

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

EJE IV. Mesa 2. Formatos escolares y nuevas experiencias educativas.

**Escuelas de Reingreso y experiencias de maternidad. Un soporte para las pruebas
escolares de alumnas embarazadas y/o madres en contextos de marginalidad
urbana**

María Soledad Vázquez

FLACSO - Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA)

soledadvazquez@fibertel.com.ar

Introducción

Hacia principios de 2000 se hizo cada vez más significativa la presencia de jóvenes madres o embarazadas menores de 20 años en las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, sobre todo en aquellas instituciones situadas al sur de la metrópolis. La mayoría de estas adolescentes¹ pertenecen a los sectores social y económicamente más postergados e históricamente excluidos de dicho nivel.

Esta masividad de alumnas madres o gestantes coincide con la sanción de la obligatoriedad de la escuela media en la jurisdicción y a nivel nacional, y la subsecuente instrumentalización de diversas políticas educativas en pos de efectivizarla. Es decir que se despliega en un momento histórico-social en el que el carácter tradicionalmente selectivo del nivel medio es tensionado política y normativamente.

A la vez, la presencia de alumnas madres o embarazadas tensiona uno de los argumentos centrales del enfoque tradicional-determinista sobre estas maternidades: que dichas experiencias causan necesariamente abandono escolar y, con ello, pobreza, dado que se obstaculiza el ingreso a los mejores puestos del mercado laboral (Fainsod, 2006; Vázquez, 2013)²

Si bien la mayoría de las adolescentes madres y gestantes pertenecen a los sectores sociales más vulnerables, esta ponencia interpreta que sus maternidades en sí mismas no causan ni pobreza ni abandono escolar. Por el contrario, profundizan fragilidades vinculadas a las condiciones materiales de vida, el género y la edad que le son previas (Pantelides y Cerrutti, 1992; Gogña, 2005; Fainsod, 2006; Vázquez, 2013). Por otra parte, cuando estas jóvenes son sostenidas y acompañadas por sus familias y escuelas se abren posibilidades para la escolaridad (Fainsod, 2006; Vázquez, 2013)

Desde este posicionamiento, esta reflexión analiza los relatos biográficos construidos en 2011, con seis estudiantes madres y tres embarazadas de una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la tesis de maestría “Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana³” (Vázquez, 2013). Su argumento es: para esas jóvenes, la escolaridad es una situación difícil de atravesar (una prueba) que confrontan y significan biográficamente a través de un entramado de soportes, entre los que está la propuesta de la institución en la cual se escolarizan (Martuccelli, 2006 y 2007).

En el marco de esta reflexión las Escuelas de Reingreso son uno de los sostenes que intervienen en el vínculo maternidades-escolaridades para que la convergencia entre estas dos dimensiones tenga lugar. Se trata de una política educativa originada en 2004, cuyo propósito es reincorporar al sistema a aquellos jóvenes que interrumpieron sus estudios por un año o más (Decretos 408/04 y 962/05 GCABA).

Esta ponencia problematiza los sentidos que esas estudiantes construyen en torno a sus pruebas escolares y a la institución en la que se escolarizan a partir del análisis de ciertas categorías emergentes de sus relatos.

Dichos emergentes refieren, por un lado, a los requerimientos específicos de tiempos y energías que les demanda la escolaridad. Por otro, a las oportunidades que la Escuela de Reingreso abre para confrontar la prueba escolar a partir de su propuesta no tradicional, los vínculos afectivos que se producen entre docentes y estudiantes, y la confianza que estas jóvenes comienzan a tener en sí mismas.

El primer apartado de esta reflexión presenta la investigación en la que se inscribe, focalizando en ciertos aspectos teóricos y metodológicos. Luego, recorre algunos emergentes de los relatos de las entrevistadas sobre los tiempos y energías que supone su prueba escolar. La tercer sección problematiza algunos de los sentidos construidos en torno a la Escuela de Reingreso. Por último, se realizan algunas reflexiones finales.

Aspectos teóricos y metodológicos.

