

Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia.

Graciela Morgade y Graciela Alonso (compiladoras), Paidós - Buenos Aires, 2008

Capítulo 10

Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas -1-

Por Paula Fainsod

Los embarazos y las maternidades adolescentes ponen en evidencia una cuestión que resulta una encrucijada para las escuelas: ¿qué hacer frente a las sexualidades adolescentes? Ante las alumnas embarazadas y las alumnas madres se construyen en las escuelas diversos y contrapuestos discursos y prácticas, anclados en diferentes concepciones sobre la adolescencia, la sexualidad y lo educativo, que impactan en las experiencias sociales y escolares de estas adolescentes.

El presente capítulo discute las visiones que consideran al embarazo y a la maternidad adolescente como situaciones que conducen, inevitablemente, al abandono de proyectos “típicamente juveniles” como el educativo. Estas visiones -que se enmarcan en los enfoques tradicionales según la clasificación en la literatura especializada- refuerzan la concepción de estos fenómenos como desvíos respecto de lo que constituye el “ser adolescente”. Desde este marco, los embarazos y maternidades se conciben como fenómenos que no debieran ocurrir en ese momento vital. Al mismo tiempo, se los explica como consecuencias de “disfunciones” individuales, familiares y/o grupales. El lugar de las instituciones sociales frente a estas “problemáticas” es entendido como el de la prevención y el re-encauzamiento.

Frente a las argumentaciones sostenidas por los estudios tradicionales, hemos expresado, en trabajos anteriores (Kaplan y Fainsod, 2001; Alcántara y Fainsod, 2005; Fainsod, 2006 a y b), que se vislumbran diferentes y plurales recorridos escolares a partir del embarazo y de la maternidad en esta etapa, que no siempre conducen al abandono de los estudios. Aun en contextos de pobreza, y con la vulnerabilidad que estas experiencias conllevan, dichas situaciones pueden resultar factores de retención escolar. El vínculo embarazo o maternidad adolescente-escolarización presenta cierta correlación, pero no existe una relación unívoca y causal entre ambos. Para algunas adolescentes, a partir del embarazo y la maternidad se resignifican tanto la adolescencia como la escuela.

Se visualiza en las experiencias de las adolescentes el valor que adquieren los escenarios institucionales en el trazado de sus recorridos educativos. Así, nos proponemos en este espacio reflexionar sobre el lugar que asumen las escuelas frente a esta temática, poniendo en tensión ciertos planteos deterministas y uni-causales. A partir de una mirada socioeducativa crítica con perspectiva de género, se revela cómo influyen en las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres y embarazadas de sectores populares lo económico, lo social, lo cultural y lo político. A partir de esta constatación se abre una interrogación sobre los límites y las posibilidades de las escuelas frente a estos términos.

Se retoman aquí los testimonios de alumnas madres y alumnas embarazadas de sectores populares que asisten a escuelas medias, quienes han sido entrevistadas en el marco de una investigación sobre las trayectorias escolares desarrollada en la Ciudad de Buenos Aires -2-.

Embarazos y Maternidades Adolescentes y sus vínculos con la escolaridad

Al hacer un recorrido histórico por la producción científica sobre esta temática, encontramos distintas tradiciones de pensamiento, donde la variable educativa juega de diversos modos. En el polo que conforman los enfoques tradicionales, el embarazo y la maternidad adolescente se conciben como situaciones de riesgo. Por un lado, se las entiende como situaciones de riesgo biológico en tanto que la “temprana” edad en la que ocurren los embarazos y las maternidades conllevaría efectos adversos sobre la salud de la madre y del niño (nacimientos prematuros,

bajo peso al nacer, con el consiguiente impacto en la morbi-mortalidad perinatal y maternal). Por otro lado, se las considera como situaciones de riesgo social. El ser madre en esta etapa de la vida traería aparejado el abandono de los estudios y la inmediata exclusión del mercado de trabajo. De este modo, otro de los argumentos de peso es la atribución que se les ha dado a estos fenómenos como causas de la pobreza.

Desde los argumentos planteados, y por sus consecuencias negativas, el embarazo y al maternidad se conciben como fenómenos que no debieran ocurrir en esta etapa vital. Tras estas argumentaciones está implícito un parámetro de normatividad respecto del ser adolescente y del ser mujer que, amparado en una supuesta objetividad, propone al embarazo y a la maternidad adolescente como diferencias deficientes. Tomando como parámetro adolescente el burgués, blanco, masculino y heterosexual, se construye un deber ser donde toda diferencia se constituye en desvío deficitario.

