subterráneo e indirecto de resistir:

“La resistencia actúa de manera lateral y, por lo mismo, se dirige hacia lugares periféricos del poder para incidir desde allí, en el centro. Su acción no supone una racionalidad explícita — lo cual no quiere decir que sea irracional— se mueve “naturalmente” porque ésta es la condición de su subsistencia, sin que exista necesariamente la voluntad manifiesta o incluso la conciencia de socavar el poder instituido — que sí están presentes en la confrontación”. (Calveiro, 2005: 21)

Esta tesis interpreta que las experiencias escolares, a partir y a través de los soportes escolares analizados en el Capítulo 5, devienen prácticas de resistencia a la imposición del trabajo doméstico que estas jóvenes sufren en sus hogares.

La sección siguiente articula la conceptualización de Calveiro con el relato de Daiana, con el propósito de visualizar cómo se materializa en un caso específico, sus aportes teóricos.

6.3. El relato de Daiana: escolaridad y resistencia.

Las formas laterales de resistencia conceptualizadas en el apartado anterior, si bien emergen en varios de los relatos biográficos de las estudiantes que participaron de esta investigación, adquieren una forma clara y nítida en el relato de Daiana que amerita ser considerada especialmente.

La joven, al igual que sus compañeras, es responsable de la realización de diversas tareas domésticas. En su caso la imposición proviene de su padre y de su cónyuge (su madre ha fallecido):

“... soy muy desordenada en mi casa, y a veces mi papá me dice: ‘No tenés que ser así porque tu marido se te va a ir’... es verdad... tiene razón. Y después, al otro día, hago lo mismo, dejo desordenado de vuelta... lavo ropa... Y lavo platos. Pero a veces digo ‘¡bah!’ y dejo los platos atrás, en mi patio de atrás y mi papá va y se enoja porque me dice: ‘No tenés que ser así, cuando usás, tenés que lavar’... Y a veces... vengo a la escuela y no tiendo ni las camas ni nada y el papá de mi hija viene más tarde... y está todo desordenado y... me dice que... me tengo que levantar temprano para limpiar y acomodar⁶⁴

Como contracara de lo que ocurre en su hogar, en la escuela, Daiana aprende, construye amistades y realiza actividades prohibidas tanto por su padre como por su pareja:

“... en la escuela aprendés, te divertís... hacés de todo... A mí me gusta divertirme. O sea, venís a la escuela y te divertís con los profes, te divertís con los compañeros, te divertís con todos... Porque el papá de mi hija mucho no me deja salir, tener amigos allá en mi casa. Es muy celoso, muy histérico. Y a mí me gusta venir a la escuela porque me distraigo... salgo temprano a veces, y ni le digo ni a él ni a mi papá, y me voy a la casa de mis amigos y nos jodemos ahí todo re bien... me voy con mi hija... no la dejo en ningún lado. Pero... Él se enoja, si se llega a enterar, me va a matar. Pero, ‘...tengo 17 años’, le digo... no disfruté como él. El bailaba... hizo todo... Entonces...

⁶⁴ En el momento de construcción de este relato, Daiana se desempeñaba como niñera. Para realizar este trabajo extra-doméstico, se levantaba diariamente a las 5 y 30 hs.

directamente, no le digo lo que hago. Si salgo temprano, o si no salgo. Él no sabe nada”

Daiana quiere tener un tiempo para ella; un tiempo extra-doméstico para divertirse con sus amigos y amigas: “... [porque] a mí me gusta joder... ¡Me encanta joder!”. Con su práctica (lateral, silenciosa, sustraída del control masculino) interpela la distribución espacio-temporal que tanto su cónyuge como su padre pretenden imponerle. Estos varones, si bien no se oponen abiertamente a que la joven concurra a la escuela (lo que sugiere que la misma podría ser un lugar no familiar autorizado), le exigen su presencia en el hogar y la realización de tareas domésticas:

“[el papá de mi hija dice] adentro, adentro, adentro. A mi papá le gusta cómo es... porque... trabaja... es re buen chico... pero es muy esclavadizo [sic]. En vez de parecer su mujer, parezco su esclava. A mí no me gusta. ‘No vas a conseguir otro así’ me dice [mi papá] Y... le digo: ‘Bueno, si hay un montón de chicos que trabajan`... Porque mi papá salta para el lado de él... porque... salgo a la calle... él se enoja y mi papá se enoja”.

Daiana resiste a estas imposiciones y prohibiciones construyendo un espacio para sí misma atravesado por lo que ocurre en la escuela y por los vínculos que construye allí. Este espacio alejado del control de su padre y su cónyuge, se configura a partir de una experiencia escolar significada como lugar en donde es posible el despliegue de la sociabilidad:

“... me gusta... Salir con mis amigos. No de noche por qué sé que mi hija no puede salir de noche. Pero de día, salir... [Con mis compañeros] estamos arreglando para salir el sábado a la Costanera... me gusta salir con mis amigos. Ya sé que tengo a mi marido, pero quiero salir con mis amigos también. Me gusta salir... porque él es re anti, re anti amigos, re anti todo. Ni él tiene amigos... Quiere que esté igual que él.”

Pero, tal como describe Calveiro en su estudio, estas prácticas de resistencia laterales, conviven con otras de tipo confrontativo:

“... a noche... estuvimos peleando y dormí sola, ¡bah! Con mi hermana... Se fue, se enojó porque yo me sarpé. Bueno, él se sarpó en un sentido y yo me sarpé en otro... Empezamos a discutir todo por pavadas y el agarró y me dijo... que nosotras [Daiana y su hija] necesitamos de él. Y yo le dije: ‘Nosotras... hace rato que dejamos de necesitar de vos’... no sé, empezamos a pelear así... Y... se enojó y me pegó tres piñas en las piernas... y me apretó... fuerte, en las costillas. Y... me enojé y le pegué y después seguimos discutiendo... y me dijo: ‘si la nena se queda con vos seguro va a ser una mugrienta como vos’... después, le dije: ‘Andá, paraguayo, ignorante, inmigrante’... Y... ahí fue cuando se enojó, agarró sus cosas y se fue”.

Este capítulo argumentó que las experiencias escolares de las jóvenes entrevistadas, (a partir y a través de los soportes escolares analizados anteriormente) pueden configurarse como prácticas de resistencias subrepticias y laterales a las violencias vinculadas con la organización del trabajo doméstico que les es impuesta en sus hogares. Si bien muchas de las estudiantes entrevistadas describen situaciones biográficas similares a las de Daiana, se optó por el de esta joven por considerar que expresa con claridad las conceptualizaciones de Calveiro.

Sostener que las experiencias escolares de jóvenes madres y/o embarazadas en contextos de marginalidad urbana, se configuran como prácticas de resistencia es discutir varias de las argumentaciones centrales de las lecturas tradicionales-deterministas en torno al vínculo escolarización-maternidades. Como se analizó aquí, hay madres y/o gestantes adolescentes urbano-marginales que no sólo no abandonan

la escuela secundaria, sino que además, la significan como un espacio de sociabilidad que les permite resistir a la imposición del trabajo doméstico.

Por lo demás, cabe subrayar una vez más que estas prácticas se producen en una institución inclusora, que opera como soporte para la confrontación y significación de la prueba escolar.

Reflexiones finales

El trabajo presentado se propuso discutir las argumentaciones deterministas que establecen un destino inexorable frente a los embarazos y maternidades adolescentes. Desde una mirada normativa respecto de la adolescencia y de la maternidad, aquellas argumentaciones proponen las maternidades adolescentes como experiencias desviadas. Como parte del desvío, se establece para quienes atraviesan estas experiencias un solo punto de llegada en relación a lo educativo, que dista de lo esperado para las mujeres de esta edad: el abandono escolar.

La investigación desarrollada expuso teórica y empíricamente dos argumentos que van en otro sentido respecto de lo propuesto por los estudios de corte tradicional. Por un lado, visualizó que a partir de las maternidades se producen diferentes experiencias. Por otro, que esas experiencias se anudan a múltiples desigualdades. Algunas de ellas previas y profundizadas, y otras nuevas. Así, la tesis indagó en torno a las dimensiones que se conjugan para que ciertas experiencias tengan lugar.

Desde allí se desplegó el siguiente argumento: las experiencias escolares de las jóvenes madres y/o gestantes en contextos de marginalidad urbana, se configuran como pruebas. Para ser percibidas, confrontadas y significadas, estas pruebas escolares requieren de un entramado de soportes que, en los relatos analizados, se despliega a partir de la articulación de tres dimensiones: el Programa de Retención Escolar de alumnos padres, alumnas madres y embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires; las Escuelas de Reingreso; y el trabajo doméstico que realizan las diferentes mujeres de sus familias (fundamentalmente, sus madres y sus hermanas) al cuidar a sus hijos/as, mientras ellas asisten a la escuela. A la vez, estas experiencias escolares pueden ser consideradas prácticas subrepticias y laterales de resistencia a las desigualdades y violencias del ámbito familiar, fundamentalmente aquellas vinculadas a la imposición del trabajo doméstico.

Los hallazgos del trabajo empírico desarrollado por esta investigación, una labor que focaliza su interés en la voz de las estudiantes entrevistadas, además de los argumentos esgrimidos, involucran otros aspectos. Por un lado, la indagación tornó visibles los vínculos existentes entre sus recorridos escolares intermitentes, ciertas desigualdades anudadas a sus contextos de vida urbano-marginales y sus acontecimientos biográficos significativos (migraciones, desalojos, situaciones de violencia). En línea con lo que sostienen otros estudios inscriptos en el paradigma crítico (Pantelides, 1992), estos condicionantes (previos a sus maternidades) operan más como predictores de repitencias e interrupciones que el embarazo y la maternidad adolescente en sí mismos. De este modo, los “fracasos escolares” se resignifican: dejan de ser parte de una responsabilidad individual de las jóvenes gestantes y madres, para ser articulados con los condicionantes socio-culturales que les imprimen los escenarios en los que se despliegan.

Por otro lado, en estos contextos atravesados por la desigualdad, la escolaridad media para las alumnas protagonistas de esta investigación, se configura como una experiencia que permite (aun con limitaciones) insertarse en el mercado laboral; dialogar con las experiencias escolares de las generaciones familiares pasadas y las que suponen tendrán sus hijos/as; y significar la escuela como un espacio en el que es placentero estar.

Esta indagación demostró que la construcción de estos sentidos en relación a la escolaridad (vinculados, entre otras dimensiones, a la sociabilidad y la resistencia) no resulta de un proceso autónomo e independiente. Por el contrario, se producen y despliegan porque estas jóvenes están “sostenidas” por dos propuestas institucionales específicas (el Programa de Retención Escolar para los alumnos padres y alumnas madres y embarazadas y las Escuelas de Reingreso) y por el trabajo doméstico que otras mujeres de la familia realizan en sus hogares al cuidar a sus hijos/as, mientras ellas están en las aulas.

Como puede observarse, entonces, estos hallazgos abonan el debate sostenido con los enfoques tradicionales-deterministas en torno al vínculo maternidades-escolarización, permitiendo sostener que el abandono escolar no es el único destino posible para las jóvenes embarazadas y madres.

Por otra parte, a lo largo de este análisis fueron emergiendo una serie de preguntas que ameritan ser retomadas y profundizadas en futuras investigaciones. Se trata de una serie de interrogantes que redundan en una pregunta más general dirigida a indagar cómo se produce el vínculo/contraposición entre el espacio doméstico-familiar y la escuela, para mujeres jóvenes estudiantes madres/gestantes.

Dichas preguntas podrían rondar en torno a: ¿cómo operan los/as otros/as familiares en el despliegue de las experiencias escolares de las alumnas madres y embarazadas? Además de los soportes aquí analizados, ¿cuáles son las dimensiones que contribuyen a significar el espacio escolar como un lugar en el que es placentero estar, contrapuesto al ámbito doméstico, en tanto lugar del aburrimiento?

A este conjunto de interrogantes, habría que añadirle uno referido específicamente al sistema escolar: ¿cuáles son las dimensiones que intervienen para la insistente invisibilización de dos de los soportes aquí analizados (el Programa y la propuesta pedagógica-organizativa de las Escuelas de Reingreso) en tanto herramientas institucionales que favorecen la efectivización del derecho a la educación?

Dar cuenta de los hallazgos y las preguntas emergentes del proceso de indagación y análisis, tiene por propósito teórico realizar un aporte al campo de problemas (Fainsod, 2012) referido a las maternidades en la adolescencia y a sus articulaciones con las escolaridad. A la vez, se anuda a la intención de contribuir al diseño de estrategias institucionales y políticas públicas destinadas a superar las injusticias que atraviesan la mayoría de las y los jóvenes gestantes, madres y padres.

De este modo, esta investigación ha intentado aportar teórica y políticamente, al debate sostenido con las argumentaciones totalizantes y deterministas que generan estigmatización y desigualdad.