La tesis en la cual se inscribe esta ponencia focaliza su atención en el vínculo escolaridades-maternidades adolescentes en contextos de marginalidad urbana. En su perspectiva convergen diferentes líneas de análisis: el enfoque crítico sobre las maternidades adolescentes (ver entre otros, Fainsod, 2006); la sociología de la educación que proponen François Dubet y Danilo Martuccelli (1997); la Sociología de la Individuación (Martuccelli, 2006 y 2007); y el enfoque biográfico (entre otros, Leclerc-Olive, 2009; Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007; Di Leo y Camarotti, 2013). Esta sección abordará algunos aspectos de las propuestas mencionadas.

En línea con los aportes de Dubet (2007) y Martuccelli (2007), este trabajo interpreta que las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales de las últimas décadas del siglo XX, tienen sus correlatos en los sostenes institucionales tradicionales de los individuos (entre otros, familia y escuela), nacidos con (y producto de) la Modernidad.

A partir de esas “mutaciones”, estas instituciones comienzan a explicitar sus contradicciones constitutivas, otrora invisibilizadas, forzando a los individuos a construir y significar de un modo más individual y menos previsible sus trayectorias biográficas.

En este marco, los saberes sociales sistematizados se encuentran ante la necesidad de replantear sus principales herramientas analíticas.

Una de las propuestas interpretativas realizadas en este proceso de reconfiguraciones socio-históricas y teóricas es la de Martuccelli (2006; 2007), quien discute la “quimera del héroe social” y las nociones de individuo autocentrado, independiente y sostenido desde su interior inherentes a la Modernidad, a partir de, entre otros conceptos, la prueba y el soporte.

La prueba es una herramienta que torna visible las articulaciones entre las dimensiones “contingentes” y “estructurales” que atraviesan y condicionan una biografía, haciendo “intervenir elementos de contingencia en el análisis de una trayectoria” (Martuccelli, 2006: 58). Son situaciones difíciles de atravesar a las que los individuos se enfrentan significándolas biográficamente a partir de un entramado de soportes.

Existen diversos tipos de pruebas. Una de ellas es la prueba escolar:

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

Los soportes, por su parte, son un:

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

Prueba y soporte devienen dos conceptos claves para el análisis que aquí se despliega porque, entre otras dimensiones, permiten tensionar la perspectiva tradicional en torno a

los embarazos y maternidades adolescentes que interpreta estas experiencias como el principal (y muchas veces, único) predictor de abandono escolar.

En vínculo con lo dicho, la tesis en la cual se inscribe esta reflexión ha optado por la estrategia metodológica del enfoque biográfico: una propuesta inductiva y cualitativa, originada hacia fines de la década de 1980 en Francia (Leclerc-Olive, 2009), que permite visualizar a través de la construcción de relatos biográficos, las “intersecciones” existentes entre los condicionamientos histórico-sociales y las dimensiones subjetivas, en las que la vida de los sujetos se despliega (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007).

Los relatos biográficos son narraciones producidas en situación de entrevista, vertebradas por las experiencias de vida más significativas de los individuos que participan de una investigación, es decir por sus acontecimientos biográficos claves.

Dichos acontecimientos son:

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

Estos acontecimientos, entre otras dimensiones, crean calendarios privados: tiempos internos, biográficos y subjetivos que no necesariamente coinciden con un tiempo cronológicamente secuencial.

En línea con lo que proponen entre otros Pablo Di Leo y Ana Camarotti (2013), y con el propósito de problematizar el vínculo maternidades adolescentes-escolaridad, se construyeron, en 2011, nueve relatos biográficos a partir de varias entrevistas individuales realizadas con cada una de las jóvenes que participaron de la investigación, y del análisis de sus objetos personales (diarios íntimos, carpetas escolares, fotos y recuerdos).

Los acontecimientos biográficos clave configurados a lo largo de este proceso fueron: sus maternidades (ocho entrevistadas); rupturas del vínculo de pareja con los padres de sus hijos/as (cuatro casos); peleas con familiares ante la noticia del embarazo (tres jóvenes); migraciones (cuatro casos); situaciones de violencia (todas las entrevistadas); y sus experiencias escolares (ídem anterior).