A estas adolescentes se les atribuyen conductas irresponsables e inmaduras propias de los contextos de socialización familiar "disfuncionales" en los que viven. El supuesto de que la adolescencia es una etapa universal en el desarrollo humano lleva también a plantear el embarazo y la maternidad adolescente como problemas para los cuales existen causas y consecuencias generalizables, controlables y previsibles. La presentación de la adolescencia como una etapa universal desconoce las diversas significaciones y prácticas adolescentes que dan cuenta de las desigualdades de clase, de género, étnicas y etarias. De este modo, se hace eficaz, en términos simbólicos, un sistema de representaciones que legitima y refuerza un orden social determinado, al mismo tiempo que oculta esa función ideológica.

El papel de las instituciones, desde esta perspectiva, es el de evitar y corregir las desviaciones. De ahí la fuerte demanda a las instituciones de salud y educativas para que regulen la vida, vigilen la sexualidad de este grupo etario y logren prevenir lo que no debe ocurrir en este momento vital. La escuela se transforma en uno de los principales escenarios de distribución de la información -"objetiva y científica"- y de disciplinamiento a través de valores "adecuados" que colaboren en la consolidación de conductas y hábitos "saludables", es decir, "correctos". Al mismo tiempo, se constituye en uno de los principales lugares para la detección temprana de ciertas "disfuncionalidades" individuales y familiares que permitan prevenir situaciones desviadas.

Estas miradas, más allá de las intenciones, han generado el terreno propicio para la construcción de discursos y prácticas que, aun bajo la bandera de la igualdad -intentando integrar y reencauzar- han tenido efectos devastadores en la subjetividad y la experiencia de los sujetos. Al naturalizar e individualizar lo social desde esta perspectiva, se consolida la culpabilización y la estigmatización de quienes ya se encuentran fragilizados y vulnerables.

En oposición a los enfoques tradicionales, comienzan a emerger otros nuevos de corte crítico que establecen otro tipo de correlaciones entre pobreza-embarazo y maternidad- escolarización. En esta línea, Stern y García (1996) señalan:

La edad del embarazo en sí no es la causa de la pobreza o de un menor bienestar futuro. Son, por un lado, los orígenes sociales y familiares de los que proviene la joven y que tienen más que ver con un contexto de desigualdad social que se traduce en desigualdad de oportunidades, que caracteriza a estas adolescentes más allá del embarazo.

Así, en relación con el argumento que atribuye al embarazo y a la maternidad en la adolescencia un riesgo biológico, se ha determinado que si bien el embarazo precoz -definido en términos biomédicos -3-- podría constituirse efectivamente en un riesgo para la salud, no se observan las mismas características en los embarazos que ocurren a partir de los 15 años. A partir de esta edad, en condiciones adecuadas de nutrición, de salud y de atención prenatal, los embarazos y partos no conllevan riesgos mayores que los que ocurren entre los 20 y los 25 años, por compararlo con otro grupo etario (Atkin, 1994).

Se comienzan a visualizar también nuevas dimensiones ligadas al vínculo pobreza-maternidad o embarazo adolescente-escolarización. Las preguntas centrales de los estudios que se inscriben en esta línea de investigación proponen dilucidar de qué modo, en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad se constituye en factor de retención y hasta qué punto éste

es su causa o efecto. Estudios como los de Pick de Weiss (1994) y los de Piñero (1998) resaltan el importante valor que adquieren la familia y las condiciones institucionales escolares en el desarrollo del embarazo así como también en la continuidad escolar.

En nuestro estudio, y en coincidencia con trabajos posteriores (Reis Dos Santos, 2003; Menkes y Suárez, 2003), hemos encontrado que la situación de embarazo y/o maternidad no es al principal causa explicativa de la deserción de las adolescentes de la escuela media, aunque desempeñe indudablemente un papel importante en la discontinuidad lineal o en el abandono de los estudios. A partir del embarazo y de la maternidad adolescente, no se arriba a una única trayectoria escolar posible ligada a la deserción. En el inter-juego entre las condiciones objetivas y las subjetivas y el despliegue de estrategias en el campo social -y también el institucional-, se van delineando diversas y múltiples experiencias educativas a partir de de estos fenómenos.

