

La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa.

RESUMEN:

EL ARTÍCULO PLANTEA ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA QUE FUNCIONA EN CONTEXTO DE POBREZA DESDE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL TRABAJO PROFESIONAL EN EL ÁREA. SE LIMITA A ENFOCAR LA TEMÁTICA EN SUS ASPECTOS INSTITUCIONALES.

LA INTRODUCCIÓN PRESENTA BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA RELACIÓN HISTÓRICA ENTRE POBREZA Y EDUCACIÓN.

EN PRIMER LUGAR, SE ABORDA LA PROBLEMÁTICA DE LA ÍNDOLE DE LA TAREA, LAS EMOCIONES Y LAS FANTASÍAS ASOCIADAS.

EN SEGUNDO LUGAR, SE PRESENTAN DE MODO SINTÉTICO, RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN VINCULADOS CON EL IMPACTO DEL CONTEXTO TURBULENTO EN LOS ESPACIOS ESCOLARES.

POR ÚLTIMO, SE DESARROLLAN APORTES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS QUE TRABAJAN CON COLECTIVOS SOCIALES DESFAVORECIDOS Y OBTIENEN MEJORES RESULTADOS EN TÉRMINOS DE APRENDIZAJES.

• • •

PALABRAS CLAVES. ESCUELA - CONTEXTO DE POBREZA - DIVERSIDAD CULTURAL

• • •

ABSTRACT:

THIS ARTICLE REFLECTS ON SOME OF THE ISSUES AND PROBLEMS FACED BY SCHOOLS OPERATING IN CONTEXTS OF POVERTY. THE REFLECTION IS ILLUMINATED BY THE EVIDENCE PROVIDED BOTH BY RESEARCH AND BY PROFESSIONAL PRACTICE IN THE FIELD, WITH A FOCUS ON INSTITUTIONAL ASPECTS. THE INTRODUCTION BRIEFLY TRACES THE RELATIONSHIP BETWEEN POVERTY AND EDUCATION WITH A HISTORICAL PERSPECTIVE. FIRST, THE ARTICLE DEALS WITH THE EMOTIONS AND FANTASIES ASSOCIATED WITH THE WORK IN SCHOOLS LOCATED IN ENVIRONMENTS OF POVERTY. THEN FOLLOW THE RESULTS OF A PIECE OF RESEARCH ON THE IMPACT OF TURBULENT CONTEXTS IN THE EVERYDAY ROUTINE OF SCHOOLS. LASTLY, THIS ARTICLE PRESENTS THE RESULTS OF A PIECE OF RESEARCH ON THE CHARACTERISTICS OF SCHOOLS THAT WORK IN CONTEXTS OF POVERTY AND OBTAIN VERY GOOD RESULTS IN THE LEARNING OUTCOMES OF THEIR STUDENTS.

Pensar a la escuela que funciona en contextos de pobreza o marginación no es tarea sencilla, y quiero decir que no es tarea sencilla, por varias razones:

La pobreza es un fenómeno complejo, que no puede ser abordado, ni resuelto solo desde la educación y la escuela. Aunque muchas veces ésta ha cumplido un rol importante, su tratamiento requiere un abordaje multidisciplinario que incluya, lo económico, lo social, la salud, lo educativo, etc., con una apuesta fuerte al trabajo en redes y políticas de estado contundentes, orientadas a su abordaje.

Por otra parte, aún cuando la pobreza sea definida sólo como un concepto económico, relativo a los ingresos monetarios, no hay ⇨

POR
ANA MARIA SILVA*



* Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. JTP regular de la cátedra Análisis Institucional de la Escuela y de los Grupos de Aprendizaje. Cursa estudios de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora de varios seminarios de posgrado. Miembro del programa Instituciones Educativas del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora: licenciada Lidia Fernandez.

definiciones compartidas, y las definiciones se han complejizado en las últimas décadas.

A su vez cuando abordamos la problemática de los colectivos sociales desfavorecidos, de inmediato surgen las preguntas ¿con relación a quién y cuán desfavorecidos? Lo que nos llevaría a pensar sobre la noción de pobreza relativa. Pero como señala Bracho, T. (2001) pobreza y desigualdad no son términos que aluden a fenómenos idénticos, ni equivalentes.¹

Históricamente escuela e igualdad social estuvieron íntimamente relacionadas. En un principio se pensó a la escuela como un medio para el ascenso social, un modo de aminorar las desigualdades, para pasar a pensar luego, que las escuelas no son capaces de modificar en nada las desigualdades sociales de origen y por lo tanto no es prioritario invertir en ellas.

Como reacción a esta postura, a partir de la década del 70 muchos investigadores comienzan a producir trabajos dirigidos a demostrar que lo que hacen las escuelas es importante y que los resultados de su trabajo no está totalmente predeterminado por la composición social de su alumnado.

Se demostró que existen escuelas en las que los alumnos aprenden menos de lo esperable de acuerdo a su origen social, y escuelas en las que aprenden mucho más. Estas escuelas que desarrollan su labor en contextos sociales desfavorables y obtienen buenos resultados comenzaron a ser denominadas en la literatura como "escuelas eficaces", "escuelas productoras de conocimiento" o "escuelas exitosas".

En la década de los 80, los problemas vinculados con la pobreza, la desigualdad, los colectivos sociales desfavorecidos o cualquier forma de exclusión social, habían casi desaparecido de las agendas políticas, probablemente como producto de la crisis que afectaba la sobrevivencia de los países y sus economías o porque se pensaba que estos problemas habían sido tratados por las políticas estatales de los últimos 50 años. Para pasar en el este nuevo milenio a ser uno de los problemas más relevantes en casi todos los países latinoamericanos, conjuntamente con el replanteo del rol que juega la educación en los procesos llamados genéricamente de exclusión social. Bracho, T. (2001).

Las nuevas definiciones de pobreza centran su atención en aspectos institucionales y de desarrollo humano, a la vez que pasó a ocupar un lugar central, la atención de los colectivos sociales desfavorecidos. Bracho, T. (2001)

Si bien en este artículo, no trataremos específicamente esta problemática, no podemos dejar de señalar como afirma Bracho, T. (2001) que estamos aludiendo a una problemática social que involucra dimensiones de pobreza económica, de derechos políticos, de participación social y de igualdad de oportunidades, donde la educación puede ser una dimensión fundamental de participación social y una condición clave para ampliar ese espacio de oportunidades, donde las políticas educativas implementadas y el rol del estado cumplen un papel determinante.

Nos limitaremos en este trabajo a enfocar la problemática en sus aspectos institucionales. En este sentido, presentaremos un conjunto de ideas e hipótesis de trabajo que resultan de la investigación y el trabajo profesional en el área.

En primer lugar, abordaré la problemática de la índole de la tarea, las emociones y fantasías asociadas.

En segundo lugar, presentaré de modo sintético, algunos resultados de investigaciones, vinculados con el impacto del contexto turbulento en los espacios escolares. Es de interés mencionar, que estas variables, parecen constituir organizadores centrales de las dinámicas escolares, en los casos estudiados.

En tercer lugar desarrollaré aportes de las investigaciones sobre las características de las escuelas que obtienen mejores resultados en términos de aprendizajes. Para concluir con algunas consideraciones de interés sobre el trabajo con colectivos sociales desfavorecidos y la diversidad cultural.

EL TRABAJO CON COLECTIVOS SOCIALES DESFAVORECIDOS Y SU VINCULACION CON EL MUNDO EMOCIONAL DEL DOCENTE

La tarea de educar a población en situación de pobreza es una actividad altamente tensionante y ansiógena.

La percepción de un niño "hambriento", "sucio y despojado de cuidados", puede revivir en todos nosotros ansiedades y temores muy arcaicos, que proviene, de nuestra más temprana infancia, y que han quedado disponibles en los niveles más profundos de nuestro psiquismo: el miedo al abandono, la desprotección, el rechazo, el ataque, la indefensión, la pérdida y la muerte.

El material de investigación disponible, parece ofrecer evidencia suficiente para sostener como hipótesis, apoyándonos en la conceptualización de Castel, R. (1991) que actualmente la reactivación de estas emociones primarias (miedo al ataque y miedo a la pérdida) se ven intensificadas.

Como consecuencia de la crisis socioeconómica, el docente se ve fuertemente empujado hacia la marginalidad, y "peligrosamente cerca" de los niños que atiende, mientras que el alumno, se ve desplazado, de una situación de pobreza, a una situación de miseria e indigencia.

En este sentido nos decía una maestra:

"Yo hace más de treinta años que estoy acá. La escuela cambió mucho... antes era distinto, era otra cosa, los alumnos no venían como vienen ahora, era una pobreza digna, y después el maestro ¡era un señor!, un modelo para el chico. Ahora vienen de cualquier manera, desarreglados, en zapatillas, no sé, creo que ya es cualquier cosa. El maestro se empobrece más cada día... No sé dónde vamos a terminar".

¿Acaso esta "peligrosa cercanía", no afecta muchas veces, la relación con el alumno?

Tolerar estos sentimientos no es algo sencillo, y es por eso, que muchas veces ponemos en funcionamiento múltiples mecanismos defensivos individuales y sociales: la evitación del contacto prolongado, la construcción de ideologías justificadoras de la acción, la no percepción de ciertos aspectos de la realidad, entre otros.

Los comentarios de algunos maestros, nos permiten ilustrar esta situación:

"Algunos son pequeños delincuentes, no es justo que nos obliguen a mantenerlos acá adentro, ¿para qué? para que maten al resto".

"A estos chicos no les puedes enseñar nada porque solo vienen a comer".

"Ninguno de nosotros se dio cuenta de que tenía un arma, acá es común que los chicos vengan armados".

Si estos mecanismos se consolidan de modo estereotipado y permanente, se corre el riesgo de sostener una pertenencia alienada de docentes y alumnos a la escuela, con el consecuente deterioro personal y aumento de la tendencia a un funcionamiento institucional de tipo regresivo que caracteriza Fernández, L. (1994): pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, identificar necesidades y problemas y explorar líneas alternativas de solución, aumento de conductas impulsivas y prejuiciosas, deterioro de las comunicaciones instrumentales y aislamiento progresivo del contexto.

La imposibilidad de llevar adelante una tarea efectiva y gratificante, genera un alto monto de frustración que necesariamente se convierte en agresión que puede ser volcada hacia adentro, es decir hacia el sujeto, o hacia el mundo externo. Como ejemplo de estas situaciones podemos mencionar: las enfermedades del personal docente, o los actos de violencia hacia los alumnos y a la inversa, de los alumnos hacia los docentes o el edificio, etc. Es bien conocido por todos el alto índice de ausentismo docente por afecciones menores y de pedidos de traslados en este tipo de escuelas.

Como lo plantea Menzies (1960), solo el dominio eficaz de las situaciones concretas nos tranquilizará en parte, acerca de nuestras emociones y fantasías. Es en este sentido, que se hace indispensable romper con él círculo de la impotencia generando condiciones de posibilidad para la acción pedagógica creativa.

En el caso contrario, devendrá como lo señala Kaës, R. (1988) un alto monto de sufrimiento institucional proveniente de la imposibilidad de llevar a cabo la tarea primaria de educar, no sin consecuencia para los sujetos.

La vida emocional del docente atraviesa su papel, poniéndolo en el riesgo de quedar atrapado en su mundo interior. Cuando esto sucede, el acto de comunicación pedagógico aparece fallido por el calidoscopio de sentimientos que se desatan frente al alumno.

De modo tal, que como lo expresa Moyni, A. (1984),
"(...) según los casos, el papel puede ser inhibitorio, estabilizador o revelador encubierto de emociones; pero es el sistema de emociones lo que manda a adoptar esta o aquella modalidad del papel: la persona tiene pues poder sobre el papel siempre que tenga poder sobre las emociones".

El bloqueo de las emociones a su vez bloquea la vida imaginativa e intelectual y muchas veces retornan como llanto o agresividad desmedida por incidentes poco graves.