Bibliografía

- Adaszko, A., 2005. "Perspectiva socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo" En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF, CEDES (33-65)
- Agüero, E., Quinteros, D. y Galvez, C., 2004. "¿Maternidad forzada?: El embarazo precoz en el contexto neoliberal. Aproximación desde el trabajo social a la temática del embarazo precoz en Tucumán", *Cuadernos Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán*. (22) 295-303
- Arroyo, M. y Poliak, N. 2011. "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso". En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* Rosario: Homo Sapiens (89-124)
- Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior. 2009. *Cierre extensión vespertina jardín nº 6 D.E.19* [en Internet] (Extraído el 31 de enero de 2011) Disponible en <http://ademys.org.ar/informa.php>
- Auyero, J. 2004. *Vidas beligerantes*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Azpiazu, D., Basualdo, E., y Khavisse, M. 2005. *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bagnati, E, Galimberti, D., de la Parra, I., 2005. *Nivel de educación sexual en adolescentes madres que concurren a los hospitales públicos de la ciudad de Buenos Aires* [en Internet] (Extraído el 15 de abril de 2008) Disponible en www.celsam.org.ar
- Barrancos, D. 2007. *Las mujeres en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Basualdo, Eduardo. 2006. *Estudios de historia económica argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bertaux, D. 2005. *Le récit de Vie*. París, Armand Colin. Capítulos 2 y 3. Traducción resumida del francés al español por Guelman, M. 2012. Documento de Cátedra Metodología y Técnicas de la Investigación Social, Sautu, R. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Calveiro, P., 2005. *Familia y poder*. Buenos Aires: Libros de Araucaria.
- CEPAL., 2000. *Juventud, población y posibilidades. Informe Nro. 6* [en Internet] (Extraído el 22 de abril de 2008) Disponible en www.celaju.org
- Climent, G. y Arias, D., 1996. “Estilo de vida, Imágenes de género y proyecto de vida en adolescentes embarazadas”. En AA.VV, *Taller de Investigaciones Sociales en Salud Reproductiva y Sexualidad*. Buenos Aires: CENEP. CEDES. AEPA.
- Coronil, F. 2000. “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO (246-260) [en Internet] (Extraído el 4 de julio de 2013) Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/coronil.rtf>
- Darré, S. 2008. “*Maternidades inapropiadas. La construcción de lo “inapropiado” y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos. Buenos Aires 1920 – 1980*”. Buenos Aires. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.
- Darré, S. 2013. *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009. *Las embarazadas en los Centros de Salud y el Plan Médico de Cabecera*. Buenos Aires: Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011. *Las embarazadas en los Centros de Salud y el*

- Plan Médico de Cabecera*. Buenos Aires: Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Di Filippo, R. y Soria, V., 2001. *“Interdisciplina en el embarazo adolescente”*. Buenos Aires. Tesis de grado. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
 - Di Leo, P. y Camarotti, A. (edit.) (2012). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos. En prensa
 - Dirección de Estadística e Información del Ministerio de Salud de la Nación (2010). *Estadísticas Vitales. Información Básica. Año 2009*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.
 - Dubet, F. y Martuccelli, D. 1997. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
 - Dubet, F. 2007. “El declive y las mutaciones de la institución”. *Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. España*, (16) 39-66
 - Dubet, F. 2012. *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Fainsod, P. 2001. *La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre trayectorias escolares de alumnas madres y embarazadas de sectores populares*. Buenos Aires. Tesis de Maestría. CEDES- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.
 - Fainsod, P., 2006. *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 - Fainsod, P., 2012. *Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana*. Buenos Aires. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Fainsod, P. 2013. *Maternidad, paternidad y embarazo en la escuela* [en Internet] (Extraído el 30 de julio de 2013) Disponible en <http://programadealumnamadresypadres.blogspot.com.ar/>
- Federici, S. 2011. *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Felitti, K. 2011. *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus
- Ferrarotti, F. 2007 “Las historias de vida como método”. *Revista UAEM, México*, (44) 15-40
- Glasser, B. y Strauss, A. 1967. *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Gogna, M., 2005. “Introducción: justificación y diseño metodológico del estudio” En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF, CEDES (25-32)
- Gutiérrez M., 2003. “Derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes: una cuestión de ciudadanía”. En Checa, S. (comp.) *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós. (77-101)
- Hasicic, C. 2011 “Maternidad adolescente en sectores populares: cuerpo, métodos y prácticas anticonceptivas” ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología*. Buenos Aires, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. [En Internet] (Extraído el 27 de septiembre de 2011) Disponible en <http://www.jornadassocio.sociales.uba.ar//data/pdf/mesa07/Ponencia%20-%20Hasicic.pdf>
- Jusid, A., 2001. “Reflexiones sobre maternidad adolescente.” *Revista Ensayos y experiencias. Colección: Psicología y educación*, 41 (8) 70-75.

- Krichestky, M. (coord.), 2010. *Políticas de gestión y exclusión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kornblit, A. (coord.), 2004. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Leclerc-Olive, M. 2009. "Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos" *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8 (6) 1-39
- Lombardi, A., 1988 *Entre madres e hijas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2007). "Historia de vida y métodos biográficos" En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa (175-212)
- Margulis, M. 2006 (comp.) *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural en la efectividad y la sexualidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Biblos
- Martuccelli, D., 2006. *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú
- Martuccelli, D., 2007. *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada
- Montes, N.; Gómez, C., Iñigo, L., Llanos, M. y Catala, S. 2004. *La educación en contexto. Indicadores estadísticos. Condiciones de vida*. Buenos Aires: Secretaria de Educación. Secretaría de Hacienda. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Montes, N., Catalá, S., Donaire, R., Gómez, C., Lentini, L., Nuza, M., Silvero Salueiro, I., y Sourrouille, F. 2007. *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Nari, M. 2004. *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos
- Pantelides, E. y Cerrutti, A., 1992 *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia*. Cuaderno del CENEP N° 47. Buenos Aires: CENEP
- Pantelides, E., Geldstein, R. e Infesta Domínguez, G., 1995. *Imágenes de Género y Conductas Reproductivas en la Adolescencia*, Cuaderno del CENEP N° 51. Buenos Aires: CENEP
- Pantelides, E. y Binstock, G., 2005. “La Fecundidad Adolescente Hoy: Diagnóstico Sociodemográfico” En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF, CEDES (77-112)
- Pantelides, E. y Binstock, G., 2007 “La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI”. En *Revista de Sociología* 9 (5) 24-43
- Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Media y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. 2010. *Encuentros Mensuales de Capacitación para Referentes Institucionales*. Buenos Aires: Dirección de Inclusión Escolar, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres/Padres y Embarazadas en Escuelas Media y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, 200-. *El oficio de los Referentes Institucionales* [en Internet] (Extraído el 17 de junio de 2010) Disponible en: <http://programadealumnamadresypadres.blogspot.com/search/label/Sobre%20los%20Referentes%20Institucionales>
- Pujada Muñoz, J., 1992. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

- Reis dos Santos, S. y Schor, N., 2003. "Vivencias de maternidad en la adolescencia precoz". *Revista de Salud Pública*, 37 (1) 15-23
- Salazar Arango, A., Acosta Murcia, M., Lozano Restiepo, N. y Quientero Camacho, M. 2008., "Consecuencias del embarazo adolescente en el estado civil de la madre joven: estudio piloto en Bogotá, Colombia". En *Persona y Bioética*, 37 (1) 169-182
- Sautu, R. (comp.). 2004. *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sojo, A. 1990. "Naturaleza y selectividad de la política social", *En Revista de CEPAL*, (41) 183-199
- Sojo, A., 2007 *La trayectoria del vínculo entre políticas selectivas contra la pobreza y políticas sectoriales* [en Internet] (Extraído el 27 de septiembre de 2011) Disponible en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/28262/LCG2333eSojo.pdf>
- Stern, C., 1997. "El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica" En *Salud Pública de México* 39 (2) 137-143
- Stern, C. y García, E., 2001. "Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente". En Stern, C. y Figueroa, J. (coord.). *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación*. México: El Colegio de México (331-358)
- Terigi, F. 2009. "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional". *En Revista iberoamericana de educación* (50) 23-39
- Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. y Ziegler, S. 2007. *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final de Investigación*. [en Internet] (Extraído el 6 de diciembre 2011) Disponible en

http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf

- Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. y Ziegler, S. 2008. "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media" *Propuesta Educativa*. 30 (15) 57-69
- Tiramonti, G., 2009. "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate* Buenos Aires: Manantiales, FLACSO (25-38)
- Tyack, D. y Cuban, L. 2000. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. 2003. "La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente". En Margulis, M. (comp.) *Juventud, Cultura y Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes*, Buenos Aires: Biblos (241-262)
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.) 2007. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Viñao, A. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wacquant L. 2007. *Los Condenados de la Ciudad. Gueto, Periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes estadísticas consultadas disponibles en:

- http://estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_dat_def.php?menu_id=34184
- http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lua/sis_indicadores/indicadores/index.php?menu_id=11886

Normativas disponibles en

- http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/luabuscador.php?menu_id=22175
- <http://portal.educacion.gov.ar/centro/>

Anexo 1.

Consentimiento informado

“Soy Soledad Vázquez, socióloga. Realizo una maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Estoy haciendo un estudio sobre las experiencias de jóvenes alumnas madres o embarazadas que viven y asisten a escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Será necesario que nos encontremos alrededor de cuatro veces.

Tu participación en las entrevistas es voluntaria, es decir, que podés aceptar o no participar en ellas. Si aceptas llevarlas a cabo, podés detenerte en cualquier momento. Las entrevistas son totalmente confidenciales y ninguna persona por fuera de la investigación que estoy realizando conocerá tus respuestas. Las entrevistas son anónimas. Serán grabadas y desgrabadas por mí. Cuando las analice cambiaré tu nombre por un seudónimo que podés elegir vos. Tampoco nombraré a otras personas, lugares o instituciones. Con los resultados de este trabajo, escribiré mi tesis y algunos artículos para presentar en diferentes encuentros o publicaciones.

Cada entrevista dura alrededor de 45 minutos e incluye preguntas sobre diferentes aspectos de tu escuela y de tu familia. No es necesario que respondas si una pregunta te hace sentir incómoda.”

Soledad Vázquez

Anexo 2.

Algunos datos de las jóvenes que participaron de la investigación¹.

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Miembros del hogar (además de la joven)	Características materiales del hogar	Organización económica del hogar
María Paula	20	chilena	Cursa materias de 4to. tramo, debe niveles de idioma	Hijo (2 años); esposo (casada legalmente, se separa durante TC)	casa precaria alquilada en un barrio del sur del GBA	La joven es empleada doméstica y ama de casa. El marido no tiene trabajo estable.
Daiana	17	Argentina (CABA)	Cursa materias 2do. y 3er. tramo	Hija (6 meses); padre de su hija (se separa durante TC).	casa construida arriba de la vivienda de su propio padre en barrio de emergencia en el sur de CABA	La joven es niñera (deja e trabajo durante TC) y ama de casa. Su pareja, empleado en un comedor escolar de una institución privada.

¹ Los datos que aquí se expresan corresponden al momento en que se realizó el trabajo de campo (en adelante, TC).

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Miembros del hogar (además de la joven)	Características materiales del hogar	Organización económica del hogar
Alejandra	19	Argentina (misionera)	Cursa materias de 4to. tramo	Hija (20 meses); dos hermanos, padre y madre (desvinculada del padre de su hija).	Vivienda en un barrio de emergencia, del sur de la CABA	Padre cocinero en un restaurante en Aeroparque. Madre, ama de casa. La joven refiere haber sido niñera antes del embarazo.
Emilia	21	Paraguay.	Cursa materias de 4to. tramo, debe niveles de idioma	Hijo (2 años); padre de su hijo; madre y pareja de su madre.	Vivienda precaria en un barrio del sur del GBA.	Pareja de la madre: jubilado y remisero; padre de su hijo, electricista (sin empleo estable); madre y joven, amas de casa.

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Miembros del hogar (además de la joven)	Características materiales del hogar	Organización económica del hogar
Mirta	19	Argentina (salteña)	Cursa materias del 3er. tramo	Hijo (18 meses); padre, madre y 7 hermanos. Desvinculada del padre de su hijo.	Vivienda en barrio de emergencia del sur de la CABA.	Padre y hermano empleados en una verdulería; madre: ama de casa y se emplea en ese comercio intermitente. La joven refiere haber sido vendedora ambulante.
Juana	22	Argentina (porteña)	Cursa materias del 3er. tramo	Hija (3 años); padre de su hija.	Vivienda contigua a la de su suegra, construida en un terreno tomado, al lado de las vías del ferrocarril, en un barrio del sur de CABA.	Padre de su hija: chofer de camión (repartos de alimentos). Es despedido durante TC. Joven: niñera y ama de casa.

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Miembros del hogar (además de la joven)	Características materiales del hogar	Organización económica del hogar
Dalma	17	Argentina (porteña)	Cursa todas las materias del 1er. tramo menos idioma	Beba recién nacida (comienza TC embarazada). Vive a veces con su madre y dos hermanos y a veces con su padre (junto a la pareja de éste y a los hijos de ella). Desvinculada del padre de su hijo como pareja pero mantiene relación con su familia	Tanto la madre como el padre viven en departamentos ubicados en diferentes barrios del sur de la CABA.	Padre, empleado en un organismo estatal; madre, empleada doméstica. La joven refiere haber trabajado en una casa de comidas antes del embarazo

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Miembros del hogar (además de la joven)	Características del hogar	Organización económica del hogar
Mara	18	Argentina (porteña)	Cursa materias de 2do. y 3er. tramo	Bebe recién nacido (comienza TC embarazada); su madre, una hermana y dos hermanos. Desvinculada del padre de su hijo como pareja pero mantiene relación con él y con su familia	Conventillo (sur CABA)	Madre: empleada en una empresa de limpieza. Joven, empleada doméstica.
Beatriz	17	Argentina (porteña),	Cursa materias del 3er. y 4to. tramo	Embarazada durante TC. Vive con el padre de su hijo.	Vivienda contigua a la de su familia de origen, en barrio de emergencia (límite sur CABA-GBA)	Padre de su hijo: ayudante de cocina. Joven, ama de casa.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos construidos en TC.