Sin desconocer las vulnerabilidades que el embarazo y la maternidad adolescente conllevan, encontramos que bajo ciertas condiciones institucionales, aun en contextos de pobreza, el embarazo y al maternidad pueden resultar factores de retención escolar. A partir de las experiencias que transitan las adolescentes que atraviesan estas situaciones que construyen, en algunas ocasiones, nuevos sentidos respecto del ser adolescente, del ser mujer y de la escuela que impactan en sus trayectorias escolares.

Desde esta perspectiva, las adolescencias y las maternidades se conciben como categorías socio-históricas. Estas experiencias se construyen en un campo social atravesado por relaciones de poder (de clase, género, etarias, étnicas) y adquieren sentidos diversos. Desde el cuestionamiento a la idea de un modo único y válido de ser adolescente, en la cual lo diferente se constituye como déficit individual, se proponen una comprensión de las juventudes -en minúscula y en plural- sin que ello implique una posición relativista. En este intento, se revisa críticamente la categoría de adolescencia sostenida sobre las nociones de naturaleza y universalidad.

En esta línea argumentativa, Ana María Fernández señala que estos modos de pensar a los adolescentes se inscriben como universos de significación de formas totalizadoras y esencialistas que no sólo estipulan lo que debe ser un adolescente, varón o mujer, sino lo que es. En tal sentido, según esta autora *“esta voluntad totalizadora opera violencia simbólica ya que no da lugar, se apropia e invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales, homogeiniza y, por lo tanto, violenta lo diverso”*. (Fernández, 1994)

Las escuelas también adquieren desde esta perspectiva otro lugar. Las instituciones educativas, lejos de ser neutrales, se encuentran atravesadas por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y las experiencias sociales de los estudiantes -4-. Ellas ofrecen modelos de identificación ligados tanto a la clase social como al género, a partir de los cuales se legitiman y refuerzan ciertas miradas respecto de la adolescencia, de lo femenino y lo masculino.

A través de la gestión de discursos y prácticas, las escuelas clasifican a los actores sociales y los colocan en diferentes situaciones -dañar/ser dañado, apropiar/ser apropiado-, según sus posiciones (de clase, de género, étnicas). Como expresa Bourdieu (1999:73):

Los ritos de institución no son más que el límite de todas las acciones explícitas mediante las cuales los grupos se esfuerzan en inculcar los límites sociales, o las clasificaciones sociales, en naturalizarlas en forma de divisiones en los cuerpos [...] indelebles como tatuajes.

Sin embargo, y en consecuencia con los aportes de la sociología de la educación contemporánea, los procesos de subjetivación se incorporan a los de socialización. En tal sentido, desde estas miradas, las escuelas no se limitan tan sólo a reproducir sus propios mecanismos de distribución, sino que ellas fabrican, o contribuyen a fabricar, actores y sujetos. Se asiste, de esta manera, a una comprensión dialéctica de los itinerarios escolares que pone en interacción mutua los condicionamientos materiales, que actúan con cierta independencia de las subjetividades singulares, con las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y

actuar sobre el mundo en la cotidianeidad de su experiencia social con la relativa libertad que los constituye como tales.

Desde esta mirada, la escuela puede presentarse como espacio desde el cual -o en cuyas grietas- se favorezcan discursos y prácticas alternativas que propongan la construcción de miradas críticas y nuevos sentidos. Según lo relevado en nuestro estudio, cuando hay una institución que abre las puertas y acompaña, las imposibilidades se disipan o, por lo menos, se matizan, aunque entran en juego fragilidades previas como la pobreza y las desigualdades. De este modo, constatar las múltiples y diversas experiencias adolescentes permite estar en mejores condiciones para repensar estrategias en la tensión entre los límites y las posibilidades que ofrecen las escuelas.

Escuelas, sexualidades y subjetividades: las experiencias de las alumnas embarazadas y madres

Los discursos y prácticas pedagógicas relacionadas con la maternidad, así como también con otras dimensiones de las vidas juveniles que ponen a las escuelas frente a lo diverso, han oscilado entre dos polos que configuran el siguiente cuadro de situación: algunos, ubicados en posiciones cercanas a la impotencia, plantean que las escuelas nada pueden hacer frente a esta problemática, que se ancla en cuestiones que la desbordan; desde posiciones cercanas a la omnipotencia, otros proponen a la escuela como el lugar privilegiado para la prevención de este fenómeno.