Desgaste nervioso, sentimiento de fatiga, deterioro personal y laboral, imposibilidad de sostener una relación pedagógica adecuada que promueva aprendizajes signifi-

cativos. Esto nos plantea como lo propone Blanchard Laville (1996), la necesidad de encarar un proyecto ético inevitable:

"(...) **trabajar sobre nosotros mismos** para aclarar en la medida en que esto sea posible, el trasfondo o lo que hay por debajo de nuestros proyectos didácticos".

Por último nos queda propuesto un desafío: Poder salir de esta fascinación especular del frente a frente para hacer un pasaje hacia el reconocimiento del otro, la valoración de la diversidad y la inclusión de objetos circulantes mediadores.

EL IMPACTO DE LOS CONTEXTOS ADVERSOS EN LAS DINAMICAS ESCOLARES

La crisis económica, social y política que proviene del contexto turbulento pasado y actual de nuestro país, golpea duramente a la escuela empujándola hacia la necesidad de cambios sustantivos que en muchos casos no logra concretizar.

Se incrementa la incertidumbre, la inestabilidad, la confusión, el caos y el malestar.

Como dice Shlemenson, A. (1987): La ansiedad que irrumpe en el sistema organizacional amenaza con desbordar los diques de contención que el marco estructural provee.

El material de investigación disponible, parece ofrecer evidencia para sostener como hipótesis, que el impacto de este tipo de contexto en las escuelas que atienden colectivos sociales desfavorecido ha desencadenado en muchos casos:

- **Intensas situaciones de crisis.**²
- **Resquebrajamiento de los límites** que preservan del contexto otorgándole identidad y especificidad a la escuela.
- **Invasión del adentro por el afuera** que se expresa en el desdibujamiento de las diferencias.
- **Tendencia amplificada a dramatizar el contexto.**
- **Reacciones defensivas** tendientes a reconstruir los límites de un **espacio protegido** que se ve amenazado o perdido.
- **Actitud pasiva** tendiente a padecer la crisis como si se tratara de un **destino irremediable** frente a la que nada se puede hacer. **Sobre una actitud activa** que supone la **observación y análisis de los fenómenos.**

APORTES DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA SOBRE LAS ESCUELAS QUE OBTIENEN MEJORES RESULTADOS

Como lo señalamos anteriormente, existen escuelas en las que los alumnos aprenden menos de lo esperable de acuerdo a su origen social, y escuelas en las que aprenden mucho más, aún cuando desarrollan su labor en contextos sociales desfavorables.

A continuación se presentan dos casos que ilustran con suficiente evidencia esta situación.

Escuela A	Escuela B
<p>El barrio... Nada a diez cuadras a la redonda, descampado y calles de tierra, la villa y a una cuadra la escuela.</p>	<p>El barrio ... Casas bajas, con pequeños jardines al frente, calles de asfalto, y la villa a siete cuadras de la escuela.</p>
<p>La escuela... Formato cuadrado, paredes bajas pintadas de verde y blanco, dos ventanas pequeñas y una puerta de hierro al frente.</p>	<p>La escuela... Formato cuadrado, paredes bajas pintadas de rojo, tres ventanas pequeñas con celosías rotas y una puerta de hierro al frente.</p>
<p>La entrada... Son las siete de la mañana, la escuela está abierta desde temprano. Luisa, la portera limpia la puerta, los chicos antes del horario de entrada circulan por los pasillos, entran y salen, juegan con la basura. Es la hora de entrada, algunos llegan tarde pero entran lentamente sin problema. La jornada comenzó, el clima es tranquilo. La puerta continua abierta.</p>	<p>La entrada... Son las ocho y cuarto de la mañana, la portera de la escuela abre la puerta. Los alumnos ingresan apurados. Son las ocho y treinta se cierra la puerta con llave. Los alumnos que llegan tarde son anotados en un cuaderno.</p>
<p>Los alumnos... Juan, cartonea, Marta, cuida a sus hermanos, Pedro, se encarga de juntar el agua, Alberto vende pan casero y pasteles.</p>	<p>Los alumnos... María, reparte estampitas en el tren, Alicia, cuida a sus hermanos, Rosa canta, baila y seduce en los trenes, Raúl cirujea, Patricia estudia, vive en las casas del barrio.</p>
<p>La directora... "Tenemos un proyecto ambicioso, nuestra realidad es cruda, pero nosotros pensamos que se puede. La escuela tiene que mostrarles a estos pibes que hay otros mundos posibles y la mejor manera de hacerlo es organizando actividades que les muestren nuevos horizontes, que los ayuden a salir. Sabemos que la escuela no puede revertir la historia de estos pibes, pero si podemos mostrarles que hay otras formas de vida, qué es lo que pueden pedir, o cómo reclamar sus derechos. No es fácil porque a veces tenés que darle más a los que tienen menos con menos, pero tampoco podemos cerrar los ojos y conformarnos pensando que esta es una escuela pobre para chicos pobres. Optamos por ofrecerles alternativas: fútbol, talleres de manualidades, de costura, de plástica, de folklore, de computación sin máquina. Queremos que vengan a la escuela, que sientan que todos los que trabajamos acá los queremos mucho y lo más importante para nosotros, que por lo menos todos se alfabeticen y manejen las operaciones básicas".</p>	<p>La directora... "Estamos en una lucha eterna, sin salida, recién ahora, con la construcción de la nueva escuela adentro de la villa tenemos alguna esperanza de recuperar a la población del barrio. La escuela esta sumergida en una realidad muy cruel que nos desborda y no se puede hacer milagros. La pobreza se vive en el aula, estos chicos son carentes de todo: de afecto, de comida, de cuidado, de recursos de todo tipo. La mayoría de estos chicos no va a seguir el secundario. Se dedicarán al cirujeo en el mejor de los casos ,otros serán delincuentes o lo que es peor traficantes de drogas."</p>
<p>Los maestros... "Nosotros pensamos que todos los pibes pueden aprender, algunos necesitan más tiempo o más ayuda. La cosa es encontrarle la vuelta. Los chicos son muy afectuosos, no hay problemas graves de disciplina. Algunas veces vamos a tomar mate a la casilla. El otro día una alumna nos invitó al cumple de quince. Lo más importante es transmitirles que ellos también pueden, que vale la pena superarse. Trabajamos con guías, fotocopias, tratamos de acelerar tiempos pero siempre partimos de la realidad del pibe. Somos muy flexibles con todo: horarios, asistencias, promociones. Por ejemplo, en un año, un pibe puede saltar dos grados o lo pasamos del A al B si tiene dificultades en el grupo. Trabajamos mucho pero también la recompensa de ver los resultados y el cariño que te dan los chicos es grande."</p>	<p>Los maestros... "Con estos pibes se puede hacer muy poco, diríamos que casi nada. Cada uno es un problema, más que un problema un problemón. La mayoría sólo viene a la escuela para comer, no les interesa otra cosa. No traen los útiles, no traen nada, les das un lápiz se lo llevan y al otro día no lo tienen más, no cuidan nada. Los padres tampoco vienen cuando los llamás y la Asistente Social desde que la asaltaron tampoco quiere volver a la villa. Hay problemas de violencia, de droga, en fin, de todo tipo. Esta escuela es tierra de nadie, cumple sólo una función asistencial, de lo pedagógico ni hablar, lo que se les puede enseñar es mínimo"</p>
<p>Los recreos... No hay timbre, el tiempo de recreo lo marca la tarea. Algunos alumnos guardan sus útiles y salen caminando tranquilos, otros se quedan trabajando en el aula. Se escucha cumbia por un alto parlante. Un grupo de alumnos baila sobre un escenario, otro grupo de alumnos juega al vóley con la maestra.</p>	<p>Los recreos... Toca el timbre, todos los alumnos salen apurados al recreo, corren, gritan, se empujan, una alumna se queda parada en la puerta del aula cuidando sus útiles. Un maestro cuida los baños, el resto de los de los maestros toman mate en la cocina.</p>
<p>El comedor... El turno mañana finaliza quince minutos antes y el turno tarde comienza quince minutos después. En ese horario los alumnos comen en un aula que también cumple la función de comedor. El almuerzo se desarrolla en un clima tranquilo y ordenado. Un maestro sirve la comida, guiso de lentejas con papas, mientras comenta: "el guiso se come mejor con la cuchara, Juani estás metiendo el pelo en el plato." También corta y reparte el pan y sirve el agua.</p>	<p>El comedor... Al finalizar el turno mañana, los niños hacen una larga cola frente a la puerta de la cocina. La portera y la cocinera sirven un guiso de fideos con papas. Algunos alumnos traen sus propios recipientes, otros los piden prestados. Comen dispersos por el pasillo, la vereda o se llevan la comida a sus casas. Cuando llueve la escuela les pone a disposición el patio cubierto. El personal de la escuela se debate a favor y en contra del comedor</p>

Es interesante pensar entonces: **¿Cómo y por qué algunas escuelas pueden lograr mejores resultados?**

LAS ESCUELAS QUE LOGRAN "BUENOS RESULTADO": SUS RASGOS CENTRALES

Múltiples investigaciones en el campo educativo, demuestran con evidencia suficiente, que las escuelas que trabajan con población en situación de pobreza, logran mejores resultados cuando:

- Se organizan en torno a un proyecto institucional que sostiene como tesis: **Todos los niños pueden aprender**, si se les proporcionan los medios y el tiempo necesario. Esto supone reconocer que el aprendizaje es una potencialidad humana que todos los niños pueden desarrollar, si se parte de las características biológicas, socio-afectivas, culturales e intelectuales del sujeto que aprende. Por lo tanto el pertenecer a un contexto desfavorable no determina la imposibilidad de aprender, en cambio, el uso de estrategias pedagógicas adecuadas, favorece aprendizajes significativos, cualquiera fuera el punto de partida.
- Logran construir una **comunidad auténtica**, es decir todos se sienten ligados, apoyados, importantes, valiosos, y responsables, se comunican con sinceridad, y establecen relaciones profundas, un compromiso significativo con la tarea y tienen una función que desempeñar para ayudar a los otros. De este modo se genera **buen clima institucional y conciencia de grupo**.
- Tienen un **cuerpo docente estable** en cuanto a su situación contractual, menor rotación y mayor concentración de horas en el establecimiento.
- Poseen un **equipo de conducción** que ofrece un alto grado de **continencia**, acompaña, orienta la tarea pedagógica y promueve la **participación** de toda la comunidad en la vida cotidiana de la institución.
- Existen **espacios institucionales** para que los alumnos puedan **asumir responsabilidades** en la vida escolar.
- Logran **flexibilizar** los sistemas de organización, en cuanto a la distribución del tiempo, espacios, roles y responsabilidades, normas, etc.
- Superan la disociación **asistencial - pedagógico** que se instaura en los espacios escolares como una situación dilemática: Ser una "escuela asistencial" que se ocupa de la carencia y los afectos o Ser una "escuela pedagógica" que se ocupa de transmitir los contenidos disciplinares, para avanzar hacia espacios de intersección y de nuevos instrumentos conceptuales que reconozcan aspectos de lo pedagógico en lo asistencial y de lo asistencial en lo pedagógico. "(...) la escuela no deja de enseñar para asistir sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste."³
- Promueven **actividades y vínculos** significativos entre **la escuela y la familia**.
- Ofertan **actividades o talleres especiales** que convierten a la institución en una escuela atractiva.
- Establecen **acuerdos básicos** acerca del enfoque de la labor escolar.
- Valoran y parten del **capital cultural** de los alumnos.
- Desarrollan estrategias pedagógicas para trabajar con

la **heterogeneidad**.

- Establecen **relaciones afectuosas, de reconocimiento y respeto** con los alumnos.
- Poseen **expectativas positivas** de permanencia escolar y logros.
- Realizan un **alto aprovechamiento** del tiempo de clase, el poco espacio dedicado a cuestiones disciplinarias, les permite trabajar más tiempo, a la vez que constituye un mensaje implícito a los alumnos sobre la importancia dada por el docente al trabajo escolar.
- Ponen a disposición de los alumnos, **textos, libros, materiales y útiles educativos**.

No es difícil advertir, que cuando varios de estos factores se encuentran presentes, operando en forma conjunta, se producen resultados más positivos para cualquier tipo de escuela, independientemente de las características, del contexto y de su población.

Sin embargo, más allá de lo alentador de estos resultados, es necesario ser modestos sobre su alcance y evitar simplificaciones. En un trabajo de recopilación sobre el tema Reynolds, D. (1994)⁴ señala un conjunto de limitaciones en los estudios de efectividad en las escuelas.

La magnitud del impacto de los factores escolares es limitada en relación al peso de las variables sociales. Solo alrededor del 8 por ciento al 15 por ciento de la variación de los resultados de los alumnos es atribuible a las características de las escuelas y las aulas, mientras que alrededor del 50 por ciento de la variación es atribuible a factores de tipo familiares y sociales.

No siempre, los "buenos resultados" de una escuela se sostienen en el tiempo. Pueden ser circunstanciales y entonces es necesario constatar su continuidad.

Por otra parte, no siempre las escuelas tienen buenos resultados en todas las áreas simultáneamente. Algunas pueden tener impacto en las áreas académicas y no en otros objetivos formativos valiosos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES QUE PARECEN RELEVANTES PARA EL TRABAJO CON COLECTIVOS SOCIALES DESFAVORECIDOS

Es importante romper con la vieja creencia de que el niño que pertenece a una familia en situación social desfavorecida no trae nada valioso consigo, muy por el contrario, es **portador de una cultura, experiencias y conocimientos, que es necesario reconocer y tomar como punto de partida para el trabajo escolar**. Articular la propuesta pedagógica de la escuela con las experiencias, saberes y pautas culturales que traen los alumnos es la **clave del éxito** para el trabajo escolar. La variedad de situaciones sociales y culturales, así como la de historias familiares en las que el niño crece, determina una amplia gama de contextos de socialización que le otorgan características específicas al proceso de construcción de identidades y capacidades personales. Actualmente en nuestro país, esta situación se ve incrementada por el fenómeno migratorio proveniente de países limítrofes complejizando aún más la tarea áulica.

El desafío que enfrentan todas las instituciones educativas es que **"sólo pueden trabajar sobre la base de lo que**

cada individuo trae consigo como capital cultural, que es parte de su identidad personal".⁵

Esta característica, que es inherente a la tarea escolar en cualquier contexto social, se ve amplificada en los contextos "desfavorables", la escuela debe crear en estos niños un conjunto de capacidades que no encuentran en el hogar un ámbito propicio para su desarrollo. De lo contrario, aumenta la brecha entre lo que el niño trae y lo que la escuela le pide y así, los chicos que más necesitan de su aporte, son los que están en peores condiciones para aprovecharlo.

"El desafío para la escuela en los sectores sociales más desfavorecidos no se limita entonces a enseñar, sino que es necesario ofrecer a los niños una experiencia vital que les permita construir nuevas identidades y capacidades. Cuanto mayor es la distancia cultural entre la escuela y el hogar, más se requiere de una intervención pedagógica que involucre globalmente la vida del individuo y que produzca en él una huella de formación más profunda. De allí la importancia de incorporar a la escuela a los niños de origen social más desfavorecidos a edades más tempranas y durante mayor cantidad de tiempo".⁶

El vínculo del niño con la escuela y con los adultos que trabajan en ella, se convierte en un aspecto fundamental para el éxito escolar. **Sólo si se logra producir adhesión a la escuela y generar en el niño interés por las actividades escolares, la tarea del docente podrá tener un impacto significativo en el alumno.**

Por otra parte, **los maestros que tienen una percepción positiva de los alumnos de sectores desfavorecidos, reconocen aspectos valiosos de su cultura y confían en su capacidad de aprender, son los que logran mejores resultados en términos de aprendizajes.** Por el contrario los que tienen una percepción negativa y no creen que puedan aprender a causa de su condición social, efectivamente no logran que aprendan.

La escuela que trabaja en contextos sociales desfavorecidos, necesita ofrecer con mayor intensidad que en otros contextos, **un ambiente cultural rico y variado que permita múltiples contactos con otras manifestaciones culturales diversas a las de sus hogares** de modo que el alumno pueda desarrollar competencias indispensables para participar como ciudadano en una sociedad más justa.

Para concluir, podríamos decir que no hay una receta o una configuración única de factores que deba tener una escuela para lograr buenos resultados. Como lo señalamos anteriormente cada escuela tiene una historia, una cultura, un estilo, una identidad, que le confieren singularidad e idiosincrasia. No existe una "pedagogía de la pobreza", ni es posible sostener "escuelas para pobres". Los factores relevantes pueden ser diferentes en distintos contextos sociales o culturales. Lo que favorece el aprendizaje de los niños en un medio social, puede no ser efectivo en otro.

Por último podríamos dejar planteada una pregunta formulada por Roche, A.:⁷ **¿Es necesario que la escuela dé más a los que tienen menos?, ¿de qué más y de qué menos se trata?** ♦♦

NOTAS

¹ Bracho, T.: "Educación y Exclusión Social en América Latina". Documento elaborado a solicitud del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias. Ministerio de Educación. República Argentina. Presentado en Buenos Aires, 18 de febrero de 2001.

"(...) puede haber fuertes niveles de pobreza extrema, definida como la capacidad para obtener los bienes mínimos indispensables para la sobrevivencia, en una sociedad prioritariamente de pobres, o la inversa, en una sociedad de abundancia. Pero más importante aún, es que puede también darse el caso de redistribuciones que afecten sólo a un segmento del espectro social, sin que se modifique la estructura de desigualdad general; por ejemplo, puede haber políticas exitosas que modifiquen la estructura al interior de los segmentos sociales en pobreza, sin que se produzcan redistribuciones desde los segmentos de mayores recursos".

² Ruptura de una regularidad que impide prever anticipadamente eventos futuros cruciales para la supervivencia. (Shlemenson, A. 1978).

³ Redondo, P. y Thisted, S., "La Escuela en los márgenes". En: *Realidades y futuros*. Mimeo. 1999.

⁴ Reynolds, D. y otros, 1994: *Advances in school effectiveness research and practice*. Pergamon.

⁵ Administración Nacional de Educación Pública. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF. Montevideo. Uruguay. 1999.

⁶ Op. cit. 3.

⁷ Integrante del programa ZEP de Francia.

BIBLIOGRAFIA

Administración Nacional de Educación Pública. Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF. Montevideo. Uruguay. 1999.

Bracho, T.: "Educación y Exclusión Social en América Latina". Documento elaborado a solicitud del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, Ministerio de Educación. República Argentina. Presentado en Buenos Aires, 18 de febrero de 2001.

Castel, R.: "La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión". Texto conferencia, "El espacio institucional". Versión mimeo. Buenos Aires. 1991.

Fernandez, L.: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós. 1994.

Filloux, J.: "Intersubjetividad y formación". Colección formación de formadores. Serie *Los documentos*, vol. 3. Facultad de filosofía y Letras, UBA. Novedades Educativas. 1996.

Kaës, R. y otros: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós. 1989.

Laville Blanchard, C.: "Saber y relación pedagógica". Colección formación de formadores. Serie *Los documentos*, vol. 5. Facultad de filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Novedades Educativas. 1996.

Menzies, J. y Jacques, E.: *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva*. Buenos Aires. Hormé. 1960.

Moyni, A.: "La vida emocional del docente y su papel". En: *El docente también es una persona*. Abraham, A. y colaboradores. Barcelona. Gedisa. 1986.

Reynolds D. y otros, 1994: *Advances in school effectiveness research and practice*. Pergamon.

Patricia Redondo y Sofía Thisted, "La Escuela en los márgenes", *Realidades y futuros*. Mimeo. 1999.

Schemenson, A.: *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en las organizaciones*. Buenos Aires. Paidós. 1998.

Silva, A.: "Respuestas al as perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva institucional". Avances de investigación. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 6, N° 11. 1997. Facultad de Filosofía y letras. UBA. Miño y Dávila.

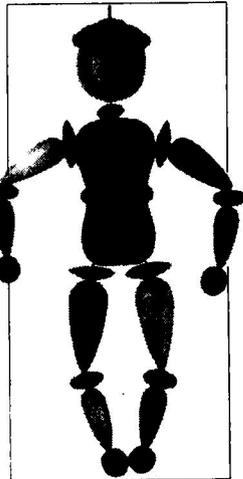
Silva, A.: "La afectividad del docente y su papel en las escuelas que trabajan con población en situación de pobreza". Versión mimeo. 2000.

Silva, A.: "Proyecto de investigación: Dinámicas institucionales en escuelas de alto riesgo; con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria". Tema de Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y letras. UBA.

Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media.

Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas^{***}

POR CARINA KAPLAN* Y PAULA FAINSDO**



* Master en Ciencias Sociales y Educación por la FLACSO. Doctoranda, Facultad Filosofía y Letras, UBA. Profesora Adjunta cátedras Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Sociales, UBA y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora IICE/UBA e investigadora asociada en FLACSO.

** Maestranda en Ciencias Sociales y Salud CEDES/FLACSO. Docente cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Integrante del Proyecto "Retención de alumnas madres y embarazadas de escuelas medias", GCBA.

RESUMEN:

EL ESPECTRO DE RECORRIDOS POSIBLES POR EL SISTEMA EDUCATIVO ESTÁ CARACTERIZADO POR SU HETEROGENEIDAD, HACIÉNDOSE EVIDENTE LA DIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA SOCIAL DE LOS ALUMNOS QUE TRANSITAN POR LA ESCUELA. EL ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES PONE EN RELACIÓN A POR LO MENOS TRES DIMENSIONES: LOS CONDICIONAMIENTOS MATERIALES DE LA VIDA DE LOS ALUMNOS, LOS DETERMINANTES INSTITUCIONALES Y LAS ESTRATEGIAS INDIVIDUALES.

EN EL PRESENTE ARTÍCULO SE AVANZA EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS DE UN GRUPO PARTICULAR: ALUMNAS EMBARAZADAS DE SECTORES POPULARES, INTENTANDO HACER VISIBLES CIERTOS RASGOS DE LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE EN LA ESCUELA. DISTINTOS INFORMES INDICAN LA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA DE ESTE GRUPO EN TANTO EN ÉL SE AMALGAMAN ASPECTOS QUE DAN CUENTA DE UNA MÚLTIPLE MARGINACIÓN: SER POBRES, MUJERES, ADOLESCENTES Y ESTAR EMBARAZADAS. NUESTRO TRABAJO INDAGA EN LA DINÁMICA QUE ASUME LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN ESTA SITUACIÓN, INTERPRETANDO HASTA QUÉ PUNTO EL EMBARAZO EN LA ADOLESCENCIA Y EN

CONTEXTOS DE POBREZA CONSTITUYE UN FACTOR DE DESERCIÓN Y/O DE RETENCIÓN ESCOLAR.

•••

ABSTRACT:

THE SPECTRUM OF POSSIBLE WAYS TAKEN BY THE EDUCATIONAL SYSTEM IS DISTINGUISHED BY ITS HETEROGENEITY, MAKING EVIDENT THE DIVERSITY OF THE SOCIAL EXPERIENCE OF THE PUPILS WHO ATTEND SCHOOL. THE ANALYSIS OF THE SCHOOL TRAYECTORY ASSOCIATE AT LEAST THREE ASPECTS: MATERIAL CONDITIONERS IN THE PUPILS LIVES, THE INSTITUTIONAL DETERMINERS AND THE INDIVIDUAL STRATEGIES. IN THIS ARTICLE WE GO THROUGH THE RECONSTRUCTION OF THE EXPERIENCES OF A PECULIAR GROUP: PREGNANT PUPILS FROM POPULATED PLACES, TRYING TO SHOW CERTAIN ASPECTS OF THE ADOLESCENT SUBJECTIVITY PRODUCTION AT SCHOOL. DIFFERENT REPORTS SHOW THE SOCIAL AND EDUCATIONAL VULNERABILITY OF THIS GROUP MEANWHILE, DIFFERENT ASPECTS GET TOGETHER TO SHOW A MULTIPLE MARGINALITY: BEING POOR, BEING WOMEN AND BEING PREGNANT. OUR TASK INVESTIGATES THE DYNAMIC THE INSTITUTIONAL EXPERIENCE DEVELOPS IN THIS SITUATION, QUESTIONING THE ROLE PREGNANCY IN WOMEN IN THE LOWER CLASSES PLAYS IN THE SCHOOL DESERTION OR STAYING.

Este trabajo intenta poner de relieve las consecuencias de una visión que está muy extendida respecto de las trayectorias educa- ➔

*** Este artículo es resultado de los avances de la Tesis de Maestría de la Lic. Paula Fainsod dirigida por la Mg. Carina Kaplan, en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Salud del CEDES-FLACSO.

tivas sostenida sobre nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad, encarando otro modo de interpretar la diversidad y pluralidad de los itinerarios concretos y contradictorios que caracterizan el tránsito por el sistema escolar. Partimos del supuesto de que un conocimiento pormenorizado de la dinámica que adquieren las trayectorias, tal y como se realizan efectivamente, permite resituar el fenómeno del par denominado "éxito/fracaso escolar", ubicando el foco de atención en la estructura social y educativa. Desplazamos de este modo la mirada desde una concepción individualizada de los fenómenos asociados a dicho par, hacia un análisis de la matriz socio-histórica de los sistemas educativos en la cual las estrategias de los sujetos concretos se despliegan. La pregunta acerca de quiénes son los estudiantes conlleva la cuestión de sus límites socioculturales y, al mismo tiempo, conduce a superar anticipaciones respecto de sus posibilidades.

En definitiva, nuestro intento es el de poner en interacción a los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares.

Habitualmente, las imágenes simbólicas con las que se figuran los itinerarios "normales", esto es, de quienes realizan un recorrido lineal por la estructura escolar prediseñada, se refieren a una suerte de geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices prevalecen en ese espacio simbólico. Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. Así, el alumno "irregular" realiza un trayecto no lineal que se torna problemático para los cánones usuales de las instituciones escolares. Sin embargo, se sabe que una de las mediaciones en la transformación del capital cultural familiar en capital escolar es el avance o retraso escolar.

El uso de las estadísticas en el marco de los juicios escolares respecto de los alumnos puede connotar un tinte prejuicioso si las múltiples categorías que denotan un corrimiento de la norma -como las de "repitente", "no promovido", "con sobredad", "salido de la escuela sin pase", "desertor"-, se las aborda como problemas particulares del alumno (llámese falta de aptitudes, ausencia de dotes, falta de inteligencia, con déficits familiares, entre otros nombres comunes) y no resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales de la dinámica de la escolarización. Entre paréntesis, recordemos una categoría en el campo de la educación especial, la del "irregular social", la cual ilustra el modo en el que un constructo prejuicioso es objetivado en una taxonomía escolar, con supuesta base objetiva y científica. Permitiendo, todo aquello que se desvía de la imagen ideal, comienza a ser objeto de tipificación especial o excepcional, generando nuevas clasificaciones -o mejor, viejas formas pero con nuevos eufemismos- respecto de aquellos estudiantes que no encajan en esta ilusoria homogeneidad de las

trayectorias y de las experiencias educativas.

Una serie de falacias, entre ellas dos que presentamos, están detrás de la visión encantada de la socialización escolar que es preciso romper y que es en donde se sitúan nuestros puntos de partida complementarios. En primer término, y por oposición a la visión que sostiene la neutralidad escolar tras el embanderamiento de la igualdad de oportunidades, consideramos que la escuela está atravesada por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y las experiencias sociales de los estudiantes. Bajo una orientación similar, sostenemos que las categorías escolares llevan implícita una taxonomía social más amplia.

Segundo, frente a una noción tradicional de cultura escolar homogénea, en mayúscula y en singular, nos paramos en la heterogeneidad y la diversidad, en minúscula y en plural -sin que esto signifique una postura relativista-, como constitutivas de la dinámica sociocultural en la escuela, caracterizada por la desigualdad en la distribución del capital simbólico que existe en nuestras sociedades.

Al mismo tiempo, y en contraste con una noción universal y esencialista de la adolescencia, afirmamos que no hay nada de naturaleza en la categoría de adolescente. Y que los sujetos de la experiencia escolar son plurales. Por oposición a una noción de sujetos "en sí", consideramos a las categorías de sujetos como relacionales. Queremos significar con ello que no hay una adolescencia por fuera de las relaciones sociales que son siempre definidas a través de una dinámica de poder. La delimitación de los adolescentes como grupo es el resultado de un lento proceso histórico, inscripto en la dinámica de formación de la familia occidental y sus funciones, en el marco de aquellas transformaciones más abarcativas que dieron lugar al surgimiento de la sociedad industrial. Retomando las consideraciones efectuadas por Bourdieu (1984; 163) respecto del ser adolescente, éste se define como una forma de estar en el mundo en relación a otros grupos, resultado de la disputa por el acceso a recursos de un campo social, a su distribución, a la lucha por su control y monopolización. Y no todos los individuos que tienen la edad de ser adolescentes se encuentran socialmente hablando, en la misma situación, es decir que los límites varían histórica, geográfica y culturalmente.

Una nota central del ser adolescente es que se produce el pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar con conflictos y tensiones en los que también se da otro tipo de apropiación: lo social. Se discute por primera vez la herencia familiar en la constitución de la personalidad. Este recorrido se despliega en escenarios contradictorios, que van constituyendo la dinámica de la subjetivación. Ser adolescente es una forma de la experiencia histórica atravesada por la clase y el género; pero que no depende exclusivamente de ellos, sino que se ancla en contextos institucionales específicos que marcan su singularidad.

En fin, el alumno clasificado escolarmente ya es un sujeto tipificado socialmente. La adolescente embarazada no escapa a un acto de nombramiento-clasificación. Sin embargo, esto no implica situarnos en posiciones deterministas respecto de las trayectorias escolares. Por el

contrario, este trabajo se esfuerza por obtener una comprensión dialéctica de los itinerarios escolares, lo cual supone poner en interacción mutua a los condicionamientos sociales que actúan con cierta independencia de las subjetividades singulares, a la vez que poner sobre el tablero de ajedrez de las prácticas sociales en juego los procesos de biografización o subjetivación que producen los individuos con la relativa libertad que los constituye como tales. Situados en posiciones intermedias, las perspectivas sociológicas contemporáneas en las que nos ubicamos, se rehusan a reducir la mirada o a aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir relacionales, entre los condicionamientos externos, hasta cierto punto trascendentes a los sujetos particulares, y las disposiciones interiorizadas que predisponen a los sujetos a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianidad de su experiencia social.

Nuestro aporte principal consiste precisamente en tornar visibles ciertos rasgos de la construcción de la subjetividad adolescente en el contexto escolar, en su atravesamiento con los condicionantes estructurales de la pobreza. En los sectores populares se evidencia una doble marginación: joven y pobre. En nuestro caso, se suma además la problemática vinculada al género, es decir la cuestión de la división socialmente construida entre los sexos.

Abordamos relacionamente los ajustes y contradicciones entre la experiencia social de la pobreza, las características que asumen las instituciones escolares frente a esta situación y las representaciones sociales, expectativas y estrategias que producen estas adolescentes-mujeres-pobres, en relación a su pasaje por la escuela.

Las preguntas centrales consisten en dilucidar de qué modo, en contextos de pobreza, el embarazo se constituye en factor de deserción escolar y hasta qué punto éste es causa o efecto. Varios estudios a nivel nacional (Jusid, 1991; Pantelides, 1992; Infesta Domínguez, 1996) muestran que la mayoría de las jóvenes que dan a luz entre los 10 y los 19 años de edad, habían abandonado la escuela entre el 6° grado de la primaria y el 1° año de la secundaria con anterioridad a su embarazo. Pertenecen a grupos familiares extensos y pobres y no trabajan fuera de sus casas sino que ayudan a la organización familiar realizando tareas hogareñas. Al mismo tiempo, "los embarazos son mucho menos frecuentes entre las adolescentes que concurren a clases que entre aquellas que abandonaron los estudios" (Pantelides, 1995; 31).

Paralelamente, constatamos que existe en las escuelas un grupo importante de alumnas madres y embarazadas. Nuestras entrevistas replantean la correlación causal entre embarazo y deserción escolar. Hipotetizamos que, bajo ciertas condiciones institucionales, el embarazo puede resultar un factor de retención escolar dado que resignifica el sentido de ir a la escuela.

La encrucijada a la que nos enfrentamos es la siguiente: *¿el embarazo adolescente opera como un factor de expulsión o de retención en la escuela media? Es inevitable que las embarazadas fracasen o es precisamente la situación del embarazo la que permite resituar la significación de la escolarización?*

Para entrar de lleno en los primeros resultados obtenidos, indiquemos que es en la década de los 70 cuando la adolescente embarazada se torna en un nuevo sujeto social, en tanto se la comienza a percibir como un modo singular de subjetividad. Haciendo un breve recorrido histórico del campo científico, encontramos distintas tradiciones de pensamiento en torno al embarazo adolescente en su relación con los condicionantes de la pobreza y donde la variable educativa entra a jugar de diversos modos, inclusive contrapuestos.

Siguiendo de cerca la clasificación de Stern (1996), observamos que el enfoque tradicional hegemónico que cobra fuerza hacia fines de los 70 proveniente de ciertos campos disciplinarios, fundamentalmente la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social, atribuye a la maternidad adolescente la transmisión intergeneracional de la pobreza. Desde la epidemiología social se plantea cómo el hecho de convertirse en madre a temprana edad implica una mayor vulnerabilidad de las mujeres y sus hijos. Así, el ser madres en esa etapa de la vida es lo que trae aparejado el abandono de los estudios, proyectos, la exclusión del sistema productivo, llevando así a la reproducción de la pobreza. El vínculo maternidad adolescente-pobreza se presenta de manera tal que la primera queda situada como variable independiente, recayendo las responsabilidades y causas de la situación sólo en el individuo y la familia. El embarazo adolescente debería ser evitado y su disminución contribuiría a reducir la pobreza.

Frente a esta perspectiva y a partir de los 80, comienzan a emerger nuevos enfoques que se contraponen y conviven con los anteriores, cuestionando aquella mirada universal y etnocéntrica. Se enlaza la problemática a lo sociocultural, a las relaciones de poder en las esferas de lo público y lo privado; introduciendo la perspectiva de los derechos humanos y relacionándolo íntimamente con las políticas públicas. Se establecen otro tipo de correlaciones entre pobreza y embarazo adolescente tales como la que plantea Stern sosteniendo que "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." (1996; 14). Las desigualdades en las trayectorias escolares se caracterizan bajo una orientación similar en la medida en que la situación de embarazo no es la causa principal explicativa de la deserción de las adolescentes de la escuela media, aunque juegue indudablemente un papel importante en la discontinuidad lineal o en el abandono de los estudios.

Ahora bien, para ubicar a las adolescentes de nuestro estudio, es preciso referirnos primero al fenómeno del embarazo adolescente en la Ciudad de Buenos Aires. Mencionemos que en Argentina 61 de cada 1000 adolescentes de 15 a 19 años de edad (fecundidad tardía)¹ son madres. La fecundidad adolescente es relativamente alta

en relación con la tasa general de fecundidad del país, habiendo alcanzado su pico máximo en 1980, para comenzar a descender luego, situándose en la actualidad en niveles aún algo superiores a los de la década de 1960.

La fecundidad adolescente total -precoz y tardía- descendió del 38,7 por mil en 1980 al 31,7 por mil en 1995. Este descenso se debe básicamente al descenso de la fecundidad tardía: de 76,8 por mil a 60,6 por mil; ya que la precoz se mantuvo prácticamente constante. De acuerdo con Gogna, "no obstante el mencionado descenso en la tasa de fecundidad adolescente total, la dinámica poblacional hace que el peso de madres adolescentes, sobre el total de nacimientos sea creciente: del 11,2 por ciento en 1958 al 15,7 por ciento en 1995. En términos absolutos esto significa que de los aproximadamente 700.000 nacimientos que ocurren por año en la Argentina, cerca de 100.000 corresponden a menores de 20 años". (1998; 335)

Asimismo, los comportamientos son diferenciales por provincias siendo que se trata de un fenómeno que dista de ser homogéneo. Las jurisdicciones de Capital y Chaco constituyen dos situaciones extremas paradigmáticas en relación con la fecundidad adolescente; siendo la fecundidad adolescente tardía para 1980 del 26,3 por mil en la primera y del 103,2 por mil en el caso de Chaco. Para 1995, en la Capital Federal ha sido de 22,9 por mil y 100 por mil para Chaco.

Respecto al nivel de instrucción de las adolescentes embarazadas y madres, según datos de 1980, las adolescentes con mayor nivel de instrucción eran las que con menor frecuencia se transformaban en madres: 31 de cada 100 entre las sin instrucción y sólo 2 de cada 100 entre las adolescentes con educación post-secundaria (Pantelides, 1995). Datos más recientes (INDEC, 1996) confirman esa asociación. "Las adolescentes que han tenido embarazos o hijos nacidos vivos, tienen, por un lado, un nivel de instrucción más bajo. En efecto, alrededor del 13 por ciento no alcanzó a completar el nivel primario, proporción que en el caso de las no embarazadas se reduce al 4 por ciento. Por otro lado, ellas tienen mayor participación en la actividad económica.

Si bien la Ciudad de Buenos Aires tiene la menor tasa de fecundidad adolescente en relación al resto de las jurisdicciones, nos detendremos allí en tanto concierne a la población objeto de nuestro trabajo, presentándose al interior de ella una situación heterogénea. Pobreza urbana y embarazo adolescente se conjugan necesariamente.

De las estadísticas disponibles,² queda en evidencia que el Cordón sur se caracteriza por tener una estructura demográfica más joven que el resto de la Ciudad. Se registran en el año 2000, 313.806 residentes pobres lo cual representa el 10,3 por ciento de la población total del distrito. A su vez, la pobreza porteña está levemente feminizada (50,5 por ciento de la población bajo la línea de pobreza es femenina), y al desagregarse por edades, se puede ver el alto impacto diferencial de la pobreza en los primeros tramos de edad. En este sentido, la mayor incidencia se observa en los niños de 14 años o menos, donde afecta al 18, 1 por ciento del total, resultando así que 89.946 niños residentes en la Ciudad viven en hogares

ubicados por debajo de la línea de pobreza (LP). El segundo grupo es el de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años, donde la pobreza impacta sobre el 16,2 por ciento del grupo.

Se trata de 73.110 jóvenes y adolescentes que conviven en hogares pobres, de los cuales, para ubicar otra dimensión de la crisis socioambiental del carácter multidimensional que los impacta, el 10,4 por ciento, 7603 jóvenes y adolescentes, no posee ninguna instrucción o sólo posee la escuela primaria incompleta como máximo nivel educativo adquirido. Por otra parte, el 20 por ciento de los jóvenes pobres residentes en la Ciudad de Buenos Aires -14.600- ya no estudian, ni trabajan, ni desarrollan tareas hogareñas.

Al analizar el despliegue espacial de la población pobre porteña, el vértice de la pobreza se aglutina en el Cordón Sur de la Ciudad autónoma, con epicentro en La Boca, Barracas, Constitución, Parque Patricios, Villa Lugano, Villa Soldati y Mataderos. En efecto, donde reside el 20 por ciento de la población se encuentra el 51 por ciento del total de la pobreza por ingresos de la Ciudad. Entonces, es en el Cordón sur donde reside la mayor cantidad de adolescentes y jóvenes de la Ciudad quienes, teniendo en cuenta su condición etaria y lugar de residencia, se encuentran en una situación de mayor pobreza.

Para analizar la distribución de la fecundidad adolescente en la ciudad tomaremos como referencia las últimas Estadísticas de Salud de la Secretaría de Salud de la Ciudad de Buenos Aires (1998) donde se observa que en 1994 fueron madres 39.996 mujeres, de las cuales 2.627 eran adolescentes, cifra que representa el 6,6 por ciento del total de madres. La fecundidad adolescente duplica en el Cordón sur a los restantes sectores de la ciudad. En esta región fueron madres en 1994, 1640 adolescentes representando el 62 por ciento de todas las adolescentes que fueron madres en ese año en la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien como señalan distintos informes³ gran parte de las adolescentes embarazadas y/o madres se encuentran fuera del sistema educativo, una importante cantidad de ellas enfrenta dicha situación estando en la escuela. Según un relevamiento realizado por el Programa Zonas de Acción Prioritaria⁴ (ZAP) en 5 escuelas medias de la zona sur, se encontraban cursando sus estudios en 1999 un total de 92 alumnas entre las cuales había madres y embarazadas. No contamos con estadísticas exactas respecto a la cantidad de alumnas que se encuentran en la escuela atravesando dicha situación; debido, en parte, a las dificultades propias que presenta un registro fehaciente de esta situación.

A la vulnerabilidad que ofrece el hecho de estar embarazada o ser madres para la continuación de los estudios, se antepone y suma la vulnerabilidad que presenta para la escolarización la situación de pobreza. Diversos informes,⁵ señalan cómo los mayores índices de fracaso, repitencia y sobredad se presentan en la zona sur de la ciudad. El embarazo adolescente no se presenta sólo en los sectores populares, pero sí es en ellos en los que las condiciones socio-económicas lo convierten, en general, en una situación de mayor vulnerabilidad, situación que

da cuenta de un acceso desigual a métodos anticonceptivos y a condiciones diferentes de accesibilidad al aborto. De esta manera la reflexión en torno a esta problemática en estos sectores atraviesa necesariamente la cuestión de la desigualdad social.

Estas condiciones generadas por la desigualdad, no obstante, no deben conducirnos a afirmar que la maternidad adolescente es un fenómeno homogéneo y único (Stern, Giberti, Fernández), sino que se presenta en magnitudes y con características diversas según clase social y cultura, inclusive heterogéneo al interior de cada clase y subcultura. Las diferencias en las vivencias de las adolescentes se evidencian tanto en la significación que se le otorga a ese embarazo como a los recursos -materiales y simbólicos- con los que cada una de ellas cuenta frente a esta situación.

LAS TRAYECTORIAS DE LAS ADOLESCENTES EMBARAZADAS: UNA RECONSTRUCCION DEL SENTIDO DE LA ESCUELA

Los aportes que volcamos aquí se refieren a algunas hipótesis que están arrojando los primeros resultados de una investigación que reconstruye las trayectorias educativas de un grupo de adolescentes embarazadas y madres de sectores urbano-populares que cursan la escuela media. Tomamos para este trabajo algunas reflexiones que producimos a partir de los primeros análisis que efectuamos de las 22 encuestas auto-administradas complementadas con entrevistas en profundidad realizadas a adolescentes de entre 16 y 23 años -quienes se englobarían en lo que se ha dado en llamar el embarazo adolescente tardío; las entrevistadas mayores de 19 años ya son madres y han tenido su primer embarazo entre los 15 y 19 años viviendo ese proceso mientras cursaban sus estudios - en seis escuelas de la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires. Como mencionamos con anterioridad, es en esta zona donde se concentran los mayores índices de vulnerabilidad social y educativa, a la vez que es donde se expresan las mayores tasas de fecundidad adolescente. Cabe mencionar que en tres de estas escuelas, se desarrolla un proyecto de "Retención de alumnas madres y embarazadas de escuelas medias" de la Secretaría de Educación, del cual participan parte de nuestras entrevistadas.

Quiénes son estas adolescentes?

- Respecto a su estado civil, 12 son solteras, 8 están unidas de hecho y 2 son casadas.
- En relación a su país de origen, 18 de las adolescentes son argentinas y 4 extranjeras (chilenas y bolivianas).
- 12 de ellas tienen hijos
- 8 responden afirmativamente respecto a la práctica de alguna religión (2 de ellas evangélica y el resto católica - 1 católica, apostólica y romana-. Por su parte, otras 10 dicen no practicar la religión, pero 8 agregan que sí creen en Dios, de las cuales 2 dicen que de vez en cuando van a la iglesia. Por último, 4 adolescentes expresan manifiesto desinterés por las prácticas y creencias religiosas.
- De las jóvenes que viven con sus padres biológicos, 7 viven en un hogar en el que ambos están presentes; 7

cohabitan solamente con la madre; 2 viven con su madre y padrastro. Sólo una de las entrevistadas vive con su padre biológico y madrastra. De las entrevistadas que conviven con sus padres, 4 también lo hacen con sus parejas. Sólo con sus parejas conviven 3 adolescentes.

- Los niveles educativos parentales son de instrucción primaria completa y secundaria incompleta.

- Respecto del trabajo, se encuentran en actividad 15 padres y 17 madres; están buscando trabajo 2 padres y 1 madre. No trabajan ni buscan trabajo actualmente 1 padre y 3 madres (3 casos no han respondido)

- 4 alumnas reciben actualmente beca escolar.

- Al interrogarles acerca de la persona más importante en sus vidas, 5 entrevistadas indicaron a su madre, 5 a sus hijos, 3 al padre y 3 a los hermanos.

- Antecedentes familiares de fecundidad adolescente: La idea de "repetición" intergeneracional de la fecundidad adolescente es una variable que aparece recurrentemente asociada a la maternidad en esa etapa. Algunos autores se refieren a este fenómeno como "herencia" en tanto el haber tenido ejemplos familiares de embarazo adolescente. En nuestro estudio encontramos 13 chicas cuyas madres fueron madres adolescentes, en algunos casos las tías y primas también lo fueron.

Desde el campo de la psicología y de la psicología social se abre toda una serie de preguntas e hipótesis respecto a la repetición de un suceso en una familia a través de distintas generaciones; sin embargo no se puede reducir el análisis a los factores psicológicos, ya que la dimensión social y la cultural tienen un peso importante.

La mayoría de las entrevistadas se oponen a la idea de repetición intergeneracional, pero muchas de ellas reconocen en la familia un lugar primordial como agente de información y diálogo, no depende para ellas la edad de la madre al primer hijo sino de la comunicación entre los miembros de la familia o una responsabilidad propia, experimentada con culpa. Al solicitarle a las entrevistadas su opinión respecto a la frase: "Alguna gente opina que... es frecuente que una adolescente embarazada tenga antecedentes familiares de embarazo adolescente"; las entrevistadas responden:

"Mi mamá no fue madre adolescente, no sé, no puedo generalizar, no conozco ningún caso. (...) Más bien me parece que puede ser porque no le dieron información o porque es una familia ignorante para explicarle a su hijo. Pero no, porque una madre haya tenido a los 18, la chica va a tener a los 18".

V; 20 años; soltera; embarazada.

"Creo que la frase esa está mal... porque es como que culpan a la familia. Culpan a la madre, "porque tu mamá tuvo un hijo a los 16 años tiene la culpa porque vos ahora tenés este hijo a los 16 años y te dio un mal ejemplo" o no?. Yo creo que está mal esa frase".

R; 16 años; unida; embarazada; 4° año.

"Me dijo (mi mamá): 'algún día te vas a arrepentir de lo que hiciste'. Ahora, recién ahora tiene razón, me doy cuenta que hice todo mal... Y que todo me lo decía (era) para mi bien. Ya cuando te das cuenta es tarde...".

G; 15 años; unida; 1 hija y embarazada; 2° año.

El itinerario por la escuela:

Entrando de lleno en las trayectorias escolares y expectativas de estas adolescentes, se constatan las siguientes cuestiones interesantes:

• La mayoría de las entrevistadas ha asistido a escuelas estatales en el nivel primario. Sólo dos de ellas fueron a escuelas privadas, una de ellas confesional.

• Al indagar su experiencia escolar en la primaria aparecen recuerdos positivos, fundamentalmente en torno a los compañeros y a situaciones afectivas con docentes, haciéndose difícil encontrar algún registro de elementos negativos. En general, el pasaje por la escuela primaria se percibe como una buena experiencia: les gustaba asistir y obtenían buenos resultados en los estudios. Tres de las jóvenes repitieron algún grado en la primaria. Una de las adolescentes recuerda vivencias vinculadas a actitudes discriminatorias por el hecho de ser extranjera.

• Respecto a la escuela secundaria, 13 entrevistadas repitieron alguna vez un año en dicho nivel, 10 lo hicieron una vez; 1 dos veces y 2 repitieron 4 veces. Al preguntarles en relación a la continuidad en una institución, 16 manifestaron haber cambiado alguna vez de escuela secundaria; en la mayoría de estos casos (6) el cambio se debió a la repitencia; en distintas ocasiones se señala el tema de la cercanía respecto a sus hogares. Otros motivos expresados se vinculan a viajes, problemas familiares, mayor facilidad en los estudios y en tan sólo un caso se refiere a la causa del cambio de escuela el no poder asistir con su hija.

Abandonaron alguna vez la escuela secundaria 9 chicas. Cuatro de ellas lo hicieron por el embarazo, presentándose sólo en una de ellas problemas de salud, el resto lo hizo porque no podía asistir al establecimiento por no tener con quién dejar a su hijo y no poder llevarlo a la institución. En tres casos el abandono se produce por problemas familiares de distinta índole; una de las entrevistadas dejó la escuela por tener que trabajar. Nunca abandonaron, pero pensaron en hacerlo 6 adolescentes; dos de las cuales lo pensaron a partir del embarazo y una de ellas por la necesidad de quedarse con su hija. De las entrevistadas 7 nunca abandonaron la escuela, ni pensaron en hacerlo, tampoco frente al embarazo.

Una serie de estudios demuestra que uno de los principales determinantes de la continuidad educativa es la cantidad de veces que el alumno ha repetido un año escolar. "Cuanto mayor sea el número de veces que el alumno repite, mayor es la probabilidad de abandono. Una limitación generalizada de las estadísticas educativas es que no permiten evaluar los efectos acumulativos del proceso educativo a partir del método de corte transversal.⁶ Sin embargo, datos contrastados reflejan que a mayor promoción en períodos complementarios, mayor repitencia y cuanto mayor repitencia, mayor abandono" (Secretaría de Educación, 2000; 5). Así la repitencia y abandono de las alumnas debida a causas, en su mayoría ajenas al embarazo, dan cuenta de cierta vulnerabilidad educativa.

Al preguntarles a las chicas por qué eligieron la actual escuela, muchas responden que en parte se debe a la cercanía respecto de sus casas, eso hace que no tengan que pagar pasaje; y para algunas la posibilidad de estar más

tiempo con sus hijos. Otras consideran que el colegio nocturno les posibilita trabajar durante el día o hacer actividades ligadas a su maternidad. El poder traer a sus hijos a la escuela o el no ser discriminadas por estar embarazada o tener un hijo se visualiza para ellas como un elemento que también incide en la elección.

"Porque la tengo cerca, cómoda, tengo la posibilidad de traer a la nena, si no, no tengo quien me la cuide. Otra ventaja más es que vivo acá, no tengo que tomar colectivo, mil comodidades. (...) Cuando me vine a anotar, ahí me dijeron; porque yo les dije que estaba casada y tenía una nena. Me dijeron: no hay ningún problema que la traigas, en cualquier hora. La posibilidad de traerla favorece un montón."

M; 20 años; casada; 1 hija; 3° año.

"... como quedé embarazada el año pasado, entonces dejé; me conviene ir a la noche. Porque si yo tengo que ir al hospital a la mañana tengo que faltar al colegio, entonces por eso me cambié a esta escuela; y porque me queda más cerca de mi casa."

A; 18 años; unida; 1 hijo; 4° año.

"Vine porque estaba mi hermana y a parte que me queda cerca; y yo a veces no tengo plata para viajar y entonces me voy caminando (...) Conozco a una chica que me contó: que ella (haciendo referencia a otra chica) iba a un colegio privado y dice que quedó embarazada y tuvo que dejarlo porque no la querían... En esta escuela... me parece que es bastante buena porque aceptan a chicas así, porque si fueran otros te cierran las puertas".

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

"Mis hermanos mayores vinieron acá desde que se fundó, cuando empezó acá la escuela nocturna. Y bueno, quedó eso, y además la tengo cerca, a una cuadra y media".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

"Me dijeron que este era un colegio medio... que no tenía ambiente, que venía gente de allá... de la villa... qué sé yo... cosas, pero no, yo no le di importancia... Y, bueno, me anoté porque si me tenía que anotar en otro colegio, tenía que viajar".

T; 17 años; soltera; 1 hijo; 4° año.

A la hora de preguntarles respecto a la continuación de sus estudios actuales, todas afirmaron que querían terminar la secundaria; algunas de las entrevistadas explican el estímulo que representa el hijo para culminar los estudios. 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. En el caso de muchas entrevistadas, se expresa una temporalidad específica que conlleva la experiencia del embarazo donde se resignifica el presente con un futuro proyectado ligado a la situación actual.

"Si, si yo lo que quiero, acá el profesor de dibujo me dice: vos sos 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."

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

"A veces le echaba la culpa a mi hija, cosas que ella no tenía nada que ver y... qué sé yo, no sé, pero ahora estoy contenta porque ella me ayudó a cambiar... Por ella estoy estudiando..."

G; 15 años; unida; 1 hija y embarazada; 2° año.

El proyecto de estudiar no tiene, para muchas adolescentes, un fin en sí mismo sino que es una mediación para tornarse una madre ejemplar; para conseguir trabajo y así mantener a su hijo. Para otras, la familia es la que fuerza a continuar los estudios. Ello contradice en parte los resultados de otros estudios que sostienen que un medio familiar en el cual los otros integrantes no terminaron sus estudios genera una falta de compromiso terminal frente a los estudios secundarios de esos adolescentes y jóvenes.

"Lo que pasa es que yo lo veo a mi viejo, que no terminó la escuela y lo veía como trabajaba desde temprano, venía a la noche, entonces yo, él me hablaba, me decía que quería que terminemos la escuela y seamos algo... y bueno, eso me ayudó, y él me dio fuerza... yo y mi hermana también, somos... queremos ser algo, algo que mis viejos no pudieron ser... será eso, qué sé yo."

G; 15 años; unida; 1 hija y embarazada; 2° año.

En algunos casos, el abandono temporario de los estudios en la secundaria no es más que una estrategia trazada conscientemente.

"...Mis hermanos mayores nunca pudieron terminar la escuela secundaria, siempre por una cosa o por otra no pudieron, entonces yo lo que más anhelaba era terminar la secundaria para darle una satisfacción a mi viejo. Y más que a mí me gusta estudiar y yo si no hubiese quedado embarazada hubiese seguido estudiando, o hubiese terminado el secundario, descansar un año y estudiar otra cosa. Pero... igual el año lo voy a descansar, ahora ya tengo mi bebé, así que el año me lo voy a tomar".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

Expectativas para el futuro:

Con dos preguntas se intentó detectar los planes para el futuro. En la primera de ellas se les indicaba que dijeran qué pensaban que estarían haciendo el año siguiente y en la segunda se les pedía que imaginaran su vida a los 30 años. La primera produjo una alta concentración de respuestas en dos categorías: la mayoría imaginó que estaría estudiando al año siguiente y cuidando a su bebé. En el caso de algunas de las chicas embarazadas la posibilidad del estudio se encontraba como una incógnita, no por dificultades con la instituciones sino por las posibilidades de estudiar y criar a sus hijos. En algunos casos, aparece la posibilidad de trabajar como un plan inmediato, sobre todo en las que ya son madres.

Respecto a la posibilidad de estudiar otra carrera, todas

tienen pensado algo. Prevalece la elección de carreras cortas y que les otorgue cierta facilidad para el ingreso al mercado laboral. Al mismo tiempo, preven que sus familias se harán cargo de gran parte del cuidado del bebé, por lo cual éste no aparece como un obstáculo para continuar los estudios post-secundarios.

"Aunque repetí siempre seguí, no pensé en abandonar, No; ¿quiero seguir y terminar? quiero seguir estudiando. Quiero seguir estudiando periodismo. Me gusta así que yo voy a tratar de hacer todo lo posible, mi meta es estudiar".

V; 20 años; soltera; embarazada; 4° año.

Lo que sí se expresa claramente es la necesidad de postergar carreras universitarias de larga duración o densas en carga horaria y dedicación debido a que la necesidad de trabajar aparece como ineludible por su situación socioeconómica familiar, a las que se suma ahora las necesidades económicas derivadas de la crianza. La carrera que prefieren gran parte de estas embarazadas es la de maestra jardinera.

"Si, algo corto... Yo siempre decía que iba a ser veterinaria, pero ya no llegué para terminar la secundaria a tiempo, ... Pero a mí me conviene hacer algo corto y ponerme a trabajar y después ver, maestra jardinera puedo porque me gusta y es corto".

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

"Espero que mi bebé crezca lo más pronto posible. Igual yo sé que mi vieja me lo va a cuidar para que yo estudie. Por ahí lo que más me va a obstaculizar, como usted dice, es si hay que pagar los estudios. Otra cosa no".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

"Siempre quise ser maestra jardinera, pero ahora como tengo un hijo, tengo que tratar de trabajar lo más antes posible, para ayudarlo, para el padre que también trabaja. Y entonces, me parece que si yo termino de estudiar maestra jardinera, me pongo a estudiar otra cosa, no voy a poder ir a trabajar nunca. Y una vez que yo me ponga a trabajar de maestra, no, no voy a poder encima ponerme a estudiar otra cosa, no, no voy a darle el tiempo nunca. Capaz dentro de diez años, total, todavía soy joven, no?"

A; 18 años; unida; 1 hijo; 4° año.

Las entrevistadas que ya tienen hijos evalúan con mayor factibilidad el seguir estudiando luego de la escuela secundaria, mientras que a las madres primerizas les cuesta más pensarse en relación a su educación, por lo menos a mediano plazo.

"Quiero terminar la escuela y trabajar, pero así, la facultad y eso, no... no sé ahora. Antes sí, antes sí pensaba hacerlo, pero ahora, no sé... Y, por el tiempo supongo, no voy a tener tiempo, digamos que voy a tener que dedicar mi tiempo a mi hijo".

Ma; 17; soltera; chilena; embarazada; 3° año.

Los sentidos de la escuela:

Poder adentrarnos en las trayectorias escolares de las alumnas implicaba conocer cuáles eran los sentidos otor-

gados por ellas a la escuela, desde la especificidad que adopta al momento del embarazo y la maternidad. Al respecto, hemos observado que para gran parte de ellas estar en la escuela *implica participar de un universo que las nombra como sujetos sociales y por lo tanto las constituye como sujetos de derechos*. Asimismo, cuando se les preguntó acerca de si van a mandar a sus hijos a la escuela, aparece con fuerza la idea de la escuela como constructora de un porvenir, lo cual les permite resignificar el propio sentido que otorgan a su esfuerzo por permanecer en la escuela.

"Quiero que sea alguien el día de mañana, que pueda defenderse cuando sea grande, en la vida que le vaya bien... que pueda seguir estudiando".

T; 17 años; soltera; 1 hijo; 4° año.

"Sí, seguro, Porque es una manera que yo, ¡bah!, que él aprenda y que llegue a ser alguien, como quiero ser yo. Estudiar y llegar a tener una vocación".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

"... para que nadie, digamos, no sepa leer y tenga que firmar un papel y lo pasen por arriba, digamos para que sepan sus derechos, esas cosas."

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

En todas las entrevistas la escuela queda planteada como un escenario de contención muy fuerte. Ante los problemas que se viven afuera, la escuela vendría a recuperar el diálogo, la escucha y valores como el de la solidaridad. La escuela singulariza, individualiza. Las condiciones adversas de vida de estas adolescentes fuera de la escuela se ponen entre paréntesis, por lo menos momentáneamente, en la vida cotidiana escolar.

"Hay días que uno viene y te sacan adelante los profesores, cuesta mucho todo cuando uno está mal".

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

"Mirá, eh... no sé... la escuela me está ayudando mucho, me hablan, te hablan los profesores también te escuchan, te entienden... no, sí creo que llegué acá y un poco que cambió mi vida. Serán los amigos... yo al principio estuve mal, porque no conocía a nadie, pero ahora me siento bien acá, a veces me dan ganas de quedarme acá y no irme, pero ya con dos chicos, mi vieja dice que no, que ya con dos no puede... o sea que sí o sí me tengo que ir".

J; 21 años; casada; chilena; 2 hijos; 5° año.

Muchas adolescentes embarazadas perciben el hecho de que la escuela, encarnada en directores, profesores, preceptores y compañeros trasciende sus propios muros y sale a recuperarlas.

"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 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; soltera; 1 hijo; 3° año.

Así, la escuela se percibe como un espacio que quiebra la racionalidad cotidiana. Para algunas adolescentes, representa un espacio como mujeres, en donde caben otros proyectos además de los de la maternidad, esto es, donde se reafirma algo de lo juvenil.

"Te enseñan cosas que realmente sirven... y también en la escuela puedo distraerme un poco".

K; 17 años; soltera; 1 hijo; 2° año.

"Juntarme con los chicos un rato, tomar una coca todos juntos. En cambio saliendo del colegio para allá, ya soy una señora de mi casa, con mis hijos, ya cambia toda la mentalidad".

J; 21 años; casada; chilena; 2 hijos; 5° año.

Al mismo tiempo, la institución escolar se percibe como un lugar de distinción, como un lugar del saber y de formación de habilidades vinculadas a un capital social legitimado.

"No es lo mismo un chico que no va al colegio que otro que va, no? Es como que uno adquiere otras cosas... Por ejemplo te enseñan algo en Física, que es una cosa que capaz estudiás. Y te olvidaste, pero después lo ves en la tele y decís "esto es así" o "no es así" o, por ejemplo, mi vieja no sabe porque no fue y yo se lo puedo explicar, no sé... cosas así".

A; 18 años; unida; 1 hijo; 4° año.

"Pero me da el crecimiento intelectual y poder relacionarme con la sociedad, o sea, que están hablando y yo puedo meter un bocadillo, o sea, como que sé, como que tengo noción de lo que está pasando, en el mundo, en mi país".

S; 17 años; soltera; 1 hijo; 2° año.

La escuela ocupa también un lugar destacado en relación a la noticia del embarazo. Para algunas adolescentes se convierte en el primer lugar en el cual se comenta esta situación; solicitando que la institución se convierta en una interlocutora entre ellas y la familia. Según las entrevistadas las primeras personas en enterarse de su situación es el grupo de pares más próximo, los preceptores y en algunas ocasiones las profesoras de gimnasia. En general el grupo de pares actúa acompañando a las chicas en este proceso y luego ayudándolas con sus bebés en el aula, algunas aún teniendo compañeras del curso que hayan atravesado su misma situación manifestaron tener en un principio vergüenza de contarle. La figura del preceptor asume un papel clave en el acompañamiento del proceso que viven las chicas; encuentran en ellos alguien que las ayuda a construir distintas estrategias para no dejar la escuela.

"La preceptora me preguntaba por qué faltaba, entonces yo le decía: 'lo que pasó es que estoy embarazada'. Y ella lo tomó bien: 'sí?, de cuánto estás?', me dijo. (...) no me puso ni cara de asco, ni nada. Yo le dije que faltaba porque me estaba haciendo análisis

del embarazo, me dijo: 'bueno, pero avisáme, por las faltas' me dijo".

G; 15 años; unida; 1 hija y embarazada; 2° año. "Primero se enteró la preceptora y después la directora me dijo: N vos no me tenés que decir algo a mí??, y yo le dije sí, que estoy embarazada. Y entonces me felicitó, mis compañeros también. La reacción fue buena, como lo hacen con cada chica que se enteran que va a ser mamá. Acá es así".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

Respecto al lugar de los profesores, diversas son las experiencias vividas por las alumnas; percibidas por ellas como de compasión, sobreprotección y algunas ciertas veces sintieron que eran "retadas"; pero en general encuentran en los docentes una actitud de acompañamiento y construcción conjunta de distintas alternativas para superar las dificultades que puedan ir surgiendo.

Las profesoras de gimnasia se convierten, para muchas en la primera persona que se entera dado que por su situación no pueden seguir haciendo las actividades habituales.

"... se lo dije a la de... o sea a la de Gimnasia le tuve que decir porque no puedo hacer gimnasia, entonces se lo tenía que decir sí o sí y... Pero yo le dije que no estaba segura, que me tenía que hacer los estudios, nada más".

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

Otras entrevistadas han mostrado otra cara de la escuela. La vivencia de dos de las adolescentes demuestra, que tal como queda expresado en los dos párrafos subsiguientes, algunos profesores rechazan explícitamente la situación de embarazo, por un lado, y por otra parte, no siempre la aceptación del embarazo en la institución representa una experiencia positiva desde el punto de vista de la estudiante.

"Un profesor había dicho, sin que nadie sepa que yo 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... sí, o sea, ese día nada más había dicho eso, pero antes no había dicho nada...".

D; 16 años; soltera; embarazada; 3° año.

"Acá más te discriminan más profundamente, con amor. No te discriminan rechazándote, si no agarrándote, te tocan la pancita, o sea, bien. No, no me molesta, o sea, me da vergüenza, o sea, encima que yo no soy vergonzosa, me da vergüenza de que me estén tocando la panza, estoy pasando por el pasillo y me tocan la panza. O que me digan 'baja despacito la escalera, despacito subí', eso sí me da... me da vergüenza nada más. Pero, lo único que me molestó es que yo, yo era frágil y ahora con el embarazo más frágil soy, entonces 'no le hagan nada, ni siquiera la miren, ni siquiera le hablen porque se puede romper', eso fue lo único que me molestó".

R.; 16 años; unida, embarazada, 4° año.

Los profesores y preceptores son quienes inciden directamente en la prosecución de los estudios en la medida en que postergan mesas de exámenes, les justifican inasistencias, les preparan trabajos prácticos para realizar en sus hogares en caso de necesitar reposo por prescripción médica.

"La otra vez yo escuché una piba que vino, que estaba embarazada también, se ve que los padres se habían enterado hace poco y vino, entonces los profesores tuvieron mayormente las notas, si tenés buenas notas, bueno, te siguen manteniendo esas notas, te hacen... porque se ve que la piba tenía muchos vómitos, esas cosas, entonces, se ve que no podía venir. Entonces, la profesora me dijo: 'vení tal fecha, si no te sentís bien la das a la prueba y después te vas'... no sé, yo creo que te las justifican, las faltas, no sé cómo es acá, pero lo que escuché con la piba era así. Sí, sí, si yo se las pido o le digo a mi hermana que se la pida a la preceptora y me mande los trabajos".

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

"No, no hay problema, porque nos ayudamos entre todos. La iniciativa la tiene el profesor y le acercamos las carpetas y los trabajos. Con las faltas no hay problema, siempre están justificadas cuando vos vas a tener un bebé y después los profesores te ayudan a recuperar. El profesor te dice: que pasa con fulanita que no viene? Por qué no averiguan y le pasan las cosas?"

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

Algunas entrevistadas manifestaron cierta disconformidad por el hecho de cómo los otros se van enterando de la noticia. Si bien algunas alumnas reconocen como natural el pasaje de la información a la familia, reclaman simultáneamente el derecho a la intimidad. Es un reclamo que hacen extensivo a los docentes y compañeros. En algunos relatos se manifiesta cierto malestar dada la falta de consentimiento por parte de ellas para que circule la noticia, evidenciando cierta innecesariedad de su divulgación. Los adolescentes tienen derecho a la intimidad, a decidir cuándo y ante quiénes dar cuenta de la situación que están atravesando.

"Nadie se hizo problema por la escuela, porque yo desde que vengo a 2° año, veo chicas embarazadas acá, y sé que acá no me van a echar por eso. Y se lo dije a mi amiga, pero no dije nada acá por no divulgarlo. Después, justo yo pasaba por el pasillo y mi amiga me trajo unos escaarpines y se enteraron todos. Después vino T, que es el preceptor, y me dijo "no me contaste" y le iba a contar después, quería esperar, después, sí, lo sabían todos, el preceptor se lo contó a los profesores, todo. Pero no me dieron problemas".

V; 20 años; soltera; embarazada; 4° año.

"Y... a una profesora se lo dije yo, y así fue como se enteró la vice directora y así todo el colegio. Para mí eso estuvo mal, pero algún día se tenía que enterar (risas). Ese era el camino, yo no le iba a decir de una que estoy embarazada (risas). Pero a otros profesores se lo dije, otros se daban cuenta por la panza o porque estábamos hablando del bebé todo el tiempo, y des-

pués me empezaron a preguntar '¿cómo anda el bebé?', que esto, que aquello..."

M; 19 años; soltera; embarazada; 5° año.

Ninguna de las alumnas expresó haberse sentido discriminada o incómoda por la mirada de la institución, en la que actualmente cursan sus estudios, ante su maternidad. Algunas sí atravesaron situación de rechazo y expulsión en otras escuelas:

"Yo estuve embarazada antes, pero perdí a mi bebé. Pero... cuando estudiaba en (Villa) Celina, dejé porque estaba embarazada. A parte en ese colegio no te aceptaban, a las mujeres embarazadas, dejé por eso".

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

"No, porque allá no, no se podía ir con ...bah, se podía ir embarazada, pero se complicaba porque no la podía llevar a ella a la escuela. Entonces, para tomar la teta... y con mi suegra no, no quedaba, entonces agarré y dejé. Nació ella... y nueve meses tenía cuando vine y empecé a estudiar acá".

G.; 15 años; madre y embarazada; soltera.

Al preguntarles a las alumnas respecto a los obstáculos que podían presentarse para continuar sus estudios, aparece como primer temor y dificultad con quién dejar al bebé. Si bien algunas de ellas tuvieron que dejar otras escuelas porque no podían asistir con sus hijos: el obstáculo se disipa cuando la institución abre las puertas. Y sobre todo cuando se cuenta con una familia que contiene y ayuda en la crianza del bebe.

"... por suerte acá la puedo traer, pero después ahí en mi casa, todos lo quieren así que todos lo van a cuidar, mi suegra, mi marido. Así que en ese sentido... Pero los primeros meses pienso que tengo que traerlo porque bueno, la leche. Conozco a muchas chicas que vienen con sus bebés acá."

B; 20 años; unida; embarazada; 3° año.

"Cuando mis viejos supieron se querían morir, se quedaron re sorprendidos, pero me dijeron si vos te querés quedar acá con el bebé está todo bien, te vamos a ayudar y ahora es así; me están ayudando mucho, mi vieja me cuida el bebé cuando yo vengo a la escuela, para poder terminar. Ellos me dijeron ahora no vas a poder ir a la escuela, y yo les dije no yo voy a ir igual porque tengo mis compañeras que son madres, tres, y dije no yo tengo que ir igual y terminar, yo me lo propuse por más que tenga el bebé, tengo que terminar".

N; 17 años; soltera; 1 hijo; 5° año.

Con cierta independencia de los contextos institucionales, el sentimiento de vergüenza de algunas adolescentes es un obstáculo a superar para continuar en la escuela.

"La vergüenza, yo tengo una amiga que ella pensaba que estaba embarazada y una vez se dijo eso en la escuela. Una vez yo me la encontré y me dijo que dejó la escuela por comportamiento, notas... pasó una semana y a mí me pareció raro y después me entero de que no quería venir a la escuela con la

panza, que le daba vergüenza".

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

"Primero no quería que se entere nadie, de mis compañeros porque por ahí me discriminaban (...) No sé, que se iban a burlar de mí, que me iban a cargar, pero no, no me hicieron nada".

D; 16 años; soltera; embarazada; 3° año.

Las adolescentes que participan de actividades o proyectos institucionales dedicados específicamente a trabajar sobre su situación, los rescatan como espacios valiosos en tanto contención y construcción de estrategias en forma conjunta lo cual les permite conectarse mejor con los estudios.

"... me alivian un poco porque por ahí hay chicas que ya pasaron por el mismo problema... y te dan una opinión o te dan un consejo para que lo pienses mucho, a parte yo en ese momento me sentía re mal, la preceptora me dijo si quería ir al grupo (...) Sí, hablamos, me decían que no deje (la escuela)... que deje pasar un poco, que se va a arreglar todo de a poquito, que no me adelante mucho, que no... que no llore porque a ellas les pasó lo mismo. A todas las que teníamos embarazo y problemas, siempre nos aconsejaban que sigamos estudiando porque si ellas (madres) hacían eso, si estudian y por más que estén repitiendo siempre... siempre bien, porque les gusta el estudio".

D; 16 años; soltera; embarazada; 3° año.

"Las chicas generalmente los traen, yo a veces también, y eso ayuda porque más allá de que ellas vengan a ver cómo están los chicos, pueden estar más pendientes de lo que están dando y viendo en la clase, están más en contacto con la escuela y es mejor, con los chicos ellas no tienen problemas, porque además acá les dan la comida, en cambio si se quedan en tu casa no sabés si el nene come o no come. Pienso que ocupás tu cabeza en cómo está allá, en cambio acá estás en el curso tranquila, sabiendo que cualquier cosa estás acá y lo podés ver a cada rato. Este año pusieron la guardería, antes no lo pedimos, la ventaja de la guardería... antes las chicas faltaban directamente, a veces lo del chico era como una excusa, ahora saben que vienen acá y pueden traer al nene. Acá les dan pañales, la comida y si alguna dice que no vino por eso, R. (preceptora) te dice: no me vengas con esas excusas. Acá hasta hay una caja con ropita que la podés usar de préstamo, no es excusa. Acá te ayudan un montón".

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año.

Colocándolas a opinar en referencia a ciertos discursos que consideran que si existen proyectos sobre embarazo adolescente en las escuelas, esto puede ser un motivo de fomento del embarazo en la adolescencia, la totalidad de las entrevistadas muestra desacuerdo con esta afirmación.

"Si las chicas quieren quedar embarazadas es por ellas, no porque nosotras estamos hablando... yo siempre quise tener un hijo, pero a los 21 años, tener mi familia ya. Pero no, no creo que sea así, yo no

estoy de acuerdo, yo pienso eso, si quedan embarazadas es porque quieren quedar y a mí lo que digan los profesores no me interesa”.

G.; 15 años; madre y embarazada; soltera. “No, al contrario, porque pueden salvar dificultades, opiniones, dudas, que tengan. No, no, porque si no no te diría que tendría que haber educación sexual en las escuelas”.

V; 20 años; soltera; embarazada. “No no creo, las chicas saben que si tienen un problema, no hace falta estar embarazada para que la escuela te ayude; eso es algo que yo lo aprendí. Algunas veces que yo no venía a la escuela no era por mi bebé, eso no es un problema; y ahí ellos me ayudaban”.

P; 23; soltera; 1 hijo; 3° año. “No, no creo porque acá hacían un grupo, que hablábamos y las otras chicas, ninguna quería quedar embarazada. Así que nada que ver. En todo caso, es para hablar, no creo que se incentive, al contrario, las ayuda a las otras”.

D; 16 años; soltera; embarazada; 3° año.

CONSIDERACIONES FINALES

La dimensión referida a la construcción de las subjetividades de estas adolescentes y jóvenes embarazadas y el estudio de sus efectos sobre las trayectorias sociales y escolares, constituye una perspectiva prometedora y uno de los principales desafíos en los que se asienta nuestra investigación. Dialécticamente, la dimensión normativa e institucional da cuenta de cómo las adolescentes embarazadas y madres son nombradas y clasificadas, en perspectiva socio-histórica. Lo objetivado remite a las formas sociales de pensar a los distintos grupos, de ciertas marcas que a la vez de ser resultado de lo social, se constituyen como anclajes que organizan y construyen lo social y con una fuerte inscripción en la subjetividad de varones y mujeres.

Tratados Internacionales (Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes; Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer) y otras normativas con carácter constitucional, a partir de 1994, establecen ciertos estamentos respecto a la escolarización de las adolescentes mujeres y particularmente respecto a las adolescentes embarazadas y/o madres, visualizándose un nuevo sujeto ciudadano. Basta aquí mencionar que la Constitución de la CBA. Estatuto de la Ciudad Autónoma de BA, establece en su capítulo referente a la Igualdad entre varones y mujeres en su artículo 38 que “la ciudad desarrolla políticas respecto de las niñas y adolescentes embarazadas, las ampara y garantiza su permanencia en el sistema educativo.”

Mencionemos que en julio de 2000 se promulga una ley que dispone un régimen especial de inasistencias para las escolares embarazadas. La norma, de alcance nacional, establece que las estudiantes en esa situación tienen 30 días de inasistencias justificadas, antes del parto; y tienen derecho a gozar de una hora diaria, en los primeros seis meses, para el amamantamiento. Junto a la sanción de

esta ley, es presentado en Cámara de Diputados un proyecto que prohíbe la discriminación de las alumnas embarazadas y madres en los establecimientos públicos.

En 1998 en el ámbito de la Secretaría de Educación,⁷ se pone en marcha un proyecto destinado a estas mujeres, “Retención de alumnas madres y embarazadas en escuelas medias”, siendo el único proyecto en la Argentina desde áreas centrales que aborda esta problemática. Varias de las entrevistadas que han dado testimonio expresan el lado positivo de estas instancias institucionales de reflexión donde “de eso se habla”, que contrasta con los silencios que históricamente han predominado en relación a estos embarazos en la adolescencia. Sin embargo, el consenso en este punto no es total, llegando algunas posturas a considerar que el contar con programas educativos específicos para embarazadas de las escuelas medias, estimula la aparición de más embarazos. En principio, diremos que nuestros datos van en dirección a negar esa premisa. Una escuela más tolerante, en todo caso, les permite a estas alumnas-mujeres-pobres-embarazadas reconstruir su historia y desnaturalizarla, abriéndoles horizontes simbólicos futuros que les permiten comprender si reproducen o eligen una historia social que las condiciona fuertemente.

Comenzamos este artículo preguntándonos acerca de si el embarazo adolescente, en contextos de pobreza, se convierte en factor de expulsión o retención escolar. Al parecer, por los relatos de las adolescentes y jóvenes que entrevistamos, esta pregunta no es excluyente. La institución escolar durante un largo tiempo rechazó, expulsó y negó esta problemática, en la actualidad conviven distintas visiones y actitudes de la escuela frente a este fenómeno. Hay escuelas que aún hoy, y existiendo un marco legal que se antepone, expulsan más o menos explícitamente a las alumnas que atraviesan un embarazo, hay escuelas que no permiten el ingreso de las chicas con sus bebés, otras que derivan a las escuelas que sí las aceptan. Frente a estos mecanismos de expulsión, se encuentran otro tanto de alternativas de aceptación y estrategias de retención escolar.

Al adentrarnos en las trayectorias que van construyendo las alumnas madres y embarazadas y al sentido que adquiere la escuela para este grupo encontramos que, bajo ciertas condiciones, para algunas de ellas la escuela se constituye en un espacio de contención, solidaridad, un lugar en el cual se recupera algo propio de lo juvenil, espacio que quiebra la racionalidad cotidiana invitando a imaginar nuevas posibilidades. En la experiencia escolar de estas alumnas se vivencia la escuela como un lugar que las nombra como sujetos sociales singulares.

Si bien la situación de embarazo- maternidad marca cierta vulnerabilidad educativa, la misma adquiere diversas expresiones de acuerdo a los escenarios institucionales -y familiares- en los que se inscriben. Pero lo que es innegable es cómo la condición de pobreza se antepone, para la mayoría de ellas, significando en ocasiones la imposibilidad de continuar sus estudios.

El embarazo adolescente, nos instala frente a lo diverso en el contexto de la desigualdad. El embarazo en condi-

ciones de pobreza es un límite objetivo y, al mismo tiempo, subjetivamente, una oportunidad de reconstruir sentidos y futuros. ♦♦

Notas

¹ Con fines analíticos los estudios demográficos dividen la fecundidad adolescente en adolescencia precoz (10 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años).

² Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento y evaluación de desempeño. Dirección de Estadísticas para la salud. Síntesis estadística de 1998

³ Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. *Los jóvenes porteños. Informe estadístico sobre la situación educacional, ocupacional, sanitaria y socio-ambiental de los jóvenes de la CBA.* 2000

⁴ Equis (Equipos de investigación social) La pobreza urbana en la Ciudad de Buenos Aires. Según datos de la encuesta Permanente de Hogares del INDEC. 2000

⁵ Ministerio de Salud y Acción Social. Programa Nacional de Estadísticas de Salud. (1980- 1985).

Serie 8 - Análisis de Datos- Número III *Fecundidad en la adolescencia.* República Argentina.

⁶ Population Action Internacional. *La educación de las niñas: desigualdades y progresos.* Informe sobre la marcha del mundo hacia una población estable. Washington. (1998).

⁷ Programa Zonas de Acción Prioritaria, es un Programa de la Secretaría de Educación del GCBA del cual participan escuelas primarias y medias del Cordón Sur de la Ciudad; creado en 1996 con el objetivo de atender las consecuencias educativas de la desigualdad social.

⁸ Secretaría de educación. Dirección de investigación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2000) *Los Jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. Indicadores en torno a la comprensión de la vulnerabilidad escolar.* Mimeo

⁹ Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. *Los jóvenes porteños. Informe estadístico sobre la situación educacional, ocupacional, sanitaria y socio-ambiental de los jóvenes de la CBA.* 2000

¹⁰ Por ejemplo, el alumno repetidor se asume como aquel alumno que cursa por segunda vez o más el año de estudio cursado en un determinado ciclo lectivo; las definiciones de Dirección de Investigación de la

Secretaría de Educación agrega como condición a la definición: que el alumno repetidor es el que recursa un año de estudio por no haberlo promocionado en algún ciclo lectivo anterior -para excluir del universo de los repetidores a los que abandonaron y reingresan-.

¹¹ Originalmente en el marco del Programa ZAP, y a partir del año 2001 del Area de Educación Media y Técnica.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P., "La juventud no es más que una palabra". En: *Sociología y Cultura.* Colección Los Noventa Grijalbo. México, D.F., 1990.

Duschatzky, S., *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Paidós. Buenos Aires, 1999.

Fernández, A.M., *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres.* Paidós. Buenos Aires, 1993.

Giberti, E.; Fernández, A.M. (comp.), *La mujer y la violencia invisible.* Sudamericana. Buenos Aires, 1998.

Gogna, M.; Ramos, S.; Romero, M., "La salud reproductiva en la Argentina: Dimensiones epidemiológicas y sociodemográficas". En: *Nuestros cuerpos, nuestras vidas: Propuestas para la promoción de los derechos sexuales y reproductivos.* Foro por los Derechos reproductivos. Buenos Aires, 1998.

INDEC. *Anuario Estadístico de la República Argentina.* Buenos Aires, 1996.

Infesta Domínguez, G., "Fecundidad en la adolescencia: el ejercicio de los derechos reproductivos en el comienzo de la vida sexual". Informe final de investigación. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Buenos Aires, 1996.

Jusid, A., *Las niñas mamás.* Sudamericana. Buenos Aires, 1991.

Pantelides, A.E y Cerruti, M.S., *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia.* Cuadernos del CENEP, N°4. CENEP. Buenos Aires, 1992.

Pantelides, A.E., *La maternidad precoz. La fecundidad adolescente en la Argentina.* UNICEF. Buenos Aires, 1995.

Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento y evaluación de desempeño. Dirección de Estadísticas para la salud. *Síntesis estadística 1998.*

Stern, C.; García E., "Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente". Mimeo. México, 1996.

Educación » Psicopedagogía » Sociología » Psicología » Trabajo Social » Políticas Públicas

Miño y Dávila

www.minoydavia.com.ar