La construcción de los relatos biográficos implicó la distribución entre las estudiantes de las transcripciones de cada una de las conversaciones para su revisión y corrección; la lectura del material producido en cada entrevista; su análisis a través del soporte informático Atlas Ti; y una puesta en diálogo constante del mismo, con la teoría.

Con las transcripciones corregidas por las jóvenes como punto inicial para la escritura, se redactó un primer borrador de cada relato biográfico en primera persona (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013). Luego se les propuso a las estudiantes que realizaran en este borrador todos los cambios que desearan, para pasar a la escritura final del relato.

De este modo, se obtuvo un material sobre los acontecimientos más importantes de sus vidas construidos con sus participaciones activas, que permitió analizar sociológicamente el vínculo maternidades adolescentes-escolaridades, en contextos de marginalidad urbana.

Esta sección describió algunos aspectos teóricos y metodológicos de la investigación que origina esta reflexión. La sección siguiente, analizará algunas de las categorías emergentes de esos relatos y entrevistas que expresan los sentidos construidos en torno a la convergencia maternidades-escolaridades, haciendo hincapié en los tiempos y energías que éstas demandan.

Maternidades y escolaridad en contextos urbano-marginales. Tiempos y energías.

Las jóvenes que participaron de la investigación en la que se inscribe esta ponencia, al momento de realizar el trabajo de campo, tienen entre 17 y 22 años. Sus gestaciones se producen en situación de pareja estable que supera en general los dos.

Estas adolescentes y sus familias viven y/o pasan la mayor parte de sus jornadas diarias trabajando, estudiando y/o atendiendo su salud en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, el área con más población pobre (Montes et. al., 2004; Montes et. al., 2007), más barrios urbanos-marginales y con más situaciones de repetición y abandono escolar de la metrópolis⁴.

Todas sufren situaciones de hacinamiento (pocos y reducidos ambientes para la cantidad de habitantes del hogar); dificultades con el abastecimiento de servicios básicos (por ejemplo, agua); presencia en el hogar de animales transmisores de enfermedades (fundamentalmente, ratas) y/o problemas edilicios: falta de sistemas de aireación adecuados; dificultades para el ingreso de luz natural; deficiencias en las construcciones que generan filtraciones y humedad.

La mayoría de las entrevistadas y/o sus familiares directos desarrollan o han desarrollado trabajos inestables, poco jerarquizados socialmente, que exigen mucho esfuerzo físico, mal remunerados y no enmarcados en las reglamentaciones vigentes (por ejemplo, servicio doméstico por horas) y complementan sus escasos ingresos con subsidios estatales. Además, solas o junto a sus madres y hermanas, todas las jóvenes realizan tareas en sus hogares como cocinar, lavar ropa y/o atender a hermanos/as más pequeños/as.

Las jóvenes entrevistadas perciben una beca escolar y refirieron experiencias de repetición y/o interrupción temporaria de los estudios que, en todos los casos, anteceden a los embarazos, tienen lugar en instituciones diferentes a la Escuela de Reingreso y se anudan a las desigualdades que implican sus condiciones de vida urbano-marginales.

Al narrar sus experiencias escolares, estas estudiantes describen insistentemente situaciones que dan cuenta de los tiempos y energías que les demanda la convergencia maternidad-escolaridad en condiciones de marginalidad urbana. A continuación, se transcriben algunos ejemplos en torno a la primera de esas dimensiones.

“Yo tengo una tarea de hace 15 días ya, un mes, tres meses, y no lo puedo hacer porque [mi hijo me ve] ahí y me dice: ¡Ay! Mamá, mamá, mamá... Entonces, me desconcentra... (Emilia, 21 años, madre de un varón de 3, 4to. tramo⁵).