En este cuadro de situación, también es necesario abrir el debate en torno a qué se considere prevención. O bien se continúa pensándola teniendo como eje la adecuación a un ideal, centrada en la información, con énfasis en lo personal y lo familiar, o se abre el foco a las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales que permitan construir una estrategia que devenga en menor vulnerabilidad y ponga en el centro la necesidad de ella promoción de un sujeto autónomo, crítico, que pueda decidir por sí mismo. Que la escuela suma un lugar de prevención asuma un lugar de prevención, reduce la mirada respecto de la maternidad adolescente. La escuela resulta un espacio significativo en la distribución de bienes simbólicos, lo cual no debe reducirse a la transmisión de información. La información es importante, pero no alcanza. Es necesario revisar críticamente los modos en los que se piensa la sexualidad, el cuerpo, la adolescencia y cómo, en ellas, entran en juego las relaciones de poder.

Hemos indagado las experiencias de las adolescentes respecto de los abordajes y propuestas institucionales sobre esta temática. Las charlas sobre métodos anticonceptivos y sobre crianza de los hijos son las actividades generalmente destinadas a las alumnas madres y a las alumnas embarazadas en las escuelas. En algunas ocasiones, y en algunas escuelas también se ofrecen espacios, para pensar, junto a otras adolescentes, su experiencia como alumnas, adolescentes mujeres y madres.

Todas las entrevistas comentan haber participado de alguna actividad, en la primaria o en la secundaria, donde se abordó la temática de la sexualidad. Para las adolescentes de la muestra, la escuela se concibe como un importante transmisor de información sobre sexualidad, sobre todo, porque en ella se cubriría la falta de diálogo que encuentran en las familias sobre estos temas. Así se expresan:

Lo que pasa es que sigue siendo un tema que no se puede hablar... yo veo esto: a la gente que viene a hablar, si vos le llegás a preguntar una cosa te miran mal. A mí me parece que tendría que haber una materia especial sobre este tema, porque sí, hay muchos padres que no les explican a los chicos y ellos se enteran porque hablan con otros pibes. (V; 19 años, soltera, embarazada, 4to año)

Lo que ocurre es que quizás están todos en la misma y como todos van a la escuela y no tienen acceso a otro tipo de información, entonces, quizá la escuela podría llegar a ser útil... (E; 17 años, embarazada, 1er año).

En la mayoría de los casos, las adolescentes recuerdan espacios específicos, discontinuos, que adquieren modalidad de charlas o clases especiales y expositivas a cargo de un profesio-

nal o un profesor -sobre todo ligadas a las clases de Biología- Entre los temas abordados en la escuela primaria se mencionan: la menstruación, los cambios corporales del varón y la mujer, y en algunos casos los métodos anticonceptivos (sobre todo se nombra el preservativo). Los contenidos trabajados en la secundaria se ligan, según la expresión de las entrevistadas, a la “prevención” del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual. En general se trata de información de tipo exclusivamente biológico.

En la primaria las maestras nos enseñaban sobre los aparatos reproductores y todo eso; bueno además ellos solamente lo que decían era lo del preservativo nada más, y después ya acá en primer año fuimos conociendo más cosas. Todos los años ellos te enseñan. Los métodos anticonceptivos, lo que más se toca es eso, después del embarazo. (G; 15 años, unida, una hija y embarazada, 2do año)

Yo como materia no la tuve nunca, si tuve esas charlas... boludas del colegio, que te explican de la menstruación, pero no te dicen nada. Que te dicen 'yo te vengo a enseñar' pero no te dicen nada y tampoco querés preguntar [...] Siempre fuero charlas y después en Biología, que ves el aparto (V; 19 años, soltera, embarazada, 4to año)

Se podría decir que los espacios destinados a abordar temáticas de sexualidad se caracterizan por la transmisión vertical de información, con una tendencia al biologismo y a la a-historicidad. Un abordaje que conlleva un reduccionismo de estos procesos al simplificar y opacar parte de las determinaciones de un fenómeno, colocando en el orden de lo natural cuestiones íntimamente ligadas a lo social y a lo cultural. Como se menciona en numerosos trabajos (Weller, 1999; Santos, 1994), la información es necesaria pero no alcanza. La información se liga a modelos y representaciones sobre la sexualidad, el cuerpo, el ser varón, el ser mujer, que operan en el proceso de conocimiento. Por otro lado, las posibilidades de tomar decisiones sobre la vida y el propio cuerpo no se vinculan sólo y directamente con la información disponible, sino que a ellas se anudan las relaciones de poder, donde las relaciones de género desempeñan un papel predominante. A su vez, en estos procesos entran en juego las experiencias y los conocimientos previos, los valores, los sentimientos, las inquietudes de los y las adolescentes, que desde estas propuestas quedan de lado.