Anexo 3.

Relatos biográficos⁶⁵

María Paula

Tengo 20 años y soy chilena.

Vivo con mi marido, de 30, y mi hijo que dentro de poco cumplirá 3.

Hace casi cuatro años, conocí al papá de mi hijo. Al principio fue una transa, pero enseguida quedé embarazada y, entonces empezamos a vivir juntos.

Hace dos años, nos casamos legalmente en Chile. Mi marido tiene dos hijos de una pareja anterior que siempre están con nosotros.

Desde que estamos juntos cambiamos de casa varias veces. Primero, vivimos en la casa de mi mamá, después, me peleé con mi mamá, y nos fuimos a vivir a la casa de la madre de él. Desde la madre de él nos fuimos para acá, para mi casa, con mi mamá, porque también me peleé con ella. De mi casa nos volvimos para la casa de la mamá de él. De la casa de la mamá de él, nos fuimos para Chile. Y así, estuvimos viviendo un tiempo en Chile.

Después, cuando nos volvimos, nos fuimos para la casa de la mamá de él, porque acá en mi casa, donde vivíamos, ya no estaba más mi familia. Estuvimos viviendo ahí un tiempito, hasta que empezaron las cosas con la mamá de él de nuevo.

Entonces, nos fuimos para la casa de mis hermanos. Un par de semanas. En el Dock.

Después, él se fue para lo de la madre. Porque allá no podíamos estar juntos porque la mamá no me quería a mí. Acá era como al revés, no lo aceptaban a él. Entonces tratamos de juntar plata y nos fuimos a vivir solos. ¡Al fin! Hace un año que estamos viviendo donde vivimos ahora. Alquilamos. Hace más de un año ya.

Ahora vivimos en la provincia, pero pronto nos vamos a mudar. Alquilo un lugar re chiquito y no quiero vivir más ahí. Además, nos peleamos con la dueña de la casa.

⁶⁵ Nota aclaratoria: cuando las jóvenes refieren a su lugar de residencia con el término "acá", aluden a la Ciudad de Buenos Aires. Ese término y/o "esta escuela", cuando relatan sus recorridos escolares, es la Escuela de Reingreso. Cuando dicen "la provincia" refieren a barrios sureños del conurbano bonaerense.

La casa es chica, tiene problemas de humedad, no tiene ventanas. No tenemos mucho espacio. Somos nosotros tres pero los chicos de mi marido vienen seguido a casa y no hay mucho lugar.

Trabajo de limpieza, en la casa de una señora. Son cuatro veces a la semana que voy. La señora es re buena onda, lo que pasa es que no me gusta el laburo. Mientras que trabajo, lo traigo a mi nene al jardín y, cuando salgo del trabajo, me vengo para el colegio. Y después, cuando salgo del colegio, me voy a buscar a mi nene al jardín y me voy para mi casa. Ya está re acostumbrado.

Mi marido trabaja, pero no tiene un trabajo fijo. Porque él es pintor, contratista, todo eso, pintor, plomero, hace durlock, todas esas cosas, pero no es que siempre tiene trabajo. Hay veces que se para. Ahora, por ejemplo, está parado. Por eso, se compró un auto con la madre a medias para poder manejarlo como remis.

Todos los días me levanto a las 6 y media me levanto, lo preparo a mi nene, desayuno, le doy un yogurt, me lo traigo, me bajo del colectivo, lo dejo en el jardín, me voy al laburo. Del laburo me vengo para la escuela. De acá, me voy a buscar a mi nene. De mi nene, me voy para mi casa. En mi casa, tengo que cocinar y si tengo ganas lavo ropa. Los viernes no trabajo. Pero me levanto a las 6 y media igual, lo traigo al nene al jardín, me voy para mi casa y aprovecho, lavo ropa y después me vengo para acá, para el colegio. Estudio cuando tengo tiempo. No tengo internet en casa como para hacer los trabajos. Si tuviera, sería más fácil. Porque, si yo tengo que ir al ciber, tengo que ir sola. No puedo ir con el nene, porque me rompe todo. No puedo hacer nada con él.

Mi papá vive en Chile. Es dueño de una carnicería. Mi mamá también es chilena y trabaja de limpieza.

Yo viví en Chile hasta los tres. Cuando tenía dos, mi mamá quiso venir a Buenos Aires. A mi hermano más grande y a mí nos dejó con una señora. Al año, más o menos, volvió a buscarnos. Nos fuimos a vivir a un conventillo, cerca de acá.

Hasta que me junté con mi marido, viví con mi mamá. Nunca me llevé bien con ella.

Es como que nunca, nunca, me entendí con mi mamá. Nunca nada con mi mamá. Nunca tuve una buena relación, jamás. Siempre fue así, mala. Es más, ella vive acá y yo vivo allá y si nos vemos, nos encontramos, está todo bien, pero hasta ahí.

Te das cuenta que de nosotros, mucho no le importaba. ¡Si nos dejó con una señora para venirse para acá! Quiere decir que mucho no le importamos, ¿no? Yo soy diferente con mi hijo. Soy de “estarle encima”; estoy todo el tiempo encima de él.

Pelear con mi hermano y mi mamá

Lo que más rencor me da de mi mamá, y de mi hermano también, fue que una vez mi hermano me pegó delante de ella y ella no le dijo nada.

Esa vez me peleé re feo. Por eso, nunca volví a tener la misma relación con mi hermano. Y también por eso me quedé con mucho rencor con mi mamá porque mi mamá no le dijo nada a mi hermano. Esa vez me escapé de mi casa. Me fui a la casa de una amiga. Porque mi mamá pensaba que yo me andaba drogando, cuando ¡nada que ver! Y mi hermano me pegó, cuando mi hermano no tenía, no jugaba

Me puse a discutir con mi mamá porque yo quería salir y ella no me dejaba. Y mi hermano vino y me pegó, al punto de que me dejó un derrame en el ojo, me ahorcó, todo. Y mi mamá no le dijo nada. Entonces, por eso, son cosas que me quedaron de rencor, que no me voy a olvidar y que también, nunca les voy a perdonar.

Yo sé que, hasta el día de hoy, ella siempre tiró, hasta el día de hoy, tira más para mi hermano. Mi hermano la vive pero a dos manos. Y mi mamá me quiere vivir a mí.

Por ahí, le voy a pedir un favor y me da doscientos cincuenta mil vueltas. Entonces, prefiero no pedirles nada. Hacerme mis cosas yo sola.

La escuela

Estoy en el último tramo de la escuela. Sólo debo los niveles de inglés. Tengo buenas notas. Cuando me llevo materias o no entiendo algo, le pregunto a los profes. Ellos y ellas siempre me ayudan.

Hice la primaria en tres escuelas diferentes. La verdad, no tengo un buen recuerdo: me peleaba con mis compañeras, con las maestras, no tenía buenas notas.

Cursé el primer año de la secundaria en una escuela privada. Mi mamá me mandó ahí. Ella siempre me ayudaba a estudiar, porque esa escuela era muy exigente. Pero, bueno, no encajaba. Por eso, repetí y dejé.

Sólo hice 1º año en esa escuela privada. Me fue mal, porque no estudiaba nada yo. No, no me gustaba el colegio, a parte, no era así que, lo llevara re bien. ¡No encajaba! No me sentía bien en ese colegio.

A mi mamá se le ocurrió la idea. No sé para que mandó ahí. No me consultó. Me dijo, “vamos a ese colegio”. Y punto, es así. Cuando sos chico, te mandan y te mandan, no te preguntan si querés ir. Y, nada, me mandó ahí. Ella me ayudaba un montón a hacer las tareas. Me las hacía ella, pero igual, repetí.

Fui a otras escuelas. Hice primero en una nocturna, y bien. Pasé. Pero después me quise cambiar a acá. Empecé a averiguar para inscribirme acá. Me costó entrar, pero finalmente pude. Ahora, lo único que quiero es terminar para poder conseguir un buen laburo. Porque no quiero hacer nada de mi vida.

Mi proyecto es, este año, si o si, como sea, terminar, para poder el año que viene conseguirme un mejor laburo, no estar fregando, porque eso no es para mí, definitivamente. Siempre lo dije: nunca voy a fregar. O me van a mantener o voy a tener un buen laburo. Como veo que ya no me van a mantener, tengo que buscarme un buen laburo. Entonces, digo, tener un título como para poder estudiar otra cosa, no quedarme. Algo tengo que estudiar, no sé qué, pero tengo que hacerlo.

Porque, no es que estoy mal en donde estoy, sino que no me gusta el trabajo. Yo quiero otra cosa. Un trabajo de oficinista. Algo que no tenga que estar rompiéndome toda, más relajado, más interesante. ¡No estos laburos de mierda! Y para eso tenés que tener una educación.

Yo sé que si hoy no terminás el secundario, no sos nada. Y aún teniendo el secundario, seguís siendo nada, tenés que seguir estudiando. Y aún teniendo un título, hay mucha gente que tiene mala suerte y tampoco consigue algo bueno.

Además quiero terminar por mi hijo. Sí mi marido no terminó el secundario, ¿mi hijo que va a querer hacer?, ¿nada? No, tiene que tener el ejemplo mío, por lo menos de la madre. Tiene que seguir el colegio, tiene que tener una educación, tiene que ir a la universidad o lo que él quiera, o no sé. Por eso estudio, para darle un buen ejemplo a él.

Las cosas más importantes que me pasaron

Las cosas más importantes que me pasaron, las que me marcaron son conocer a mi marido, quedar embarazada y reencontrarme con mi papá.

Sí. Antes de conocer a mi marido, antes de conocerlo a él, vivía re loca, hacía la mía, no le daba bola a nadie. Vivía de joda en joda, fumaba marihuana, o sea, todo era así, iba para donde me llevaba el viento. Y, cuando lo conocí a él fue como que no lo hice más, como que cambió mi vida. Y cuando quedé embarazada, más todavía. Fue como decir... Por algo, era como que también era, por algo yo había quedado embarazada, era como que... No sé, me ayudó a madurar un montón.

El embarazo y el parto fueron sin complicaciones. Lo que no me gustó es que mi marido no llegó porque estaba trabajando.

Y con mi papá, la cosa fue así: nunca estuve con mi papá porque él. O sea, si estuve con él hasta los tres años. Me vine de Chile con mi mamá a vivir acá. Y después fue que hasta grande no estuve con él. Para mí, era como que decía: "bueno, ya está, no lo voy a volver a ver más". Así que reencontrarme con él fue como volver a conocerlo.

Me reencontré con mi papá a los a los 17... 16 años... a los 15... No a los 16. Si fue a los 16... No miento, a los 12 años, tenía, más o menos. Como 12. Y si, volver a estar con él fue como volverlo a conocer. Fue darme cuenta de lo que él era. Una persona maravillosa.

Daiana

Tengo 17 años. Soy mamá de una beba que en estos momentos tiene 6 meses. Vivo con el papá de mi hija y la beba, en una pieza que nos hicimos arriba de la casa de mi papá. Cuando no estoy en la escuela, me ocupo limpiar, de cocinar y de cuidar a mi nena. Cuando tengo un tiempito, salgo un rato con mis hermanas. Tengo 8 hermanos por parte de madre y padre y una hermana por parte de padre. Mi papá y gran parte de su familia son uruguayos.

Mi mamá murió hace un par de meses, en un hospital. Estaba enferma.

Peleas con el papá de mi hija, con mi papá y mi mamá

El papá de mi hija es paraguayo, tiene 23 años y hace 5 que está en la Argentina. Trabaja como cocinero en un comedor escolar.

Al principio, todo con él era color de rosas. Era muy amoroso. Y, después, nada. Después te cambia todo. Ni a pasear. A él le gusta salir, lo que pasa es que andamos justos con las cuentas y todo eso. El otro día me dijo que se estaba perdiendo un montón de películas que se están estrenando. Porque a él le gusta ver películas de acción.

Lo cierto es que últimamente nos estamos peleando mucho. Nos decimos cosas feas y el otro día nos pegamos. Después, él se fue de la casa y no dormimos juntos. Creo nos vamos a terminar separando.

Por eso quiero estudiar y terminar la secundaria. La secundaria es lo que más te piden para conseguir un buen trabajo. Si yo me separo, voy a tener que conseguir un buen trabajo para poder comprarme mis cosas. Porque él, se las va a tener que comprar a mi hija y yo, las mías, me las voy a tener que comprar yo.

Mi papá, como mi marido, me dice que tengo que ser ordenada y limpiar. Tiene razón, pero a veces me olvido de hacerlo. Entonces es cuando ellos se enojan.