“La otra vez... estaba tratando de leer un cuentito de mierda porque tenía que entregar el trabajo [de lengua], y... me tuve que venir al baño y del baño me tuve que ir a la pieza a acostarme con [mi hijo] porque si no, no se iba a callar [lloraba mucho] y no iba a poder leer... porque antes no laburaba, no estudiaba, no hacía nada... Entonces, me daba el tiempo... ” (María Paula, 20 años, madre un varón de 2, 4to tramo)

“Cuando internaron a mi hijo estuve faltando mucho. Pero, después vine y me reincorporé. Porque si no, iba a tener que rendir todas en diciembre. Y, ahora, me estoy poniendo con la carpeta al día” (Mara, 18 años, comienza el trabajo de campo embarazada y lo finaliza luego de haber nacido su hijo, 2do. tramo)

Para ilustrar el emergente en torno a las energías y esfuerzos físicos que demanda la escolaridad, se transcriben las siguientes palabras:

“...Los primeros meses [de embarazo fueron] muy complicados. Tenía... náuseas... por eso no venía a la escuela... después empecé a venir... Hasta los tres meses y medio estaba... pálida, mal, tenía anemia, era un desastre. No me podía levantar de la cama porque me mareaba y era horrible...”
(Daiana, 17 años, madre de una beba de seis meses, 1er. tramo)

“[Durante la lactancia] no podía, me costaba más. Porque tenía que darle la teta, la tenía que hacer dormir [a mi hija]. Tenía que venir [a la escuela] con un carro grandote que tiene ella. Todo un quilombo era” (Juana, 22 años, madre de una niña de 3, 3er. tramo)

“[En relación a las tareas hogareñas y escolares que realiza en su casa]... hay veces que... estoy cansada, tengo sueño, pero después, al rato, es como que se [me] va. Y, después, después de un buen rato... vuelve el sueño... es como que te viene todo el cansancio [de golpe]... Capaz que tengo sueño, pero sigo haciendo las cosas... (Dalma, 17 años, comienza el trabajo de campo embarazada y lo finaliza luego de haber nacido su hija, 1er. tramo)

Esta ponencia entiende que estas exigencias específicas de tiempos y energías son dimensiones que hacen visible el carácter de prueba que tienen las escolaridades de las jóvenes entrevistadas. Como puede interpretarse, expresan algunos de los condicionamientos objetivos que supone su paso por la escuela y los sentidos biográficos que construyen en torno a ello. Tal como ellas lo significan, la escolaridad requiere un tipo de organización temporal y esfuerzos físicos específicos, que no es sencillo resolver cuando dichas experiencias se combinan con la maternidad en condiciones de marginalidad.

A su vez, en tanto pruebas, estas escolaridades implican la existencia de un entramado de soportes para atravesarlas. Uno de estos sostenes, tal como se dijo anteriormente, es la propuesta institucional de las Escuelas de Reingreso.

La sección siguiente se aboca a su descripción, indagando algunos de los sentidos que las jóvenes entrevistadas han construido en torno a ella. Como podrá apreciarse, este soporte tiene, al menos, tres aristas: una propuesta pedagógica-institucional específica;

el establecimiento de vínculos afectivos entre docentes y estudiantes; y la “confianza en sí mismas” —una dimensión que junto a la selección (experiencia vivida en otras instituciones, previo a sus maternidades y por cuestiones vinculadas sus condiciones de vida urbano-marginales), vertebra la prueba escolar.

Escuelas de Reingreso como soportes: formato, afectos y confianza en sí misma.

Las Escuelas de Reingreso fueron creadas por el Ministerio de Educación porteño en el año 2004, con el fin de reinsertar en el sistema a jóvenes de entre 16 y 18 años que habían interrumpido sus estudios durante un ciclo lectivo o más. Forman parte de una serie de políticas públicas implementadas a partir de 2000 con la intención de efectivizar la obligatoriedad de la escuela media (sancionada en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002), en los sectores sociales históricamente expulsados de la misma.

Otorgan el título bachiller. Su propuesta curricular es más reducida que la del nivel medio común; fue especialmente diseñada para este tipo de instituciones; y está organizada en cuatro tramos, por los que los/as estudiantes van avanzando conforme aprueban una serie de materias anuales o cuatrimestrales y talleres.

Este trayecto se planifica considerando las posibilidades concretas de cada estudiante para transitarlo, las materias aprobadas en otras instituciones oficiales y/o los diagnósticos realizados por los docentes. Se permite el cursado simultáneo de asignaturas de diferentes niveles. En caso de no aprobar alguna, se repite dicha materia y no el año entero. Sus matrículas reducidas favorecen esta organización (ver Resoluciones 814/ 04 y 4539/06 SED y Tiramonti et. al, 2007).