Otro punto significativo en los testimonios es aquel que refiere a quiénes se constituyen como destinatarias de las actividades escolares que abordan estos temas. Generalmente, las “charlas” en las escuelas están dirigidas a las mujeres, con énfasis en aquellas que son madres o están embarazadas.

Este año las preceptoras hicieron una actividad para las chicas de las distintas divisiones, trajeron unas ginecólogas, pudimos aprender un montón de cosas, yo con mi panza decía por qué no vinieron antes (G; 15 años, unida, una hija y embarazada, 2do año)

Nosotros tuvimos una charla para mamás con hijos y embarazadas, una charla de cómo cuidarse. Yo le dije al Director: esta charla la hacen con mamás con hijos y embarazadas: ¿por qué no la hacen entre todos, en toda la escuela, con chicas y chicos? Porque aparte también hay papás, así como hay mamás están los papás... Pienso que no sirve sólo con las mamás. Yo ya tuve el hijo, qué me vas a estar hablando ahora de cómo cuidarme. Sí nos sirve también, pero es un tema para todos. Yo ahora tengo a mi hermana, con su novio, a ella le tendrían que decir (P; 23 años, soltera, un hijo, 3er año)

En 6° grado o 5° algunos empiezan ya a darte la información. Creo que es importante informar y sobre todo a las mujeres que bueno... tienen la menstruación, que es bastante fea. (M; 20 años, unida, madre, 3er año)

Como señala Fernández (2004), generalmente las políticas, programas y actividades que abordan temáticas de sexualidad o aquellas específicas sobre embarazo y maternidad adolescente presentan como única destinatarias a las mujeres. Cuando la perspectiva ofrecida es la descrita anteriormente, el tomar como únicas destinatarias a las mujeres aumenta su responsabilización del cuidado, invisibilizando al varón. En estas apreciaciones se refuerza la equivalencia mujer= madre, con lo cual prácticamente la única particularidad femenina será su capacidad de embarazarse o de evitarlo cuando no corresponda. Se invisibilizan así otras especifici-

dades de las mujeres de esta edad, así como también las necesidades y problemáticas de los adolescentes varones.

La categoría de género resulta potente para analizar estos procesos. Por un lado, propone que la identidad de género es una construcción cultural y no un rasgo que se derive directamente de la pertenencia a uno u otro sexo biológico. Por otro lado, aporta una perspectiva relacional que sostiene las diferencias en términos de jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, jerarquías que interactúan con otras desigualdades sociales como las de clase y las de etnia, y que tienen diferentes expresiones según los contextos socio-históricos.

Reconocer las relaciones de género como construcciones de género como construcciones socio-históricas, que dan cuenta de procesos de dominación y también de resistencias, abre un espacio para comprender e interrogar los discursos y las prácticas mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, y se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y órdenes sociales, en los cuales el género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto social.

Las instituciones sociales reproducen y producen constantemente significados y valores de género, donde la naturaleza constituye una de las argumentaciones más recurrentes para explicar los procesos que allí tienen lugar, con sus efectos en las experiencias sociales de quienes pasan por ellas. La escuela, en tanto una de las instituciones más importantes en el disciplinamiento y socialización, no escapa a estos procesos. Ella no es sólo desigual, sino que produce también diferencias subjetivas considerables.

Un aspecto altamente significativo para pensar el lugar de las escuelas en la configuración de subjetividades femeninas y masculinas, es aquel que refiere a los procesos de clasificación y nombramiento -5- que tienen lugar en ellas. Las expectativas que ponen en juego los y las docentes se transforman, para los propios alumnos y alumnas, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad, y que impactan en su trayectoria escolar y social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada adolescente va conociendo sus límites y también sus posibilidades, estableciéndose lo que Bourdieu dio en llamar “el sentido de los límites”.

Las formas que se usan para aludir a los alumnos y a las alumnas, a sus características y rasgos, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por descubrirlos. Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas características de los alumnos y las alumnas, con su impacto en la autoestima y las vivencias escolares y sociales. Las clasificaciones escolares, a pesar de su aparente neutralidad, funcionan como legitimación y refuerzo de las clasificaciones sociales. En distintas entrevistas se vislumbra el peso que, aún en la transición al grupo de pares como grupo de referencia en la adolescencia, ejercen las miradas y nombramientos de los y las docentes sobre las subjetividades y trayectorias de las adolescentes.