Mi papá y mi mamá nunca se llevaron bien. Por eso se separaron. Mi papá me cuenta que se separó de mi mamá porque ella era muy desordenada. Me dijo que no hacía nada en la casa. Y mi mamá me decía que ella no hacía nada porque mi papá le decía:

“planchame la camisa porque me voy a bailar” y la dejaba sola con todos los nenes y se iba a bailar. Porque él era un típico pibe de ahora, jovencito, que te quiere meter los cuernos. Típico. Y mi mamá me decía que mi papá la golpeaba, que le pegaba. Y, bueno, se terminaron separando

A esta mujer que tiene ahora mi papá no le pegó nunca. Ella me contó que un día le quiso pegar y ella no se dejó. Pero fue esa vez, nada más.

Hasta los 16, viví con mi mamá. Mi mamá me pegó muchas veces. No quería que yo salga, entonces, me escapaba y, cuando se daba cuenta, me iba a buscar. ¡Y me daba unas palizas! No me dejaba salir. Y yo me escapaba y me traía a las piñas de la calle. Me pegaba patadas por atrás, me agarraba de los pelos. Me empujaba. Me hacía pasar vergüenza. Mi papá no era de pegarnos. Desde que yo me acuerdo, mi papá me pegó una vez y nunca más. Pero, mi mamá sí. Me daba con el cinto, me agarraba de los pelos, me pegaba cachetadas.

Y mi mamá era muy fría con nosotros. Escribía siempre en las hojas: “a mis hijos los amo” y todo. Pero a nosotros, nunca nos amaba ni nada. Yo sé que ella había escrito eso porque leí las cosas que ella escribió. Tengo guardado un triángulo que ella recortó de una bandeja de tergopol que le dieron con la comida en el hospital. Ahí puso los extraños y puso todos los nombres de sus hijos. El más grande, el de letras más grandes, es el mío

Y, no, siempre escribía todo pero, así, si vos ibas y la abrazabas o algo, te decía... te empujaba y te decía que no, que no seas cargosa. “No seas cargosa”, te decía, “no seas cargosa”. Entonces no te daban ganas de ir a abrazarla.

La escuela

Empecé primer año en otra escuela y repetí. Pero, en la escuela a donde voy ahora me va muy bien.

A mí me encanta venir a esta escuela. No quiero estudiar un título. Quiero terminar la secundaria porque todos los trabajos te piden secundaria, no título de nada, si no secundaria, nada más. Y esta escuela es acelerada, así que está bien así.

Para mí es importante. Porque ¿qué ganás no yendo a la escuela? Después vas a buscar un trabajo y un analfabeto vas a ser, no sabés que significa hola.

Y en la escuela aprendés, te divertís, todo, hacés de todo. A mí me gusta divertirme. O sea, venís a la escuela y te divertís con los profes, te divertís con los compañeros, te divertís con todos. Sí, a mí me gusta joder. ¡Me encanta joder!

Por ejemplo, si salgo más temprano, no le digo nada a mi papá y a mi marido y me voy, con mi nena y mis amigos y amigas al parque. Porque ellos no quieren que yo salga con mis amigos.

Más que nada, más jodo con mis compañeros. Algunas profes son copadas, otras son aburridas, otras son re anti. Pero, acá en segundo, con mis compañeros de segundo son con los que jodo. Porque yo estoy en tercero, en tercero no conozco a nadie, estoy con mi cuñada nada más, que ella también jode.

Las cosas más importantes que me pasaron

Lo más importante que me pasó fue cuando tuve a mi hija, que fue totalmente distinto y cuando me junté. Sí, cuando me junté y cuando tuve a mi hija, porque antes de quedar embarazada me junté, en mi casa, con el papá de mi hija... ¡bah! ... Nos juntamos cuando yo tenía meses de embarazo.

Mi embarazo fue bastante complicado durante los primeros tres meses: tuve muchas náuseas y anemia. El parto me dolió mucho. Estuve sola. No dejaron que mi marido me acompañe. Todavía le doy la teta a mi hija. Nunca me separo de ella. Cuando trabajaba y a la escuela siempre me la llevo conmigo.

Ella vino al mundo al mes de que falleció mi mamá. Entonces, cambió todo. O sea, todo lo triste lo volvió todo alegría. Ella cambió todo. Era todo tristeza y vino ella y fue todo alegría.

Alejandra

Soy misionera, tengo 19 años y vivo en Buenos Aires con mi familia, desde que tenía 15.

Vivo con mi mamá, con mi papá, dos hermanos y mi hija de un año y ocho meses.

Estoy de novia con un compañero de la escuela que, también, es vecino de mi barrio.

Este chico no es el papá de mi hija.

Además de estudiar, cuido a mi beba y la ayudo a mi mamá a cocina y limpiar. Nos dividimos las tareas con ella.

Cuando estoy en la escuela, mi hija se queda en mi casa, con mi mamá.

Embarazo, peleas con el papá de mi hija, mi mamá y mi papá

Estuve de novia con el papá de mi hija dos años. Tenía 16 cuando quedé embarazada y 17 cuando nació. Él me dejó. No quiso hacerse cargo y eso me puso muy rencorosa con él. Mis padres se enojaron mucho conmigo cuando me quedé embarazada porque, para ellos, yo me dejé embarazar.

La cosa fue así. Ellos se dieron cuenta. O sea, mi mamá se dio cuenta y fuimos al doctor. Y ahí el doctor le confirmó. Entonces, le conté a mi papá. Mi papá se enojó conmigo. Mi mamá también. Y nos peleamos. No me hablaban. A mí me dolió mucho todo lo que pasó porque yo, en mi embarazo estuve sola. O sea, no estuvo mi mamá ni mi papá, ni menos el papá de mi nena. No estuvieron conmigo. Cada 15 días me iba sola a hacerme atender con el doctor. Emocionalmente me sentía mal. Porque yo veía que todos iban con pareja, con su mamá, si no era la mamá, el papá, menos yo, que estaba sola. Me sentía mal.

La escuela

En Paraguay empecé mis estudios, no empecé en Misiones, porque mi mamá es paraguaya. Allá estudié, preescolar, primero hasta, no me acuerdo bien si era cuarto o quinto grado.

Y en Paraguay es mucho más estricto que acá, porque, al colegio que yo iba tenía que ir con uniforme sí o sí. Si no iba con uniforme, no entraba. Era público. Pero tenía que ir con uniforme.

Y la nota más alta, era 5. Acá es el 10 y allá es el 5. Y ahí mis profesores me requerían porque siempre fui una chica que estudiaba. No tenía otra cosa qué hacer. Estudiaba, estudiaba y me dedicaba a eso. Y, entonces, me hicieron una entrevista para que pasara a Misiones. Pero la profesora de la escuela de Misiones no me quería agarrar porque dijo que tenía notas muy bajas. Porque en Misiones también es del 1 al 10, como acá. Entonces, me tomó una evaluación y se sorprendió. Me dijo: "Pero ¿cómo? acá, en tu boletín figura que tenés 5". Y le tuve que explicar que allá en Paraguay, el puntaje más alto es el 5, como acá es el 10. "Ah, entonces, esto debería ser un 10", me dijo. "Sí", le contesté. Y, ahí me dice: "Ah, bueno"

Y entré a sexto. Sexto grado estuve en Misiones. Y, después, mi papá quiso venir para acá y vinimos. Pero era mitad de año de 7mo. Y a mitad de año es difícil conseguir colegio. Sea para el lado que sea. Tuve que hacer la mitad de 7º grado en Misiones y la otra mitad acá. Y ya tenía como 15.

Y, entonces, pedí mi boletín al colegio de Misiones, y me dieron todos los papeles. Y me quise inscribir en una escuela de acá para terminar la primaria.

Y me hicieron otra entrevista. Me dijeron que no había vacantes. Entonces, me di cuenta que a una escuela normal, vamos a decir, no podía entrar porque tenía 15 y estaba en 7º. Tenía que estar en 1º año, mínimo. Entonces dije: "yo no entro más al colegio".

Pero una conocida de mi mamá le contó que en la parroquia hay una escuela, pero es de noche. Y fui con mi papá y hablamos con el subdirector y me dijo que sí, que podía empezar ese mismo día. Y el 20 de mayo, empecé las clases. Bueno, pasó ese tiempo, estudié todo ahí, todo tranquilo, estudiaba de 5 a 8 de la noche para terminar la primaria. Terminé 7º y recibí mi diploma. Y mi papá me dijo: "¿querés seguir estudiando?". Le dije que sí. ¿Qué iba a hacer? Para trabajar era demasiado chica.

Mi papá fue al Ministerio de Educación. Le dieron un listado de escuelas medias y me anotaron en esta y ahí empecé, primero. Primer año, después pasé a segundo.

Siempre estudié mucho. Ahora también, pero no como antes. En 7° salí como mejor alumna, en primer año salí más o menos. En segundo, también. Y ahora, en tercero, pasé raspando. Y cuarto año no creo que pase.

Mi nena nació cuando estaba haciendo tercer año. Eso fue un poquito mi complicación porque no venía todos los días a clase y tenía que ir a los chequeos médicos, tenía que hacer reposo un mes completo. Y ahí me perjudicó.

Tuve que hacer reposo porque mi obstetra me dijo que yo, que mi panza no crecía, que para el tiempo que yo estaba de gestación tenía que tener la panza más grande.

Por eso se preocupó. Me hizo una ecografía y unos análisis y me dijo que yo estaba bien pero necesitaba aunque sea un mes de reposo. Me dio un mes y justo fue ese mes que faltaba para que mi nena naciera. En ese un mes falté al colegio. Fue justo cuando fue lo de la gripe A, así que no me perjudicó tanto.

Cuando nació mi nena y me dieron 15 días más acá en el colegio. Después tuve que ponerme al día en la escuela. Tenía que hacer evaluaciones. Es difícil tener una evaluación si no estás preparada, o te dan para hacer una investigación y te dicen: "necesito esto para mañana". Es difícil. Sí tenés una nena que tenés que cuidar y al otro día tenés que hacer un trabajo, es como mucho.

Por eso digo, yo era muy dedicada a mis estudios. Si llegaba a faltar, por algún tema importante, yo al toque pedía la carpeta, preguntaba al profesor qué podía hacer. Sí era una evaluación, ¿cómo podía hacer?

Las profesoras de acá como son muy buenas me dijeron: "vos me entregás la carpeta completa y te tomo una evaluación y estás". Fue así. Entregué la carpeta completa. Me tomaron una evaluación y pasé a cuarto. Pasé a tercero y después pasé a cuarto. Pero ahora no creo que llegue a pasar. Lo dudo, no lo tengo muy claro pero lo dudo. Porque, es como que no tengo ánimos de estudiar, la verdad

O sea, en primer año es divertido, hasta tercer año es divertido. Empezás a conocer a tus compañeros, en segundo, a los profesores. En tercero, tenés amigas. Tuve un grupo de amigas cuando estuve en 1º año. Después nos separamos. Dos de mis amigas se pelearon entre sí y otra se puso de novia, así que no nos dio más bolilla.

Y en cuarto es como que llegaste al nivel. Necesitás algo nuevo para que te mande para arriba, que te inspire. Y en este colegio, ya no tengo más nada que me inspire. En primer año, sí. Porque era nueva, quería conocer a los profesores, a mis compañeros. Y, ahora, ya no. Ya conozco a todos, todos me conocen. Es como que no tengo desafíos. Es como que pienso. si termino cuarto y qué hago. ¿Sigo estudiando? ¿me pongo a trabajar? Y si pierdo mis amistades, si dejo de verlos todos los días. Todos los días como los veo acá.

No sé si voy a trabajar cuando termine la escuela, o voy a seguir estudiando. Si sigo estudiado, no sé qué carrera voy a elegir. Me gustan las matemáticas, informática y escribir.

Lo más importante

Lo que me marcó mal fue que yo a los 15 años, estaba por cumplir... Tenía 14 y diez meses, por ahí... y me enteré de que mi papá, o sea el que está conmigo ahora, no es mi papá. Y eso también me dolió, me dolió tanto como cuando el papá de mi hija me dejó. Me lo dijo mi madrina por casualidad, un día que estaba en su casa, mirando fotos de mi bautismo. Y así, de pronto me vengo a enterar que el que creo que es mi papá no es mi papá. Todos sabían menos yo. Todos, mis tías, mi madrina. Desde ese momento yo quise averiguar quién es mi papá verdadero, pero no supe nada.

Desde que pasó esto, las cosas cambiaron con él. Nos peleamos mucho. No me deja mucho salir. Igual, yo salgo. Ellos no saben nada. Ni mi mamá ni mi papá sabían que andaba de novia con el papá de mi hija. Tampoco saben que ando con mi novio de ahora.

Mi papá (bueno el que me dijo que era mi papá aunque no es mi papá verdadero) tiene un carácter fuerte. Los otros días me peleé con él y me pegó en la cara. Desde que puedo manejarme a mí misma, le digo a mi mamá: “mi cara, no quiero que me toquen, mi cara no me gusta que me toquen”. Ni, ni jugando.

No me gusta, no me gusta que me toquen. Y él agarró y me pegó en la cara. Y yo me enojo y me voy a mi pieza. Mi papá me dijo: “Vení acá que te estoy hablando”. “Te estoy escuchando”, le digo. No sé por qué habíamos peleado.

Él le dice a mi mamá que yo nunca le hago caso, que esto, que lo otro, y mi mamá se mete y le dice: “Vos le pegaste en la cara y sabés que no le gusta que le toquen la cara”. Entonces, mi papá se pone furioso conmigo y no me habla. Pero después viene y me habla, como si no pasó nada, como si fuera que es un re papá, que me quiere un montón, que viene a la hija y la saluda con un beso. A mí eso no me gusta. Por eso ando peleando con él.