Sus docentes reconocen en las desigualdades que los alumnos/as atraviesan, las causas de las dificultades para un pleno desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y el punto de partida para efectivizar la inclusión. Desde este posicionamiento ideológico-profesional, realizan un seguimiento personalizado de los/as alumnos/as mediante tutorías, asesoramiento pedagógico y clases de apoyo. Estos espacios institucionales, si bien no son privativos de este tipo de escuelas, cobran aquí especial importancia en tanto dispositivos que posibilitan la retención. Al mismo tiempo, las Escuelas de Reingreso promueven la construcción de vínculos afectivos con los/as estudiantes, como aspectos clave para la inclusión/retención y el despliegue de la labor pedagógica.

Si bien esta política educativa interpela algunos aspectos selectivos del formato escolar tradicional, hay ciertas líneas rectoras de ese modelo que la propuesta no supera plenamente. Uno de ellos es la preeminencia de materias del curriculum clásico; otro, la

exigencia de presencialidad (no está permitida rendir “libre” y es obligatorio el cumplimiento del 80% de asistencia en cada materia).

A la vez, las Escuelas de Reingreso se anudan al proceso de fragmentación educativa que, a partir de las transformaciones de las últimas décadas, se despliega en vínculo con el de fragmentación social. Se trata de un proceso que redundante en un distanciamiento de la noción de “sistema”, mediante la formación de diversos circuitos educativos “autorreferidos”, con poca o nula conexión entre sí. Las experiencias que se producen en estos circuitos, lejos de reconocer “algo del orden de cierta continuidad” con otras, sólo se identifican “con aquellas que pertenecen al mismo fragmento” (Tiramonti et. al, 2007: 106). De este modo, instituciones como las Escuelas de Reingreso devienen espacios transitados por sectores vulnerables, históricamente expulsados del nivel medio, que no han podido “convertirse en estudiantes” en las escuelas tradicionales.

Considerando los sentidos construidos sobre la organización específica de tiempos y energías que demanda la convergencia maternidades-escolaridad abordados anteriormente, la posibilidad de diagramar el propio recorrido académico, emerge insistentemente en los relatos como un elemento clave para dicha organización. Como ejemplo, se citan las palabras de Mara:

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

A la vez, el diseño curricular más corto y la flexibilidad que caracteriza a la propuesta de las Escuelas de Reingreso devienen dimensiones que “facilitan” la escolaridad, sobre todo al ponerla en tensión con las experiencias selectivas (Martuccelli, 2006) atravesadas en otras instituciones. En este sentido, Beatriz (17 años, embarazada, 3er. tramo), dice: “Me gusta mucho esta escuela. Son menos materias, comparándola con la escuela a la que iba antes... es mejor, es más fácil...”

Pero esta “facilidad” se anuda en muchos relatos a los vínculos afectivos sostenidos con sus docentes, una dimensión que, como se dijo anteriormente, es clave para promover la inclusión/retención. De esta manera, las dificultades para la convergencia maternidades-escolaridad se contrarrestan porque, entre otras características, la escuela

tiene docentes “buenos”, capaces de comprender las dificultades que atraviesan sus estudiantes:

“La mayoría de los profesores en este colegio... son demasiado buenos. Tenés un problema, te ayudan... sí tenés una nena que... cuidar... y al otro día tenés que hacer un trabajo, es como mucho... por ejemplo, si llegaba a faltar... las profesoras de acá como son muy buenas me dijeron: ‘vos me entregás la carpeta completa y te tomo una evaluación y estás’... Y, bueno, fue así” (Alejandra, 19 años, madre de una niña de 2, 4to.tramo)

Este vínculo afectivo con docentes “buenos”, además de contribuir a la convergencia maternidades-escolaridad, una vez más permite establecer contrapuntos con la experiencia selectiva vivida en otras instituciones. En palabras de Beatriz:

“... acá me va mejor... Los profesores no son tan estrictos como en mi colegio anterior... por ejemplo, si faltás te dan las tareas. Y hay otros colegios que no. A donde yo iba, no. Aparte, porque son menos materias y te ayudan más. [En la escuela que iba antes] era trabajo y trabajo y si no lo entregabas, no lo entregabas. Ya está. Y acá no, acá te dicen que lo podés entregar otro día... Porque a veces no faltás porque querés. Faltas por algo...”

A su vez, junto a la “facilidad” y el vínculo con docentes “buenos”, del análisis de los relatos emerge con insistencia la configuración de cierta “confianza en sí mismas” como otro elemento clave que favorece la escolaridad y, con ello, la posibilidad de establecer contrastes con la experiencia selectiva atravesada en otras escuelas.

Se trata de una dimensión central de la prueba escolar que se expresa en las “sanciones positivas” y los “sentimientos de orgullo” que dicha experiencia puede generar en los individuos, tensionando al mismo tiempo su carácter selectivo (Martuccelli, 2006).

Las jóvenes describen de diversas maneras la “confianza en sí mismas” que adquieren como estudiantes, a partir de sus experiencias en la Escuela de Reingreso. Aquí se transcriben algunos de los sentidos que sobre esta confianza expresan dos de las entrevistadas al referirse a su escolaridad, significativos en el marco de esta reflexión porque son construidos en vínculo con sus familias.

“... cuando le di [a mi mamá]... la nota que les mandó [el director, una nota que decía Señores padres: felicitamos a Mirta por su dedicación y

compromiso]... me dice: bueno, ahora tu papá se va a poner orgulloso... cuando ustedes [por mis hermanos y por mí] hacen las cosas bien, tu papá... siempre va a estar orgulloso” (Mirta, 19 años, madre de un niño de 1 y medio, 3er. tramo)

“... [al marido de mi mamá] le importa mucho que yo termine mi colegio y... que mañana sea alguien... porque él quiere, por ejemplo, decirle a... su amigo:... (Porque... dice que yo soy la hija)... Ay, vos sabés que mi hija está estudiando. Él a todos le dice que... este año, termino el colegio... me siento un poquitito orgullosa de que alguien me esté viendo así...” (Emilia)

De este modo, propuesta curricular, vínculos afectivos sostenidos con docentes “buenos” y confianza en sí mismas son algunas dimensiones de las Escuelas de Reingreso que, en tanto soporte, facilitan la escolaridad. Estas aristas, por un lado, permiten tensionar los argumentos de las perspectivas tradicionales sobre las maternidades adolescentes que interpretan estas experiencias como predictivas de abandono escolar. Por otro, tal como insiste en sus relatos, abren posibilidades para contrarrestar las experiencias selectivas atravesadas en otras instituciones.

Reflexiones finales

Esta ponencia problematizó la propuesta de las Escuelas de Reingreso interpretándola como uno de los soportes que intervienen en el vínculo maternidades adolescentes-escolaridades en contextos de marginalidad urbana. El análisis focalizó la atención en algunos de los sentidos construidos en torno a esa convergencia, emergentes de los relatos biográficos de nueve alumnas madres y tres embarazadas adolescentes que concurren a una institución de ese tipo en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Como se ha analizado aquí, esa institución, con su organización y diseño curricular específicos, los vínculos afectivos entre docentes y alumnos/as, y la confianza en sí mismas que contribuye a crear en los/as estudiantes, deviene un soporte que hace posible confrontar las demandas de tiempos y energías que supone la prueba escolar para esas jóvenes.

Este trabajo realiza dos aportes. Por un lado, tensiona la perspectiva tradicional sobre maternidades adolescentes que interpreta que estas experiencias provocan necesariamente abandono escolar y, con ello, pobreza. Por otro, propone dimensiones

referidas a los tiempos y energías que demanda el vínculo maternidades adolescentes-escolaridad, que ameritan ser consideradas por las políticas públicas preocupadas esa convergencia y por la materialización de la obligatoriedad de la escuela media en los sectores sociales históricamente expulsados de la misma.

A fin de complejizar su argumento y seguir realizando aportes a la política pública, esta aproximación invita a profundizar las reflexiones aquí realizadas. En este sentido, resulta pertinente continuar indagando cómo se articulan ciertas dimensiones de las Escuelas de Reingreso mencionadas en esta ponencia (proceso de fragmentación educativa; preeminencia del curriculum clásico; exigencia de presencialidad) con las experiencias escolares de alumnas madres y embarazadas. A este tipo de interrogantes, por ejemplo, podrían abocarse futuros análisis interesados por la problemática.

Bibliografía

Di Leo, P. y Camarotti, A. (Eds.) (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. España*, 16, 39-66

Dubet, F. y Danilo, M. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gogña, M. (coord.) (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF, CEDES

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus Acontecimientos. *Revista Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2007). Historia de vida y métodos Biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.175-212) Buenos Aires: Gedisa

Montes, N.; Gómez, C., Iñigo, L., Llanos, M. y Catala, S. (2004). *La educación en contexto. Indicadores estadísticos. Condiciones de vida*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Secretaría de Hacienda del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Montes, N., Catalá, S., Donaire, R., Gómez, C., Lentini, L., Nuza, M., Silvero Salgueiro, I., y Sourrouille, F. (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada

Pantelides, E. y Binstock, G. (2005) La Fecundidad Adolescente Hoy: Diagnóstico Sociodemográfico. En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp.77-112). Buenos Aires: UNICEF, CEDES

Pantelides, E. y Cerrutti, A. (1992) *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia*. Cuaderno del CENEP N° 47. Buenos Aires: CENEP

Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. y Ziegler, S. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final de Investigación*. [en Internet] [consulta: 6 de diciembre 2011]<
http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf

Vázquez, S. (2013). *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Wacquant, L. (2007) *Los Condenados de la Ciudad. Gueto, Periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¹ Siguiendo criterios internacionales, las mujeres gestantes y/o con hijos/as menores de 20 años son consideradas embarazadas/madres adolescentes. Serán embarazadas/madres adolescentes precoces las que tengan entre 10 y 14 y tardías las que tengan entre 15 y 20 (Pantelides y Binstock, 2005)

² La perspectiva tradicional sobre las maternidades adolescentes se consolida hacia mediados del siglo XX, como una línea teórica y de gestión, en el marco del Estado intervencionista/benefactor. Esta lectura interpreta dichas experiencias básicamente como producto de una conducta sexual desviada, que provocan pobreza porque conducen a la interrupción de los estudios obstaculizando con ello el ingreso a los puestos del mercado laboral mejor reputados y remunerados. Esta perspectiva es tensionada por el enfoque crítico, una propuesta originada hace tres décadas en diversos países latinoamericanos que, entre otras dimensiones, discute la

necesaria asociación embarazo/maternidad adolescente-abandono escolar como mono-causa de las pobreza que la mayoría de las adolescentes madres atraviesan. Para esta perspectiva, estas maternidades expresan desigualdades, antes que desvíos.

³ Este concepto refiere a las “constelaciones socio-espaciales” que se recortan en el interior de una ciudad (ya sea “central” o “periférica”) como lugares de residencia de los sectores sociales más desposeídos económica y culturalmente. Son espacios geográficos, sociales y simbólicos estigmatizados y estigmatizantes producto (por acción u omisión) de la política pública-estatal, vinculados a las “desigualdades de clase, de lugar y de origen (etnoracial o etnonacional)” (Wacquant, 2007: 18) Si bien no se configuran recientemente, a partir de las transformaciones producidas en las últimas décadas del siglo XX, crecieron cuantitativamente y perdieron su carácter de excepcionalidad. Esta herramienta teórica, si bien presenta ciertas limitaciones para el análisis de los condicionantes visualizados a lo largo del trabajo de campo (dado que ha sido construida para el análisis de realidades europeas y de EEUU), ha resultado ser un instrumento potente para las reflexiones realizadas en la tesis que origina esta ponencia.

⁴ Según datos del Relevamiento Anual, Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación (GCBA). Años: 2006-2007-2008-2009-2010.

⁵ Todos los nombres que figuran aquí son seudónimos. Dado el régimen académico especial de las Escuelas de Reingreso (que será descripto en la sección siguiente), se precisa el tramo en el cual la estudiante cursa la mayoría de materias.