Un profesor había dicho, sin nadie sepa que ya estaba embarazada: -No quiero ver a nadie embarazada de este curso, si llega a quedar embarazada alguna, la voy a matar-. Hasta que no me vio la panza grande, no sabía nada. Después, cuando se enteró que yo faltaba mucho, les decía a mis compañeras: “Yo le dije que se cuide”, y andaba medio preocupado [...] me hacía sentir mal ... dijo (D; 16 años, soltera, embarazada, 3er año)

Otro adolescente comentó:

Como yo faltaba mucho a la escuela, una profesora me dijo: ¿por qué no te quedás en tu casa, así podés cuidar bien a tu hijo y cuando puedas volvés a la escuela? Yo no volví más a esa escuela (M; 20 años, unida, madre, 3er año)

Efron, refiriéndose al importante lugar de los adultos en la configuración de la identidad adolescente, señala:

[En la construcción del] *espacio subjetivo, son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan marcar un territorio. Esos mojones pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la re-*

presión, los que bloquean y hasta cierran los caminos o la voz segura y autorizadora que ayuda a trazar los caminos.

Los docentes se presentan ante los alumnos como estos mojonos, estas huellas, a partir de los cuales se va escribiendo con letra propia su recorrido por la escuela. Junto a las experiencias estigmatizantes y discriminadoras, se evidencian procesos que refuerzan la autoestima, que permiten cuestionar aspectos que parecían incuestionables, que posibilitan mirarse de otro modo y proyectarse.

Es más, a veces te van a buscar a tu casa, a mí no me pasó no lo aguantaría, pero a mi hermano sí, a mi hermano [los preceptores] le mandan dibujitos por computadora que dicen: te queremos, te queremos; y él así afloja, eso es lo que tienen: te insisten, te dan fuerza; y yo pienso que yo también aprendí eso, porque viste el flaquito que pasó recién, a él lo traje yo hoy, o sea nosotros aprendemos como son acá en la escuela y lo vamos viendo y los vamos ayudando. Yo a un montón de chicos los agarré y les dije: dale entrá, no te quedés. Y eso lo aprendí acá, porque los profesores son todos así. Pienso que lo aprendí acá... (P; 23 años, soltera, un hijo, 3er año)

Acá el profesor de dibujo me dice: vos sós mi alumna ejemplo, me dice y me carga, lo que no quiero es que vos estés en cuarto año y tu nene esté con vos pisando primer año, porque te mato ... Yo quiero hacer algo corto pero terminar los estudios, quiero ser un ejemplo para mi hijo.

Al mismo tiempo, para algunas entrevistadas, la escuela se presenta como uno de los espacios más democráticos en términos de género, que a su vez permite quebrar la racionalidad cotidiana. Es en la escuela donde caben otros proyectos además de los de la maternidad, donde se reafirma algo de lo juvenil.

Juntarme con los chicos un rato, tomar una coca todos juntos. En cambio saliendo del colegio para allá, ay soy una señora de mi casa, con mis hijos, ya cambia toda la mentalidad (J; 21 años, casada, 2 hijos, 5to año)

Te enseñan cosas que realmente sirven... y también en la escuela puedo distraerme un poco (O; 19 años, unida, un hijo, 5to año)

Coincidimos con Duschatzky (1999) en el hecho de que la escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca a los chicos frente a la exigencia y la previsión. Por otro lado, la experiencia escolar va asociada a la formulación de proyectos. Desde el pequeño e inmediato surgido de la imaginación colectiva del grupo de pares, hasta el más ambicioso y lejano: seguir estudiando o trabajando.

Una escuela que abre sus puertas y acompaña a una adolescente embarazada y/o madre, abre el juego y posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer, que al menos genera una interrogación sobre la equivalencia mujer=madre. Ser madre no obtura otros proyectos como el de educarse, trabajar, salir.

Como ya han señalado algunos estudios socioeducativos con perspectiva de género, el acceso a la educación es necesario, pero no suficiente para la democratización de las relaciones entre varones y mujeres.

Según Fernández (2004), "el grado de autonomía de un sujeto singular es inseparable del grado de autonomía del grupo social al que pertenece". En términos de género, el grado de autonomía de las mujeres dependerá de la autonomía posible de su grupo social. En esta línea, si bien es importante revisar el papel de la escuela en la distribución de información, en la revisión crítica de los estereotipos y sentidos que transmite habrá que seguir reflexionando sobre otras de sus funciones para favorecer la promoción de la autonomía y de una sexualidad responsable y plena para varones y mujeres.