A veces pienso que mi papá tiene preferencias por mis hermanos varones. También pienso que él me sobreprotege porque soy su única hija mujer y, entonces, me puede pasar algo. Una vez, mi madrina me dijo: “tu papá es así porque sos la única hija que él tiene mujer. Con tus hermanos, no es así porque son varones. ¿Qué les puede llegar a pasar, jugando al fútbol? A vos te pueden violar. Por eso es así con vos”.

Pero, no es así. Yo, al menos, no lo siento así.

Emilia

Tengo 20 años; vivo en la provincia. Vivo con mi mamá, su marido y mi marido.

Mi mamá y yo somos paraguayas. En Paraguay viven mis hermanos y mi papá. Antes de vivir donde vivo ahora, viví en la Isla Maciel.

Cuando no estoy en la escuela, estoy en casa. En mi casa lavo, limpio y cuido a mi hijo.

Cuando estoy en la escuela, mi nene se queda con mi mamá.

Mi marido es electricista y el marido de mi mamá es jubilado y remisero. Ellos se encargan de que en la casa haya de todo: siempre hay leche, pan, verduras, carne. Siempre hay todo en mi casa.

Peleas con mi mamá y con el padre de mi hijo.

Mi mamá es profesional de la máquina: corta y cose muy bien. También sabe cortar el pelo. Pero no trabaja de eso, se queda en casa. Me llevo bien con ella. Pero a veces peleamos.

Una vez, me pegó en mi cumpleaños, también, el año pasado. No sé por qué, pero me pegó. Cuando me pega, pienso que está re loca. Siempre, cuando nos acordamos, le digo "Estás re loca, estabas re loca".

A veces le digo las cosas. Por ejemplo, ella, a veces, cuando hay que limpiar, dice: "¿por qué no limpian?". Si hay alguien, se quiere hacer escuchar. Entonces le digo: "decime a mí, en la pieza y no andés gritando" Entonces, ya sabe lo que tiene que hacer. Pero igual me grita.

Otra vez me pegó porque me escapé. Tenía 13, creo. Me dijo que me quede, que no me vaya. Porque en Paraguay hay mucho balneario. Fuimos de vacaciones y yo quería ir a la piscina. Mi mamá me decía que no, que no y que no. Me escapé. Le dije que me iba a la casa de mi amiga y me fui allá. Me esperó y cuando volví, me pegó.

Me pegaba con un palo para que yo llorara pero yo no lloraba. Con un palo de guayaba me pegaba. En Paraguay hay mucha guayaba. Es una fruta que tiene semillas como la sandía pero las semillas son duras, no te las podés tragar. Y te tienen que pegar 200 mil veces para que se rompa. Porque es un palito finito pero no se rompe. Te pega, te pega y no se rompe. Duele. Y como me pegaba y yo no lloraba, le agarró rabia y se fue. Mi papá me pegó una sola vez. Porque primero le pegó a mi hermano y yo quería defenderlo. Me pegó dos cachetazos. Después, nunca más. Fue una sola vez.

Mi marido siempre que se empeda se pone violento o grita o se va o rompe todo.

Al principio quería ser violento conmigo, pero después, no le pasaba cabida. Una vez me agarró de los pelos y me agarró del cuello. Entonces me fui de mi casa y lo dejé. Me fui a la casa de mi papá. Tenía 17, porque a los 17 me junté con él.

Me fue a buscar una semana después. Me dijo: “no lo voy a hacer más”, que esto, que lo otro. “Bueno” le dije, “la próxima vez que vos me pegás, vas a ver”. Y pasaron como siete meses y me volvió a pegar.

La escuela

Estoy haciendo el último año. Pero me faltan los niveles de inglés y una materia que se llama Ciencias de la Vida y de la Tierra. Así que voy a tener que venir el año que viene por esas materias, nada más. ¡Me pudre!

Antes de venir a esta escuela, iba a otra, nocturna. Allí repetí. Después durante un tiempo, dejé el colegio.

Dibujo y matemática son las dos materias que más me gustan. Matemática me gusta mucho porque cuando mi marido trabaja, cuando no nos alcanza la plata, saco cuentas. Por eso me gusta matemática.

Con los profes y los compañeros me llevo bien. Con ellos está todo bien y nada más. Estuve pensando que, una vez que termine el secundario, me gustaría ser policía. Pero, creo que no voy a poder estudiar eso porque soy paraguaya. También estuve pensando en estudiar educación física o enfermería. No sé muy bien qué estudiar, pero creo que voy a seguir una carrera que no sea para pensar. A mí no me gusta, por ejemplo, historia. Pensar, leer mucho, no va conmigo.

Mi padrastro le dice a sus amigos que soy su hija. Y les dice: “Ay, no sabés mi hija está estudiando”. El a todos le dice que a mi edad, este año, termino el colegio. Y él lo que quiere es decir es policía o profesora de educación física o lo que sea.

A mí me parece re bien eso. Porque ni mi mamá ni mi marido están presumiendo lo que soy y me siento un poquitito orgullosa de que alguien me esté viendo así.

Las cosas más importantes que me pasaron

Cuando tenía 15, 16 me drogaba mucho. Muchísimo. Hasta ahora me drogo. Pero no como antes, re zarpada. De vez en cuando, me fumo un porro.

Tenía un novio y mi mamá no quería que yo estuviera con él porque era muy borracho. A los 16 mi mamá me llevó a Paraguay porque ya era muy muy muy desastre: robaba, estuve presa, salía, me drogaba. No era que me encamaba con ningún tipo, sino que era muy, muy rebelde. Me drogaba mucho y me peleaba con todos. Tenía banda de amigos, pero siempre era la más quilombero entre todos. Eran 6, 7 pibes y yo era la única mujer. Tenía una amiga, sí. Pero se juntó y se fue para Quilmes. Tuvo su bebé y hace un año, por ahí, que no la veo. Pero sí éramos amigas. Muy amigas.

En Paraguay me junté con el papá de mi hijo. Habíamos sido novios antes, no peleamos, pero volvimos. Después quedé embarazada y volví para tener a mi hijo acá, en la Argentina.

Todo lo que estoy haciendo lo voy a hacer para mi hijo, para su futuro. Cuando tuve a mi hijo todo cambió muchísimo, bastante.

Antes entraba al colegio a la tarde, o a la noche, o a la mañana. Y cuando no estaba en el colegio, andaba por la calle. Robaba o fumaba cantidades de porro. Después iba a mi casa, comía, ordenaba un poco mi casa con mi mamá y salía a la calle otra vez. Y así. Vivía más en la calle. Mi casa la usaba más para dormir. Y para limpiar un poco y para comer. Después, nada más.

No me arrepiento de lo que me pasó en mi vida, aunque no es nada bueno tampoco. Pero estoy bien.

Mirta

Tengo 19 años, nací en Salta, soy mamá de un nene de 18 meses y estoy estudiando el secundario.

Hace un tiempo atrás me detectaron una enfermedad en los ojos que se llama creatocono. Por eso tengo que usar lentes de contacto. Cuando me dijeron que tenía creatocono, también tuve una parálisis facial.

En Buenos Aires vivo hace mucho, pero siempre estoy yendo a Salta, a visitar a mis abuelos. Acá vivo con mi hijo, mi mamá, mi papá y mis 6 hermanos.

Mi mamá, cuando yo tenía tres años, me dejó con mis abuelos y se vino para la capital con mi papá porque allá no había trabajo y estábamos muy mal.

Mi papá trabaja en una verdulería; mis hermanos y mi mamá lo ayudan ahí. Pero, en general, mi mamá se queda en casa y cuida a mi hijo cuando yo estoy en la escuela. .

La escuela

Este es mi segundo año, pero estoy haciendo materias del tercero, porque me reconocieron materias que había dado en otras escuelas.

Hice la primaria en una escuela chiquita, cerca de donde viven mis abuelos. Allí iba con mis primos. Repetí primer grado, pero después me fue muy bien. Terminé la primaria con buenas notas. Si mis profesores de la primaria me ven por la calle cuando estoy de visita en Salta, me saludan bien, con buena onda.

Empecé 8º en Salta. Al principio, me iba bien. Pero, después empecé a juntarme con chicas que andaban haciendo macanas y entonces, también empecé a hacer lo mismo. Por ejemplo, me escapaba de la escuela y no estudiaba. Finalmente, me llevé todas las materias y me quedé de año. Ahí fue cuando mi abuela me manda a vivir a Buenos Aires, con mi mamá.

Acá empecé en una escuela que estaba a la vuelta de donde yo vivía. Mi mamá me mandó ahí como para que no me siga escapando. Pero cuando me vine acá, empecé tranquila. Sin problemas, sin nada. La única materia que no me gustaba era dibujo técnico. Porque esa escuela era una escuela técnica que tenía dibujo técnico.

Pero, después me llevaba biología, inglés y dibujo técnico. No fui a, a rendir las materias, entonces me volví a quedar de curso. Y, bueno, después, al año siguiente hice hasta

agosto y ya después tuve problemas con mi mamá y me fui a Salta de nuevo. Y ahí no estudié un año. Porque después ya me quedé embarazada y no estudié en todo ese tiempo. Y yo recién el año pasado volví a estudiar.

Cuando volví a estudiar, estaba embarazada y tenía fecha para marzo. Y debo haber venido como dos semanas a la escuela. Y lo tuve a mi nene y falté como una semana más o menos. Y hasta ahora sigo acá.

Acá me gusta porque los profesores son buenos. Lo único que no me gusta es la clase de chicos. Si ellos me saludan, los saludo. Pero, más allá del saludo, no me gustan cómo son. He visto que hay chicas que les dan un poquito de confianza y las insultan. Me hablo con dos chicas, nada más. Pero, así, más de eso, nada. No es que nos juntamos afuera, después de la escuela.

Con los profesores del año pasado y con los de este año me llevo muy bien. Porque mientras que me sepan respetar a mí, yo respeto a todos. Porque hay profesores que te quiere subir la voz y eso es no respetar.

Antes, cuando empecé la secundaria por primera vez, le vivía faltando el respeto a todos los profesores. Me hacía la canchera. Pero, después, ya me vine para acá, ya me di cuenta de las cosas y ya no hacía lo mismo.

Para mí es muy importante hacer el secundario para seguir estudiando otra carrera. A mí me interesa seguir la carrera de gendarmería. Si no la puedo hacer, me gustaría ser enfermera. En todo caso, siempre me gustaría una carrera corta.

Lo más importante que me pasó en la vida

Ser mamá es lo más importante de mi vida.

Mi hijo no fue buscado; cuando me enteré que estaba embarazada me cayó muy mal.

Le dije a mi novio y no se quiso hacer cargo. Me preguntó si mi hijo era de él. Y ahí pensé que si él no se quiere hacer cargo, por medio de él, no lo voy a buscar tampoco.

Le dije que estaba todo bien.

Pensé “ya está, tengo un hijo y por él hago todo”. Y hasta el día de hoy no me arrepiento de nada. Me costó mucho decírselo a mi mamá, a mi papá y a mis abuelos. Al principio, se enojaron. Sobre todo mi abuelo, que no me hablaba. Pero, después, todo cambió. Mi hijo es el único nieto hasta ahora; pero pronto mi hermano y su novia van a ser padres. Ellos tienen 18.

Mi hijo nació en marzo de 2010. Tuve un trabajo de parto de un día, que fue bastante doloroso. Entré sola porque mi mamá me iba a acompañar, pero a último momento, se impresionó y se arrepintió. Todo esto pasó cuando recién habían empezado las clases. Pero en la escuela nunca tuve problemas por las faltas, aunque tampoco me tomé muchas. Volví en seguida de haberlo tenido.

Otra cosa importante que nos pasó fue que una vez nos desalojaron. Vivíamos en un hotel que justo iban a desalojar para hacer unos edificios. Para que nos fuéramos, le dieron a mi mamá nada más que 16.000 de plata.

Entonces, nosotros estábamos buscando a donde ir a vivir con mi mamá. Pero en ningún hotel no nos querían. No nos querían alojar por lo que nosotros somos 7 hermanos. Cuando íbamos nos cerraban la puerta en la cara.

Y estuvimos dando vueltas. Dejamos las cosas en la casa de mi tía. Pero a nosotros no nos gustaba estar ahí. Así que nos levantábamos, tomábamos té y salíamos a la calle. A dar vueltas. A esperar a mi papá que volviera del trabajo. Y volvíamos todos juntos a la noche, a dormir. Estuvimos dos semanas así.

Y, bueno, después pudimos comprar una casa en donde vivimos ahora. Porque mi mamá tenía los 16000 más plata que mi papá pidió prestado en el trabajo.

Mi mamá y mi papá siempre nos insisten a mis hermanos y a mí para que estudiemos porque creen que así vamos a poder ser alguien. Mi mamá hizo hasta el tercer año de la secundaria. Dejó porque quedó embarazada de mí. Y mi papá sólo hizo la primaria. Él tiene hijos de otro matrimonio y, desde jovencito, ha trabajado para poder comprar lo que necesitamos todos nosotros.

Las personas más importantes para mí son: mi hijo, mi mamá, mi abuela, mi abuelo y mi papá.

Mi abuelo es una persona muy buena a la que quiero mucho. Él siempre se ha preocupado por mí y por mi familia e, incluso siendo jubilado y estando enfermo, ha salido a trabajar para que no falte algo de comer en la mesa. Por eso yo estuve muy mal cuando él me quitó la palabra. No me hablaba, me ignoraba, porque me había quedado embarazada y estaba sola. Porque eso era lo que a él no le gustaba.

Mi abuela y mi mamá son personas muy protectoras. Siempre están pendientes de lo que nos pasa a mí y a mis hermanos.

Hasta ahora tuve tres novios. Con el papá de mi nene estuve de novia tres años. Después salí muy poco tiempo con otro chico, pero terminamos la relación como amigos. Después salí por seis meses con un chico que conocí en el barrio de mis abuelos pero que ha estado viviendo aquí, en Buenos Aires. Con él las cosas están muy mal. Es muy celoso y miente. Por eso, decidí cortar, pero ahora que estamos separados, él sigue insistiendo en que volvamos. Yo no quiero volver.

Con este chico tuve relaciones sin cuidarme. Él quería que yo quedara embarazada nuevamente. A mí la idea de tener otro hijo me gusta, pero pienso que tengo que esperar un poco porque mi nene es todavía muy chico y porque quiero terminar la escuela.

Juana

Tengo 22 años, nací acá, en Buenos Aires y vivo cerca de la escuela, con mi hija y el papá de mi hija.

Mi casa está delante de la casa de la madre de él. La entrada la tengo por la casa de su mamá. Queda en la estación de tren de acá. Vos entrás y pasás, primero, por la casa de ella, después por la casa de la vecina y después, al fondo, está mi casa. Esa casa se la dio el abuelo del papá de mi hija para que mi hija tenga un lugar donde vivir. Porque él construyó las casas que hay ahí.

Tengo 9 hermanos que viven con mi mamá y mi papá en la provincia. Ni mi papá ni mi mamá estudiaron la secundaria. Mi mamá sabe hacer manicuría y trabajó de limpieza. Pero, ahora, está en mi casa. Mi papá es mayorista de artículos escolares. Antes tenía mucha plata mi papá. Pero le fue mal.

Cuando no estoy en la escuela, estoy en mi casa con mi hija. A veces, cuido una beba que es hija de una chica que conozco. Pero, por lo general, estoy en mi casa limpiando.

Peleas con el padre de mi hija

Con el papá de mi hija hace más de 4 años que estamos juntos. Él tiene 24. Empezamos a vivir juntos y enseguida quedé embarazada. Ahora las cosas no están bien. Nos peleamos mucho y nos pegamos delante de la nena.

Toda esto me pone muy mal y no sé muy bien qué hacer. No me gusta hablar mucho de mis problemas. Ni siquiera se lo conté a mi mamá. Pienso que si le cuento estas cosas le agrego más problemas a ella.

En estos momentos estoy muy enojada porque lo echaron del trabajo. Porque él manejaba un camión de reparto de lácteos. Por haberse ido a jugar a la pelota con sus amigos y quedarse hasta tarde con ellos, se quedó dormido manejando y casi tiene un accidente.

Yo se lo dije: no te quedes hasta tarde con tus amigos, vas a tener problemas en el trabajo, vas a perder el trabajo. Y, ¿qué pasó?, lo echaron del trabajo.

La verdad es que no sé cómo va terminar todo esto.

La escuela

A la tarde vengo a la escuela. Soy buena alumna. Solamente tengo regular en “Cumplimiento de las normas de convivencia” y en “relación con los compañeros”, porque me peleé con una chica, que es paraguaya y una vez dije “los paraguayos de mierda” y empezó a decirme cosas. Casi nos vamos a las manos.

Seguro que el año que viene termino, pero me quedé libre con inglés. Así que no sé, vamos a ver.

A la escuela vengo porque no me queda otra, porque si no vengo, voy a ser una burra. Además, quiero terminar y después buscar un trabajo que me dé plata. A veces pienso en estudiar para ser despachante de aduana. Dicen que deja buena plata, que está bueno. Pero también dicen que tenés que tener plata para estudiar, porque es privada. No sé.

Desde que mi nena va al jardín, me puedo organizar mejor en la escuela. Antes la llevaba conmigo y era todo un quilombo. Me costaba más concentrarme y tenía que andar para todos lados con un carro grandote que tiene ella. Ahora puedo estar más tranquila.

Cuando era chica, dejé 6° grado. Volví y dejé varias veces hasta que terminé la primaria en una escuela para adultos. Después empecé 1° año en una nocturna. Pero me cambié a la escuela a la estoy yendo ahora.

Lo que pasa es que el padre de mi hija me insistió mucho para que venga a esta escuela. Él no estudió, por eso me insistió. Hizo el primer año, nada más. Acá venía también y me hizo entrar. Estoy contenta de haberme cambiado porque si soy lo que soy, si estoy en el año que estoy, es porque está él. Porque me ayudó un montón.

Es burrito, pero ¡me ayudó! Me hacía resúmenes, me resumía los trabajos que tenía que hacer. Cuando tenía prueba, o algo, me ayudaba. Aunque, para haber hecho nada más primer año, sabe un montón.

Le digo burro porque no va al colegio, porque no terminó. Por eso, él quiere que yo termine.

Una vez que termine la secundaria, mi idea es buscar un trabajo y estudiar para despachante de aduana. También me gustaría aprender inglés para encontrar un trabajo que me paguen más.

Pero también estudio por mi hija. Porque el día de mañana me gustaría poder ayudarla en el colegio, cuando ella tenga que hacer alguna tarea. Porque mi mamá no estudió y

veo que mis hermanos que están en la primaria no le preguntan a ella, me preguntan a mí. Y a ella le da vergüenza y le duele eso también. A mí no me gustaría pasar por lo mismo.

Lo más importante de mi vida.

Todo lo que hago, lo hago por mi hija. Por ahí no estaría viva si no fuera por ella. Porque mi hija es mi vida.

Cuando ella nació, cambié un montón. Es que cuando tenés un hijo cambiás. No es lo mismo, no pensás de la misma forma. Tratás de hacer todo bien, no cosas malas.

Antes, por ahí, no me importaba. Antes de tener a mi hija era cualquier cosa. Después cuando, cuando nació mi hija, cambié un montón, y empecé a ser otra persona. Antes no me importaba nadie ni nada. Yo era re mala. No me importaba nadie, no me daba lástima nadie.

Trataba mal a mi mamá. Y mi mamá siempre me decía: “vos, cuando tengas un hijo, te vas a dar cuenta lo que es”.

Después que tuve a mi hija es como que me hice más buena.

Dalma

Tengo 17 años, soy mamá de una beba de dos meses y, en marzo de este año volví por cuarta vez a estudiar. Cuando no estoy en la escuela, me ocupo de mi hija y de limpiar mi casa.

Soy tranquila, callada. Me da vergüenza hablar de mis cosas.

Vivo en la casa de mi mamá con mis hermanos y mi hija. Cuando me peleo con ella, me voy a la casa de mi papá, o a la de mi abuela.

Mi papá vive con su mujer y a lado de su casa, vive mi tía. A mí me gusta ir a la casa de ellos porque me tratan bien.

Mi mamá trabaja limpiando casas y mi papá en el Estado. Ellos no hicieron el secundario.

Una vez, trabajé en un delibery de un restaurante, pero ahora no trabajo.

En el barrio de la casa de mi mamá, tengo mi mejor amiga. Nos conocimos cuando éramos muy chicas; fuimos juntas a una colonia de vacaciones. Ella fue la primera que se enteró de mi embarazo. Tiene 17 años y es virgen todavía.

El padre de mi hija

Estuve de novia con el papá de mi hija dos años. Ahora estamos separados. Al principio, cuando le dije que estaba embarazada, él se puso muy contento y me dijo que se iba a hacer cargo. Pero yo no veo que haga nada. Y me peleé hace un par de semanas. Lo borré del facebook y todo y no tengo más conversación con él. Porque yo esperaba que hiciera algo, que compre, por ejemplo, el cochecito o la cuna. Pero, no. No fue así. Ahora que nació la nena, los papás de él se están haciendo cargo. Porque como él no trabaja y no hace nada, entonces, lo ayudan a él. Me compraron el cochecito y me dicen que cuando necesite algo, que le avise. Me llevan pañales, las toallitas húmedas.

Además me peleé porque es muy celoso. Cuando yo salía con él, siempre que íbamos caminando, tenía que caminar mirando al piso, porque si miraba para allá, para arriba, él me decía que yo estaba mirando a alguien porque me gustaba.

Y, así era siempre. Siempre iba a mi casa a buscarme como a las 9 de la mañana y yo estaba durmiendo. Y me tenía que ir a su casa hasta como a las 12 de la noche y a las 12 me llevaba de nuevo a mi casa. O sea, vivía en mi casa, pero, siempre, todos los días me iba a buscar él. Y no me dejaba estar con nadie, con mis amigas, ni con nadie. Yo, al principio, todo bien, pero ya después, me cansé. Se ponía celoso de mi propio hermano, de mis hermanastros, de todo el mundo. Y siempre que nos peleábamos, me amenazaba que se iba a matar. Era medio loquito. Un par de veces me pegó.

Entonces, me cansé, y un día que me fue a buscar a mi casa, le dije a mi prima que le diga que no estaba. Y él subió para ver si estaba. Yo me había escondido en la terraza y, ahí, se terminó todo.

Mi hija

Mi embarazo fue un accidente. No me cuidaba. Él tampoco. Pero, yo no quería quedar embarazada. Sabía que estaba, porque no me venía. Pero yo no la quería tener.

Tenía miedo de decirle a mi mamá que estaba embarazada, pero nunca hacía nada, tampoco, para sacarmelo. En realidad, me tiraba del entrepiso, me subía al entrepiso y saltaba para abajo para ver si, así, me lo sacaba. Pero, no. Seguía embarazada igual.

Y dejé pasar el tiempo. Y bueno, así estoy. Ahora que nació, la quiero. Me arrepiento de tener un hijo con él. Pero a ella sí que la quiero.

Ser madre me cansa mucho. ¡De noche no duermo nada! La nena llora y llora. Duerme de día nada más. ¡Hace como dos días que no duermo!

Cada tres horas tenés que estar dándole la teta. Pero hay veces que me levanto cuando ella llora y le doy la teta y se me va el sueño. Entonces me levanto, y capaz que después más tarde voy a dormir de nuevo un rato.

Mi mamá se enteró en su trabajo que yo estaba embarazada. No se lo dije yo misma.

Yo le había contado a mi mejor amiga, y aunque le dije que guardara el secreto, otras personas se fueron enterando. Hasta que se enteró mi mamá.

Al principio no creía que estaba embarazada. Siempre me preguntaba a mí, y le decía que no, que era mentira. Hasta que un día llegué a mi casa y me dice: "A ver, mostrame la panza". Y se la mostré. Entonces, me preguntó "¿Vos estás embarazada?" "No", le digo en un primer momento, pero después le terminé diciendo que sí. Se puso a llorar y después me echó de mi casa y me mandó con mi papá. Pero después se le pasó y ahora está muy babosa con la nena.

Cuando me echó de mi casa me fui a vivir a lo de mi papá. Antes de que yo llegara a su casa, mi mamá le había enviado un mensaje diciéndole que yo estaba embarazada. Cuando lo ví a mi papá me dijo que era una boluda. Pero al final me entendió más que ella.

Mi abuela, mi mamá y mi papá

Si me preguntaran “¿cuál es la persona de tu familia más importante para vos?”, contesto: mi abuela, la mamá de mi mamá. Ella vive en la provincia. Pero voy seguido a verla.

Ella me acompañó varias veces al médico cuando estaba embarazada. Ahora que nació, está feliz con mi beba.

Para mí, aunque mi mamá diga lo contrario, mi abuela es re buena. No le hace nada a nadie. Pero mi mamá le tiene bronca, siempre está hablando mal de ella y yo siempre la defiendo.

Porque supuestamente mi abuela fue mala con ella, cuando era chica mi mamá. Para mí no es así. Porque a mí no me hizo nada mi abuela y yo la quiero, aunque mi mamá hable mal de ella, la odie y siempre esté diciendo: “¡Ay qué vieja!... Esta vieja chota” y no sé qué más. Yo la defiendo siempre. A mí no me hizo nada mi abuela como para odiarla.

Es muy rompe bolas mi mamá. No me deja tranquila. Me manda a limpiar, limpio y se queja igual, aunque limpie. Me dice: “No. Está mal” Y nos peleamos por cualquier cosa. Hay veces que también me siento sola porque ella le da más bola a mi hermanito que a mí y a mi otro hermano. Porque ella dice que tiene un solo hijo, no más, que es el más chiquito. Y nosotros, mi hermano más grande y yo, no somos sus hijos

Desde que yo nací mis papás ya estaban separados. Porque, supuestamente, mi mamá me tuvo por error, por accidente. Me contó que se golpeaba la panza, que hacía eso cuando estaba embarazada de mí para no tenerme.

Me acuerdo de que una vez se peleó con mi papá. Y mi mamá lo agarró para quemarlo, para tirarle alcohol. Y, mi papá no sé qué hizo, que la quemó a ella.

Y eso, después no me acuerdo más... ¡Ah! Si me acuerdo.

Me acuerdo de cuando mi papá la pateó, que fue a mi casa. No me acuerdo porqué fue el quilombo. Pero si que mi papá vino y la patió a ella. Le patió la panza creo. Y tiró la

tele. ¡Ah!... si me acuerdo porqué fue. Fue cuando se enteró de que mi mamá andaba con el viejo éste, que anda ahora.

Cuando era chiquita, mi mamá me cagaba a palos a mí. Me arrastraba de los pelos. Y, después, cuando fuimos a Uruguay, me acuerdo, no sé qué vendría a ser de mi mamá, un sobrino, no sé. Y ese chabón me llevó a mí a un descampado de caballos, creo que era y me dice que le toque ahí abajo. Era chiquita, tenía 4, 5. Mi mamá se enteró. Creo que yo le había contado a mi mamá. Y de ahí lo empezó a odiar.

La escuela

En la primaria fui muy buena alumna. Cuando empecé el secundario, todo cambió. Antes de venir acá, fui a tres escuelas diferentes. En ninguna pude hacer las cosas bien: faltaba mucho, era vaga, no hacía nada, no le daba bolilla a los profesores. Mi mamá y mi papá me cagaban a pedos para que vaya a la escuela, pero a mí no me gustaba ir. Mi mamá, por ejemplo, me preguntaba por qué tenía las notas bajas. Mi papá me decía que tenía que estudiar porque el día de mañana no iba a ser nadie. Y que, si estudiaba, él me podía hacer entrar en el trabajo de él y que podía llegar a ganar mucho más. Otra persona que me insistía para estudiar era mi abuela. Yo pensaba en lo que me decían, pero no podía ponerme las pilas, porque antes era muy rebelde. Pero, ahora, es como que maduré un poquito. Desde hace un par de meses, desde el embarazo y desde que vengo a esta escuela, empecé a madurar.

En esta escuela las cosas son diferentes. Tengo buenas notas. Sólo me quedé libre en inglés. La tendré que recursar el año que viene.

Empecé a cursar acá casi al mismo tiempo en que quedé embarazada. Y cuando tuve a mi hija, ni bien me dejaron de doler los puntos, volví. Volví a la escuela con mi hija de un mes.

A mí me costó mucho decir acá, en la escuela, que estaba embarazada. Me dio vergüenza. Pero después, todo bien. Tengo amigas que están todo el tiempo con la beba, jugando con ella y la cuidan si yo tengo que hacer algo.

Con mis compañeros nos saludamos y charlamos pero hay algo que no me gusta: a veces maltratan a los profesores y hacen lío. Creo que eso es injusto. Los profesores son re buenos acá, te ayudan mucho a estudiar y si no entendés algún tema, te lo vuelven a explicar hasta que entiendas.

Los profesores de esta escuela hacen cosas que yo nunca vi. Por ejemplo, cuando nació mi nena, me vino a visitar mi tutor. Es raro que un profe te vaya a ver a un hospital. Eso me puso muy contenta.

Mara

Tengo 18 años, soy mamá de un bebé de tres meses y estudio en una escuela que queda a dos cuadras de mi casa.

Vivo en un conventillo con mi mamá, mi hermana mayor, un hermano de 16 y un hermano de 10. Soy una chica muy alegre, que siempre se está riendo. Nunca pierdo la alegría aunque me pasen cosas tristes o graves.

Mi hermana está embarazada. Mi mamá le consiguió un trabajo de limpieza en la casa de una señora para los días sábados, desde las 8 de la mañana hasta las 12 del mediodía. Como ya está muy grande su panza, la estoy reemplazando yo hasta que nazca su hijo.

Mi mamá tiene 40 años y trabaja como empleada en una empresa de limpieza. Ella nos crió sola. Todos nosotros somos hermanos sólo por parte de madre, todos tenemos distinto papá.

Mi hermana mayor tiene 21 y terminó la secundaria. Mi hermano de 16 y yo vamos a la misma escuela pero él va la mañana; mi hermano más chico va a la primaria.

Mi papá es uruguayo y prácticamente no lo conozco. Me vino a buscar a mí cuando tuve 11 años, para las vacaciones de verano, para que me conozca la familia de él. Pero, como era la primera vez que lo conocía, no me podía ir con él. Y no me fui. Y, lamentablemente, se tuvo que volver solo.

Además de ir a la escuela, me ocupo de mi hijo y de limpiar mi casa. ¡Me encanta limpiar! De la comida se ocupa mi hermana. Ella también se ocupa de lavar la ropa los días martes; a mí me toca los viernes y los sábados, porque a mí se me junta más. Los varones no ayudan con nada. Están todo el día con la computadora.

Mi mamá se la pasa trabajando. Entonces, cuando llega, encuentra todo limpio porque si no empieza a hinchar. Más conmigo se la agarra. Pero es normal entre nosotras. Porque siempre nos decimos cosas. Yo la cargo, ella me carga. Porque con mi mamá tengo mucho más contacto. Me llevo re bien.

Embarazo y parto.

Cuando yo quedé embarazada, no sabía cómo decirle porque no sabía cómo iba a reaccionar. En realidad no se lo dije yo. Se lo dije junto con mi abuela, mi abuela le dijo que estaba embarazada, cuando estaba de dos meses y medio. En ese momento mi mamá me dijo que me olvidara de la joda. Porque yo salía. Salía con mis amigas que me invitaban a jodas, y si no, salíamos a caminar.

Y, bueno, mi mamá, cuando me quedé embarazada, me dijo que me olvidara de la joda, que ahora me tenía que preocupar del chico que tenía adentro mío, que todo iba a cambiar. Y le dije que bueno, que iba a aceptar.

Me empecé a atender por la obra social de mi mamá; me atendí en dos hospitales diferentes. Hubo algunas cosas que no me gustaron pero, bueno, me las tuve que hacer igual. Me refiero a hacerme el pap y la colposcopia. Nunca me había hecho esos estudios antes. No me gustó porque me tocaron doctores. No eran doctoras. Eran varones, señores grandes eran, pero igual, me sentí incómoda. Porque apenas entré en el consultorio, me preguntó mi nombre, mi apellido y mi edad y entonces me dijo "Bueno, acostate en la camilla y sacate el pantalón y la bombacha". Me sentí incómoda, pero bueno. Me dije "no me puedo oponer".

Mi parto fue muy doloroso. No tuve parto normal, tuve cesárea. Empecé a tener dolores en mi casa, serían las tres o cuatro de la mañana. Como no aguantaba los dolores,

lloraba, lloraba y lloraba. Entonces mi mamá me dijo: “Bueno, agarrá el bolso, vamos, capaz que esta noche, tenés”. Mi mamá llamó a mi tío, que vive abajo, y mi tío fue a llamar mi vecino del fondo y ahí me llevaron. Cuando llegué, me hicieron tacto y no tenía mucha dilatación. Recién tres tenía de dilatación.

Me dijeron que si quería, para no volverme a casa, me dejaban internada con goteo. Y a mí no me quedaba de otra porque estaba re sufriendo. Y no aguantaba. Y mi mamá, como me vio llorando, también se puso a llorar. Porque yo no aguantaba los dolores. Y, después, antes, antes de subirme a la habitación, y cambiarme y todo eso, me tuvieron como media hora haciéndome el monitoreo para ver si el bebé se movía.

Mi mamá estuvo conmigo, me ayudó a cambiarme. Mientras mi mamá me cambiaba yo lloraba. No me aguantaba. Y yo le decía a mi mamá que se quede, que se quede. Y ella me decía que no, que ella se tenía que ir, porque se tenía que ir a trabajar, porque ella entraba a las 6. Y mi mamá me dijo que no, que no se podía quedar, que se iba a quedar conmigo mi padrino.

A las siete, seis y media, no... a las siete, siete y media, vino la doctora a hacerme tacto y me dijo que no, que me faltaba. Después vino al mediodía, también me dijo que me faltaba. Y, bueno, después la última vez que vino, que no sé a qué hora era, me dijo que me prepare que me iban a venir a buscar en una camilla las enfermeras. Después es como que rompí bolsa y sentí como que me salió agua por las piernas.

Luego volvió mi mamá y ella me decía que aguante. Yo le había dicho a mi mamá que iba a hacer todo lo posible para tener parto normal. Pero, bueno, a mí me vencieron las contracciones, me vencieron los dolores, no aguantaba, querían que me hagan cesárea. Vino la doctora y me dijo: “No mami, así no podemos trabajar”. Y ahí me cortó.

Me trasladaron a la otra habitación de al lado. Me aplicaron la epidural. No me dolió nada, digo esto porque, supuestamente, esa inyección te duele. No, no sentí nada.

Seguía con los dolores. Les decía a las enfermeras que se apuraran. Me pusieron una mascarilla en la boca y me quedé dormida. Cuando me desperté estaba mi mamá, mi hermana, mis dos primas, mi vecino de la vuelta de mi casa, y mi tío. A mi hijo me lo

habrán traído como a la media hora. Y es como que me asusté, porque, pensé que estaba en la incubadora.

Pelear con el papá de mi hijo.

El papá de mi hijo tiene 20 años. Vino al sanatorio a conocer al bebé y, algunas veces me trajo pañales y toallitas para él. Lo habrá visto tres o cuatro veces. La última vez él me pidió que lleváramos a nuestro hijo a lo de su abuela para que lo conociera.

Nosotros cortamos cuando llevaba 7 meses de embarazo más o menos. Nos conocimos cuando tenía 15 años y estuvimos más de 2 años de novios. Conozco a su familia. Su papá, su mamá, su hermana siempre me trataron re bien a mí. La mamá más que nada, siempre me preguntaba cómo estaba y cómo iba con su hijo porque nosotros peleábamos mucho porque él es muy celoso. Guardo un muy buen recuerdo de su familia.

El papá de mi hijo nunca me pegó. Algunas veces me agarró del brazo y me zamarreó. Nada más. Nosotros nos peleábamos porque él era muy celoso. No me dejaba ir a las jodas. Con mi prima, no me dejaba juntarme porque decía que era re zorra. En ese momento a nosotros nos gustaba joder, joder con mis amigos. No es que estábamos con un pibe, después con el otro, y después con el otro. No, nosotros íbamos, con los pibes nos juntábamos, nos poníamos a joder, a cargarnos de la risa. Él siempre me decía que yo nunca lo quise, que para mí todo es joda, todo es diversión. También se quejaba porque estaba más tiempo con las chicas que con él. Y muchas cosas me decía. No le daba bola. Pero siempre me decía que todas eran zorras, que todas eran putas. Me decía que cómo me podía juntar con ellas, que después iban a hablar de mí. Decía que todas eran trolas, que todas eran putas, que si no quería que a mí me pasara lo mismo. Y siempre todas las mismas discusiones y siempre ¿por qué?, por las chicas. Esa era la más bronca de él.

Pero cuando a él lo pasaban a buscar los amigos, yo no le decía nada. El tranquilamente, se iba a pasear en moto con los amigos.

Él no trabaja; se drogó y estuvo preso. Una vez fue albañil. Cuando mi mamá se enteró que él dejó el trabajo que hacía, dijo que al bebé no lo iba a ver, sí el no empezaba a trabajar nuevamente y a ponerse las pilas.

Mi mamá me dijo que no quiere saber más nada con él ni con la familia de él; que al bebé no lo van a ver más hasta que empiece a tener un trabajo. Y pienso que, por un lado, está bien lo que hace mi mamá porque si el papá de mi hijo no cambió antes, menos va a cambiar ahora. El tema es que no trabaja. Porque si no, tranquilamente lo vería al chico. Y yo no me puedo oponer, porque en todo el embarazo la que estuvo conmigo fue mi mamá. La que estuvo conmigo cuando yo estuve sufriendo cuando yo fui a tener, con las contracciones, fue mi mamá.

Mi mamá es muy importante para mí, pero no es que siempre le cuento todo. Nunca le conté ni que él era tan celoso, ni que nos peleábamos, ni que había estado preso.

Ya no estoy más enamorada de él. Ya no siento más nada. Lo quiero, nada más, porque es el papá de mi hijo. Nada más. Pero, lo que sentía antes, no lo siento ahora. Es como que lo veo y las cosas que pasamos juntos no las siento. No siento más nada por él. Es muy raro, pero bueno.

La escuela

Hice mi primaria en dos escuelas diferentes. Hice desde primero a cuarto grado en una escuela de doble escolaridad. Repetí cuarto por llevarme matemática y me cambié a una escuela de jornada simple. Allí terminé 7º

Nunca me gustó matemática. Esa materia y lengua son las dos que tengo para dar en diciembre. Me llevé Historia a marzo. En las otras (biología, geografía y desarrollo y salud) me va bien. A mí me gusta desarrollo y salud porque investigás de todo. Aprendés cosas que no sabés. Cuando tengo los trabajos prácticos, los hago sola. Porque es lo que más me gusta, que manden los trabajos prácticos, con fotocopias y contestar las preguntas.

Una vez internaron a mi hijo y estuve faltando mucho. Pero, después vine y me reincorporé. Porque si no, iba a tener que rendir todas en diciembre. Y, ahora, me estoy poniendo con la carpeta al día. Así que, por suerte, estoy más o menos. No es que estoy ¡guau! con todas las materias, pero...

No soy de estudiar. Me cuesta porque a veces no entiendo. Y cuando no entiendo un tema le tengo que pedir ayuda a mis compañeros o a los profesores. Por suerte nunca tuve problemas con ellos y siempre me ayudaron.

Antes de venir a esta escuela, hice primer año en dos colegios de los que me quedé libre. Las materias que aprobé en la última escuela en la que estuve, las pasé acá. Tengo una de primero, biología. Después tengo todas en segundo.

Mi mamá, lo único que no quiere es que deje la escuela. Ella sólo hizo hasta 7º grado y no quiere que deje de estudiar porque es lo principal, porque dice que el día que consiga un trabajo, lo único que me van a pedir es secundario completo. Y, la verdad es que tiene razón. Porque el día que yo quiera hacer algo, no voy a poder hacer nada, ¿por qué?, porque dejé la escuela. Cuando quedé embarazada, en ningún momento pensé en dejar.

Creo que es importante estudiar para aprender, para conseguir un trabajo. Porque el día de mañana vas a querer hacer algo y no vas poder. Aparte te ayuda de algo también el estudio porque si el día de mañana, a tu hijo le vas a querer enseñar cuando le manden tarea y, si no fuiste vos a la escuela, vos no vas a saber nada.

Por el momento, cuando estoy en la escuela, mi hermana cuida a mi hijo. El año que viene lo voy a meter en la guardería, porque mi hermana se va a vivir con su marido y su hijo a otro barrio, entonces yo no voy a tener quien me lo cuide a mi bebé. Mi mamá no va a poder porque trabaja. Creo que la idea de dejarlo en un jardín a mi hijo más que nada, me sirve. Pero me va a costar dejarlo en la guardería. O sea, llevarlo, dejarlo, que se quede.

Lo más importante de mi vida

Para mí ser mamá es una de las cosas más importantes de mi vida. Sí, cambié por completo porque antes no era así. Cuando quedé embarazada, cambié todo. No sé si se nota en mi casa, pero cambié. Antes era re histérica. Me molestaba todo. Me peleaba mucho con mi hermano, el más chico. Antes apenas abría los ojos en mi casa, comía y me iba a la calle. O me iba con mi prima. Y a mi casa volvía como a las 10, 11. Iba, comía, me quedaba un rato y al otro día, cuando me despertaba, y salía de nuevo. Y, después, bueno, ya me ponía feliz porque, cuando llegaba el sábado, ahí ya me iba con mi prima.

Después, cuando quedé embarazada, aunque mi mamá me dijo que me olvidara de la joda, yo misma también tomé esa decisión. Pienso que ahora que tengo un bebé conmigo, tengo que cambiar. No puedo salir a la joda con una panza así, que me vean todos, no. Y, ahora que lo tuve, ¡estoy feliz!

Con mi hijo cambió todo. No sé cómo explicarlo, cómo decirlo en todos los sentidos que me cambió. Pero, yo siento que, como lo tengo a él, tengo un compañero. Porque antes es como que me sentía sola. Pero ahora, no. Lo tengo a él. No es que me sentía sola pero, pero pensaba que tener un bebé a mí me iba a hacer bien.

Mi mamá se enojó cuando me quedé embarazada porque supongo que pensó que, capaz, me iba a ir a vivir con papá de mi hijo y su familia. Pero yo le dije a mi mamá que nunca fue mi intención esa. Porque es celosa del bebé, si me voy y me llevo al chico, es como sacarle otro pedazo a mi mamá.

El primer mes de control, había llevado a mi hijo al médico y me habían dicho que él estaba amarillito. Y de ahí, de la salita me trasladaron al hospital y ahí me dijeron que quedaba internado. Y cuando me dijeron eso, me puse a llorar, porque no sabía qué hacer. Estaba con mi hermana. Y después mi hermana la llamó a mi mamá diciéndole lo que había pasado. A los días, cuando lo vinieron a ver los médicos, resulta que el bebé tenía fiebre. Me dijeron que tenía infección urinaria. Y ahí estuve como 6 días, ahí, ¡en un hospital! Durmiendo en una silla. No dejaban estar a nadie. Igualmente,

después me venían a visitar mi mamá, mi hermana, mi tío. Y mi mamá me dijo: “eso es para que veas lo que es tener un hijo”. También me había dicho que me faltaban un montón de cosas por aprender. Y, sí, la verdad es que es verdad.

Esa vez, el papá de mi hijo se enteró de que el bebé estaba internado. Yo le envié un mensaje a su hermana y ella le avisó. Primero me llamó su papá (o sea, el abuelo de mi hijo) para saber cómo estaba el nene y, luego el papá de mi hijo vino a visitarnos, con su mamá. En ese momento hubo una discusión con mi mamá. Pero, como él se fue y sólo se quedó su mamá, la cosa no pasó a mayores.

En el embarazo estaba pesando casi 70 kilos, creo. En el faceboock, tengo las fotos de cuando estaba embarazada. Y a veces me pongo a mirar mi panza y a veces la extraño. Pero, no, no quiero saber más nada con tener otro hijo.

Beatriz

Tengo 18 años recién cumplidos y estoy esperando a mi primer hijo. Es un varón.

Nací acá, en la Argentina. Tengo siete hermanos. Vivo con el papá mi bebé, en una casa al lado de la de mi mamá y mi papá, en la Isla.

Mi novio tiene 24 y trabaja como ayudante de cocina y yo, cuando no estoy en la escuela, estoy en mi casa, limpio, cocino y la ayudo a mi mamá con mis hermanitos más chicos.

Mi mamá hizo hasta 7mo. grado y mi papá hasta 3er. año. Ellos me insisten para que yo termine el colegio.

Mi novio y mi papá son cocineros y mi mamá trabaja en una empresa de limpieza.

El embarazo

Hace cuatro años que conozco a mi novio y desde hace dos, más o menos, que estamos juntos. Nos conocimos en el barrio. Cuando quedé embarazada, nos juntamos. Estoy de seis meses. No buscamos tener este hijo, pero vino y acá estamos: esperándolo. Mi novio está contento con la idea de que va a ser padre, aunque esperaba que fuera nena.

El embarazo marcha muy bien. Pero, estoy empezando a sentirme un poco pesada. Al principio tuve muchos vómitos, pero ya pasaron. Me hago los controles en una salita que está cerca de mi casa.

Tardé mucho en contárselo a mi mamá y a mi papá. Les dije que estaba embarazada cuando ya no podía esconder más la panza. A mi mamá se lo dije sola; a mi papá se lo dije junto con mi novio. Al principio, mi mamá se enojó un poco, pero después, todo bien. Además, no soy la única en la familia que está esperando un hijo. Mi hermano más grande (que tiene 20) y mi cuñada también van a tener un hijo dentro de poco.

Siempre cuidé chicos

Desde muy chiquita tuve que ayudarla a cuidar a los más chicos. Porque mi mamá siempre trabajó mucho. Hacía el turno de la noche. Trabajaba desde las 6 de la tarde hasta las 2, creo que era. Hasta las 2 de la mañana, sí. Y a esa hora recién venía del trabajo. Y, bueno, nos quedábamos solos, porque no tenía con quien dejarnos. No tenía plata para pagarle a alguien que se quede con nosotros.

Y nada, era así, mi mamá tenía que trabajar y yo tenía que cuidar a mis hermanos. Hasta ahora es así. Les hago la leche, les cambio los pañales, los llevo a la escuela. Ya es costumbre. Por eso, aunque mi embarazo sea lo más importante que me pasó, no creo que vaya a cambiar mucho. A nosotros no nos gusta mucho la idea de que los chicos muy chiquitos vayan a un jardín. Así que, es probable, que cuando nazca mi hijo, lo traiga a la escuela o le pida a mi cuñada que lo cuide. No sé.

La escuela

Cuando hice la primaria no tuve ningún problema. Para mí la primaria fue más fácil que la secundaria aunque siempre me costaron matemática y lengua.

Después empecé la secundaria y no me fue bien. Era una escuela que quedaba lejos de mi casa. Iba con mi hermano y los dos repetimos. Repetí porque faltaba mucho y

porque a veces no tenía plata para el colectivo o porque me quedaba con mis hermanos.

Después de esto, estuve un tiempo sin ir al colegio. Hasta que mi hermano mayor y yo nos inscribimos en esta escuela. Él ya terminó y ahora trabaja de cocinero, como mi papá y mi novio. A mí me queda medio año, más o menos.

Me gusta mucho esta escuela. Son menos materias, comparándola con la escuela a la que iba antes. Esta escuela es mejor, es más fácil. Me llevo bien con mis profesores y tengo un grupo de amigas. Los profesores no son tan estrictos como en mi colegio anterior. Cuando conté que estaba embarazada, todo bien. Me felicitaron y todo siguió como antes. No hubo ningún problema.

Creo que es importante la escuela porque podés seguir estudiando otra cosa y empezar a trabajar, y porque, cuando vengo acá, me despejo. Si me quedara todo el día en casa, estaría todo el tiempo limpiando o mirando la tele. Me aburre. Acá tengo amigos y me mantengo ocupada.

No sé muy bien sí voy a seguir estudiando cuando termine. La verdad es que no he pensado en ese tipo de cosas. Es como que ahora solamente me ocupo del presente.

Anexo 4:

Cuadros correspondientes al Capítulo 3

Cuadro 1: Hogares bajo línea de pobreza, indigencia y no pobres en porcentaje, según zona, CABA, Años 2004 y 2005

Zona	Total	Pobre		Indigentes		No Pobre	
		2004	2005	2004	2005	2004	2005
Norte	100	2,6	1,3	0,6	1,1	96,7	97,6
Sur	100	17,6	15,2	7,2	7,7	75,1	77,0
Este	100	5,3	4,7	2,5	2,2	91,5	93,1
Oeste	100	6,0	4,1	1,3	1,3	93,4	94,5
Total Cdad. Bs. As.	100	6,9	5,5	2,4	2,6	90,7	92,0

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Estadística y Censos, CABA. Encuesta Anual de Hogares. Años 2004 y 2005

Cuadro 2: Hogares con ingresos menores y con ingresos mayores a la canasta de consumo, en porcentajes, según comunas 2, 4, 8, 13 y 14. Años 2006 y 2010

Comuna	Total	2006		2010	
		Con ingresos menores	Con ingresos mayores	Con ingresos menores	Con ingresos mayores
4	100	19,2	80,8	44,1	55,9
8	100	22,9	77,1	53,9	46,1
2	100	1,8	98,2	13,3	86,7
13	100	2,4	97,6	17,2	82,8
14	100	1,7	98,3	15,4	84,6

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Estadística y Censos, CABA. Encuesta Anual de Hogares. Años 2006 y 2010

Cuadro 3: Porcentaje de estudiantes respetidores/as y con sobreedad de nivel medio de la educación común, según comunas 4, 8, 13 y 14. Período 2006-2010

Comunas	2006		2007		2008		2009		2010	
	Rep.	Sob								
Total	9,3	28,3	10,0	28,4	8,3	27,6	8,9	27,7	9,8	31,7
4	10,4	36,6	12,9	37,3	9,8	39,6	11,2	37,2	11,2	41,9
8	8,1	31,8	10,4	29,8	7,9	32,0	8,4	31,8	12,0	43,0
13	8,2	25,4	7,8	26,1	6,1	22,0	7,3	19,4	6,2	19,8
14	8,4	26,1	8,9	29,1	10,1	23,7	6,8	21,5	7,7	25,3

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual, Ministerio de Educación (GCBA). Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación y Estadística. Años 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010

Cuadro 4: Número de consulta de embarazadas adolescentes atendidas en CeSACs., según regiones sanitarias⁶⁶, años 2008 y 2010

Regiones	2008	2010
Región 1 (comunas 1, 3 y 4)	729	702
Región 2 (comunas 7, 8 y 9)	1591	1346
Región 3 (comunas 5, 6, 10, 11 y 15)	146	127
Región 4 (comunas 2, 12, 13 y 14)	204	199
Totales	2670	2374

Fuente: elaboración propia en base a información Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009 y 2011)

⁶⁶ Regiones Sanitarias por barrio. I: Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Monserrat, Constitución, La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya, Balvanera y San Cristóbal; II: Flores, Parque Chacabuco, Villa Soldati, Villa Riachuelo, Villa Lugano, Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda; III: Villa General Mitre, Villa Deboto, Villa del Parque, Villa Santa Rita, Caballito, Almagro, Boedo, Villa Real, Monte Castro, Versalles, Floresta, Vélez Sarsfield, Villa Luro, Chacarita, Villa Crespo, La Paternal, Villa Ortúzar, Agronomía y Parque Chas; IV: Recoleta, Palermo, Núñez, Belgrano, Colegiales, Coghlan, Saavedra, Villa Urquiza y Villa Pueyrredón.

Cuadro 5: Porcentajes de alumnas madres y embarazadas que han completado el ciclo escolar, según D Es. 4, 5, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20 y 21, período 2008-2011.

Distritos	2008		2009		2010		2011	
	Emb	Mad.	Emb	Mad.	Emb	Mad.	Emb	Mad.
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
4 , 5	12.6	17.9	12.7	18.2	17	19.1	17.9	16.5
13, 19, 20, 21	24.9	25.6	23.6	26.8	20.5	26.7	22.1	26.5
9, 10	6.3	4.7	7.3	3.4	4.2	4.3	4.2	3.5
15, 16, 17	6.3	7.7	6.7	6.8	11.2	7.4	8.4	7.7

Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por el Programa de Retención