El avance en el plano educativo ha implicado conquistas y cambios de posibilidades para muchas adolescentes madres y embarazadas que antes veían obstaculizada su continuidad escolar. Igualmente queda mucho por construir en pos de condiciones materiales y de formas de subjetivación que devengan en relaciones más igualitarias.

Redimensionando el problema

Hemos planteado la estrecha relación entre las desigualdades, el embarazo y la maternidad adolescente, y la escolarización. No hay nada en la naturaleza del embarazo y al maternidad adolescente que las convierta en situaciones de riesgo. Son las condiciones de vida injustas las que conducen a que esta situación devenga en vulnerabilidad y fragilidad. Mientras para muchos adolescentes estas situaciones se constituyen en la expresión de condiciones de vida donde las posibilidades de decidir quedan obturadas, y el vivir estas experiencias devenga en vulnerabilidades sociales, sanitarias y educativas, estaremos frente a un problema económico, social, político y cultural, donde las desigualdades de partida desempeñan un papel central.

Vislumbrar las dimensiones sociohistóricas de los embarazos y las maternidades adolescentes desnaturaliza y recompone ambas experiencias como una cuestión social. Estos fenómenos y su vínculo con lo educativo se ligan a un orden social injusto, que precisamente por ser social, posee la potencialidad del cambio. Arnot (1994:35) sostiene que la reforma educativa que es necesario reforzar requiere una composición equilibrada de utopía y realismo que *por un lado nos dé la motivación necesaria de luchar en favor de una transformación social radical a través de la reforma educativa y, por otro, nos proporcione el realismo suficiente para darnos cuenta de que no es fácil conseguir este cambio social radical a través de la educación, a menos que ésta vaya acompañada de transformaciones en el terreno de la economía, de las familias, etc.*

Reconocer estos límites no obtura el lugar de la escuela, sino que propone una nueva forma de comprender la tensión que va de la impotencia a la omnipotencia, de los límites a los desafíos. Desde el reconocimiento de las diversidades y las desigualdades se extraerán mejores condiciones para el trabajo con otros, para señalar las distintas dimensiones que atraviesan a estas problemáticas y para reclamar a cada una de las instituciones y niveles sus obligaciones y responsabilidades en la construcción de un orden más justo que propicie una escuela y una sociedad más democráticas.

Como señala Arroyo (2000:59):

estaremos fuera de foco cuando al pensar la situación que viven las adolescencias reales, castigadas, y su vulnerabilidad respecto del derecho a la educación, centremos el análisis sólo en la escuela; sólo se garantiza el derecho a la educación cuando éste fue colocado en el campo de los derechos y cuando se garantizan otros derechos. El derecho a la educación nunca va solo.

Este modo de entender los embarazos y las maternidades adolescentes y su vínculo con lo educativo requiere un movimiento que va del reconocimiento de la diferencia como desvío al de las diferencias como diversidades enmarcadas en desigualdades plurales. La revisión de los estereotipos, las representaciones y las prácticas diferenciales es un punto primordial para la construcción de una escuela más democrática en términos generacionales de clase y de género. Pero este paso debe ir acompañado de procesos de capacitación que brinden conocimientos y herramientas que permitan acercarse a las y a los adolescentes que transitan por las escuelas, así como también de la decisión política de propiciar movimientos no sólo en las personas sino también en las estructuras institucionales.

Tal como expresamos, resulta necesario reflexionar sobre el lugar de las escuelas frente a estas problemáticas. Habrá que desafiar la imaginación para la construcción de estrategias educativas tendientes a la formación crítica, autónoma, participativa, que permitan el encuentro con otros, con uno mismo, y que se desplacen del terreno moral y de las certezas, que cierran destinos y obturan horizontes. Se constata en los relatos de las adolescentes que pueden construirse nuevos sentidos a partir del embarazo y la maternidad, y allí cobran relevancia los contextos institucionales que funcionan como espacios de posibilidad/imposibilidad.

La escuela, en un escenario de alta selectividad y exclusión, adquiere un valor único e insoslayable, permite a las adolescentes hacer pasos sobre las huellas, conocer la historia pero rescribiéndola con sus propias palabras. Por ese camino se llega a una escuela más democrática.

Notas

-1- Se retoman en este artículo algunas reflexiones generadas en el marco del Proyecto UBACyT (2004-2007) "Aportes al campo de la sociología de la educación crítica en Argentina hoy: dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad", dirigido por Silvia Llomovatte y co-dirigido por Carina Kaplan en el cual me desempeño como becaria de doctorado. Al mismo tiempo, el presente trabajo se enmarca en el Proyecto PICT 17339/Convocatoria FONCyT – SECyT 2003 dirigido por Carina Kaplan en el cual participo como colaboradora.

-2- La investigación mencionada constituyó mi tesis de Maestría: "La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares", dirigida por Carina Kaplan. Maestría en Cs Sociales y Salud (FLACSO/CEDES)

-3- El que ocurre antes de tener la madurez ginecológica necesaria, la cual se define dos años después de la menarca, alrededor de los 14-15 años.

-4- Algunos de estos aspectos han sido trabajados en el artículo escrito en coautoría con Carina Kaplan: "Pobreza urbana, diversidad y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) N°18, año X, agosto de 2001: 25 a 36.

-5- Carina Kaplan está desarrollando desde hace un tiempo una línea investigativa acerca del impacto de las representaciones y los nombramientos de los docentes sobre las trayectorias de los alumnos.

Bibliografía

Alcántara, A y Fainsod, P. (2005) Desigualdad, embarazo/maternidad adolescente y escuela media. Trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares; en AA.VV, Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes. Maltrato y abuso sexual. Psicopatologización de niños y adolescentes. Bs As, Novedades Educativas.

Arnot, M. (1994) Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres, en Stone, L (Edit) The Education Feminist Reader. New York, Routledge.

Arroyo, M. (2000) Educación en tiempos de exclusión; en Gentili, P y Frigotto, G (comps) La ciudadnía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Bs As, CLACSO

Atkin, L. (1994) El embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe: causas y consecuencias; en Memorias de la Conferencia Internacional sobre Fecundidad en Adolescentes en América Latina y el Caribe. Oaxaca.

Bourdieu, P. (1999) Meditaciones pascalianas. Barcelona, Anagrama.

Castorina, J.A y Kaplan, C. (2006) Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto; en Kaplan, C. (dir.) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Bs As, Miño y Dávila.

Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Bs As, Paidós.

Efron, R. (1996) Subjetividad y adolescencia; en Konterllnik, I. y Jacinto, C (comps.) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Bs As, Unicef/Losada.

Fainsod, P. (2006a) Violencias de género en las escuelas, en Kaplan, C. (dir.) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Bs As, Miño y Dávila.

Fainsod, P. (2006b) Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. Bs As, Miño y Dávila.

Fernández, A.M. (1993) La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres. Bs As, Paidós.

Fernández, A.M. (1994) La invención de la niña. Bs As, Unicef

Fernández, A.M. (2004) Adolescencias y embarazos. Primera parte: Hacia la ciudadanía de las niñas; en Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 9, Universidad de Buenos Aires.

Kaplan, C. y Morgade, G. (1999) Mujeres esmeradas y varones inteligentes. Juicios escolares desde un enfoque de género. Revista Argentina de Educación, N°26, año 21. Buenos Aires.

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001) Pobreza urbana, diversidad y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas; en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, N°18, año 10 (UBA) agosto de 2001.

Lopes Louro, G. (1999) Pedagogía de la sexualidad; en Lopes Louro, G. (comp.) Pedagogías da sexualidade, Belo Horizonte, Autêntica.

Menéndez, E. (1992) Morir de alcohol. Daber y hegemonía médica. México, Alianza.

Menkes, C. y Suárez, L. (2003) Sexualidad y embarazo adolescente en México; en Papeles de Población N°35, enero-marzo de 2003, CIAEP/UAEM

Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Bs As, Novedades Educativas.

Pick de Weiss, S. (1994) Soy importante. México, Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población. A.C. Editorial, Grupo Noriega Editores.

Piñero, L. (1998) Felices por un rato. El embarazo adolescente desde la mirada de sus protagonistas; en Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Reis Dos Santos, S. (2003) Vivencias da maternidade na adolescencia; en Revista Saúde Pública, N°37, Río de Janeiro Santos, H. (1994) Alcances y límites de la información sexual; en Cuadernos de La Facultad de Filosofía y Letras, vol.4 N°1, UBA

Stern, C. y García, E. (1996) Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. México (inédito)

Weller, S. (1999) Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990 a 1998; en Olivera, M.C. (org.) Cultura, Adolescencia, Saúde, Consorcio Latinoamericano de Programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade.