

El derecho a la educación y los proyectos de vida. Perspectiva de las madres de las adolescentes embarazadas de una zona del Gran Buenos Aires

Graciela Irma Climent

Nuestra preocupación*

Que las adolescentes pobres no estudien o no concluyan sus estudios parecería que no es un hecho que llame la atención; es casi esperable y más aún si se trata de adolescentes embarazadas o madres. ¿Por qué?

Quizá porque es una pauta que responde a expectativas "naturalizadas": más temprano que tarde formarán pareja y tendrán hijos. Pero, ¿quiénes sostienen estas expectativas? ¿Son las únicas que prevalecen en torno a los proyectos de vida de dichas adolescentes? ¿Qué obstáculos existen para que estudien? ¿Cuáles son las consecuencias derivadas del hecho de no estudiar?

Estas interrogantes nos motivaron a elaborar este trabajo que trata de develar algunos prejuicios respecto a la educación de las adolescentes de sectores populares que se embarazan o son madres.

La educación es un derecho, pero también una necesidad que no está satisfecha para importantes grupos de la población. Y en la

* Este trabajo integra la investigación: "Modelos familiares y maternidad adolescente", que se lleva a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Las licenciadas en trabajo social Diana Arias y Cecilia Spurio colaboraron en el trabajo de campo.

medida en que es un derecho, implica obligaciones de la sociedad al respecto. Y en este sentido nos preguntamos si al quedar excluidas del sistema educativo se están vulnerando los derechos de esas jóvenes.

Proyecto de vida de las adolescentes que se embarazan

Durante la adolescencia, junto con el proceso de autonomización, los sujetos empiezan a elaborar sus proyectos de vida que expresan cómo se imaginan una vida independiente. Estudiar, trabajar y formar una familia propia son los proyectos centrales (Aisenson, 1998).

Dentro de los proyectos posibles, parecería que las *mujeres de sectores populares* privilegian el proyecto de vida centrado en la maternidad y en los roles domésticos. Así podría explicarse la alta frecuencia de embarazos a edades tempranas que ha llevado a plantearse a la maternidad adolescente como un problema social, tal y como surge de un estudio en el que se encuestaron a 250 adolescentes embarazadas. En él, el embarazo en la adolescencia aparece como una situación crítica dado que en 80% de los casos se dieron una o más de estas circunstancias: no querer el embarazo, ser soltera, haberse unido estando embarazada o haberse separado durante el embarazo. Por lo tanto, no es de extrañar que sólo 28% de las jóvenes tuvieran una actitud de aceptación del embarazo, mientras que para las restantes implicó distintos grados de conflicto (Climent *et al.*, 1996).

De los aspectos mencionados es importante señalar que menos de la mitad de las adolescentes declara que quería embarazarse, y de

ellas, la mitad no había pensado cómo iba a mantener al hijo ni cómo iban a reaccionar la pareja y/o la familia ante la noticia del embarazo. Esto lleva a pensar que, en la mayoría de los casos, "tener un hijo" no es un proyecto cuya concreción se planifica, no es una decisión tomada libre y conscientemente. No deriva del ejercicio de un derecho.

Otro aspecto por el cual se le considera como un problema social es porque deriva en un empobrecimiento de los proyectos de vida de las jóvenes madres de sectores populares. Uno de los proyectos que se ve seriamente limitado es el de estudiar (Climent *et al.*, 1998, 2000 a y b; Climent, 2001). Estas consecuencias no deseadas ni deseables llevan a plantearse preguntas sobre la "responsabilidad" en relación con esta situación: ¿es la adolescente la responsable?, ¿es su familia?, ¿es la sociedad y el Estado?

Son variadas y hasta contrapuestas las explicaciones sobre el embarazo adolescente en su relación con los condicionantes de la pobreza. El enfoque tradicional que prevalecía a fines de los años setenta, proveniente de la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social, atribuye a la maternidad adolescente la transmisión intergeneracional de la pobreza. De esta manera se considera que el ser madres en esa etapa de la vida es lo que trae aparejado el abandono de los estudios y la exclusión del sistema productivo, llevando así a la reproducción de la pobreza. Así, podría considerarse que la maternidad en la adolescencia es la variable independiente que lleva a la pobreza y de esta manera la responsabilidad es del individuo y de la familia. Según esa concepción, al evitar el embarazo adoles-

cente se reduciría la pobreza; es decir, se reduce la cuestión social a una cuestión individual.

A partir de la década de los ochenta en el análisis de la maternidad adolescente se va introduciendo la perspectiva de los derechos humanos, relacionándolos con las políticas públicas. Así, se sostiene que la edad del embarazo no es en sí la causa de la pobreza o de un menor bienestar futuro, sino que son los orígenes sociales y familiares que se dan dentro de un contexto de desigualdades sociales que se traducen en una desigualdad de oportunidades lo que caracteriza a estas adolescentes, más allá de su embarazo (Kaplan y Fainsod, 2001).

En efecto, un hecho observado en censos y encuestas de diversos países latinoamericanos es que el embarazo adolescente se produce preferentemente en los estratos sociales más bajos, lo que expresa una desigualdad social (Jadgeo, 1984; Infesta Domínguez, 1993; Portillo, 1992; Palma, 1991; Viladrich, 1991; Caldiz, 1994; Palma y Quilodrán, 1994; Laumaga, 1995; Díaz-Muñoz et al., 1996).

En Argentina, la asociación entre pobreza y maternidad adolescente está probada. El 10% de las jóvenes entre quince y 19 años en las áreas urbanas es madre o está embarazada, según datos de 1997. Uno de cada seis niños nace de una madre adolescente. Más de 80% de estas madres se ubica en los dos primeros quintiles de ingreso *per cápita*; es decir, que corresponde a los sectores sociales más pobres (Urresti, 2000 y 2001; Faur, 2000).

Del mismo modo pueden explicarse las desigualdades en las trayectorias escolares: la situación de embarazo no es la causa explica-

tiva principal de la deserción de las adolescentes, aunque es un factor de considerable peso en el abandono temporario o definitivo de los estudios (Kaplan y Fainsod, 2001).

Varios estudios realizados en el país muestran que la mayoría de las jóvenes que son madres entre los diez y 19 años, abandonaron la escuela entre los dos últimos grados de la primaria y el primer año de la secundaria, con anterioridad a su embarazo. Pertenecen a grupos familiares extensos y pobres, no desempeñan un trabajo extradoméstico y su ocupación principal es la de colaborar en las tareas domésticas (Kaplan y Fainsod, 2001).

Las adolescentes con mayor nivel de instrucción se embarazan y son madres con una frecuencia marcadamente menor que aquéllas que tienen niveles mínimos de educación. Además, los embarazos son mucho menos frecuentes entre las adolescentes que concurren a clases que entre aquéllas que abandonaron los estudios.

Consecuentemente, las adolescentes que han tenido embarazos o hijos nacidos vivos tienen, por un lado, un nivel de instrucción más bajo: alrededor de 13% no alcanzó a completar el nivel primario, proporción que en el caso de las que no se embarazaron se reduce a 4%. Por otro lado, estas últimas tienen mayor participación económica (Pantelides, 1995; Kaplan y Fainsod, 2001).

Derecho a estudiar

De lo expuesto se desprende que el contexto de pobreza en el que surgen la mayoría de los embarazos adolescentes denuncia una si-

tuación de desigualdad social que, entre otros aspectos, se traduce en un menor acceso a la educación y al trabajo, lo cual nos remite nuevamente al tema de los derechos de estas adolescentes.

Y en este sentido es tan importante garantizar el goce pleno de sus derechos humanos, como que se lo haga desde una perspectiva de género (Faur, 2000).

A partir de la adopción de la *Convención de los Derechos del Niño* (CND) en 1989, los niños, las niñas y los adolescentes dejan de ser vistos como recipientes o beneficiarios pasivos de servicios o medidas de protección. El cambio de paradigma implica percibir la infancia y la adolescencia como sujetos plenos de derechos y a los Estados como responsables principales de su promoción y garantía en condiciones de igualdad.

Por su parte, la perspectiva de género apunta al cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres desde la infancia y a la igualdad entre los géneros. Implica un modelo ético de relación entre seres humanos que se ha enfatizado con la *Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres* (CEDAW) (Faur, 2000).

El hecho de hacer explícita la necesidad de igualar los derechos de las niñas y mujeres a los de los niños y hombres deriva de la desigualdad en el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en diversas culturas, a lo largo de siglos y en las diferentes etapas de sus vidas.

Esta desigualdad se corresponde con una valoración social asimétrica de los papeles tradicionalmente masculinos y femeninos

en la sociedad, con las diferentes oportunidades de acceso y de control de los recursos por parte de hombres y mujeres y, en consecuencia, con la diferenciación de los recursos de poder que detentan.

Mediante el enfoque de género, se intenta abordar el tema de la vulneración de los derechos de las mujeres no como un problema inherente al universo femenino o a la escasez de la oferta de servicios básicos, sino como un problema de orden cultural, social e históricamente construido, cuyo origen remite a ciertos parámetros sobre lo que supone ser hombre o mujer en determinada sociedad, tanto en términos de sus posibilidades y límites, como respecto del tipo de relaciones que se establecen entre unos y otras y las zonas y los niveles de poder que detentan (Faur, 2000).

“Estudiar” como proyecto de vida:

La perspectiva de las madres

Nuestra preocupación se centra en el proyecto de estudiar –vinculado al goce de un derecho humano– que parece ocupar un lugar secundario entre los proyectos posibles de las mujeres jóvenes de sectores populares.

Nos preguntamos, entonces, cómo surgen los proyectos vitales entre las mujeres de sectores populares y, particularmente, cuál es la influencia del medio social y familiar que lleva a privilegiar unos proyectos sobre otros.

En este sentido, centrándonos en la perspectiva de las madres de las adolescentes embarazadas –que son consideradas como el “otro

significativo" más relevante en la educación y socialización de las hijas— nos preguntamos cuál es el valor que las mismas otorgan a

¹ Para responder estas interrogantes nos basamos en 26 entrevistas abiertas en profundidad a madres de adolescentes embarazadas o recientes madres —de hasta 18 años y primíparas—. Las mismas se efectuaron en el Hospital Materno Infantil "Mhabe Akil de Menem" de Grand Bourg, Partido Malvinas Argentinas, Provincia de Buenos Aires durante el año 2000.

proyectos como estudiar. Así mismo, nos interesa ver qué posibilidades y obstáculos encuentran en la concreción de dichos proyectos.¹

Para contextualizar la información dada por las madres se presentarán algunos datos sobre las características sociodemográficas y psicosociales de las hijas.

Características sociodemográficas y psicosociales de las hijas

Situación conyugal al momento del parto

Solteras	11
Unidas (durante el embarazo)	8
Unidas (antes del embarazo)	6
Separadas (se embarazó estando unida)	1
Total	26

Escolaridad al momento del parto

No escolarizadas abandonaron estudios primarios	5
abandonaron estudios posprimarios	13
abandonaron durante el embarazo	6
Escolarizadas: cursan estudios posprimarios	2
Total	26

Trabajaron alguna vez

Atención de un quiosco ubicado en la casa,
fabricar bolsas en la casa, cuidar chicos, reparto de volantes 7

Embarazos planeados o inesperados

Planeados	9
Inesperados	17
Total	26

Valoración de los estudios

La mayoría de las madres tienen una *actitud positiva* hacia el estudio y aunque el embarazo no interfirió en los estudios porque las hijas no quisieron continuar estudiando antes de que éste se produjera, a las madres les hubiera gustado que las hijas estudiaran. Sin embargo, generalmente se trata de una expresión de deseos que tiene pocas posibilidades de concretarse. Y, en algunos casos, tiene un beneficio secundario: permite que la madre trabaje mientras la hija se hace cargo de la casa.

Fue hasta 7° grado no siguió, no le gustó.. Yo le decía que siga algo, pero no..; me hubiera gustado que estudie, que sea más... A mí me hubiera gustado estudiar, por eso quería que ella siguiera, como yo no pude estudiar, no me daba para estudiar.. a los trece años me mandaron a trabajar con cama.. Después,

ella estaba en casa, porque yo aprovechaba y salía a planchar por ahí o vendía cosméticos.

...ella dejó la escuela en 2° creo, después volvió a repetir y ya no..es decir, se quedó dos veces. Y ella decidió no seguir. No insistimos porque vimos que después no... , a mí me gustaría que por lo menos, no sé, dos años, un básico de secundario aunque no lo termine, o computación, algo que después se pueda defender porque es difícil; está bien que las mujeres después se casan y buh... , pero uno no sabe si no se tiene que defender sola.

Esa actitud positiva lleva a que se lamenten cuando las hijas abandonan los estudios por el embarazo.

Me costó aceptar el embarazo; que no, que no quería, porque eran muy chicos; quería que siga estudiando. Estaba en 3° año y dejó porque ya se sentía muy pesada, muy mal, entonces ya no fue más, pero en el colegio la recibían embarazada. Ella pensaba terminar de estudiar, hacer una carrera..

Yo quería que ella termine el secundario, por lo menos. Y aparte ella estaba enloquecida con el gimnasio, quería recibirse; y ahora me abandona todo eso.. Estaba en 2°; no lo aprobó porque dejó en la mitad.. no quiso ir así embarazada..

Otras madres tienen una *actitud ambivalente*, en la que los aspectos económicos tienen su peso.

Ella empezó el 8° y después se quedó embarazada y ya no quiso ir... Yo le dije: "podés ir a la escuela, porque yo quiero que termines la escuela, pero no quiero pagar la inscripción, no quiero pagar todo como el año pasado y que después no vayas, es demasiado para mí. Vos ves que ni siquiera me compro un par de zapatillas para que a ustedes no les falte nada".

Pamela para el 2° año me ha dejado.. ella me decía "ay, mami no puedo estudiar". Es una chica que le gustaba la música, la bailanta, o sea que en una parte le gustaba la diversión y después yo sabía cuando una es chica siempre se enamora. Yo la entendía, estaba enamorada, no le iba a pegar por ese motivo, y agarré y le dije: "bueno, está bien", no podía exigirle, ¿para qué iba a gastar plata yo?

Por último, algunas madres tienen una *actitud prescindente* ante los estudios que no son considerados como prioridad o se observa cierta ambivalencia acerca de su valor. Esta actitud parecería estar condicionada por el fracaso escolar.

Fue hasta 6° del primario, después no quería ir más, no le gustaba. Tenía catorce cuando dejó.. no quería saber nada, iba y se volvía, tampoco quería aprender a leer, así que no la mandé más...

Dejó porque no le gustaba el estudio y me pidió que no la mandara más; aparte estaba muy atrasada con los estudios; ya era grande iba a cumplir los quince y todavía estaba en 4°.

Por otra parte, que la hija no estudie permite que la madre trabaje, constituyendo una estrategia de supervivencia.

Terminó el 7° grado. No siguió porque no le gustaba. Aparte yo estaba sola, separada, y ella se encargaba de todo en la casa, ella era la mamá de los más chicos. Y cuando yo venía los chicos estaban comidos, bañados, durmiendo... Ella ocupó el lugar de mamá en casa.

Se desprende que si bien el embarazo no interfirió en los estudios de la mayoría porque las jóvenes ya no estaban escolarizadas cuando se embarazaron, a una buena proporción de las madres les hubiera gustado que sus hijas estudiaran. Además, aunque constituyen la minoría, casi una cuarta parte de las jóvenes dejaron de estudiar debido al embarazo.

Entre los motivos por los cuales no siguieron estudiando, además del embarazo, la respuesta más mencionada es que "no le gustó" o "no quiso", por estar interesada en la música, el baile, estar enamorada, etc., asociada, muchas veces, al fracaso escolar.

Los motivos económicos aparecen en forma subrepticia, pero se pueden inferir de los beneficios secundarios que aporta el hecho de que la hija no estudie y se haga cargo de la casa y los hermanos, permitiendo que la madre trabaje y de la evaluación que hacen de los estudios como caros.

Las madres también se preocupan por la actitud de la escuela: si reciben a la hija embarazada, si le mantienen la condición de alum-

na regular, etc. Esto responde a una imagen de la escuela como expulsora y no contenedora, probablemente debido a modalidades de la institución que aún prevalecen a pesar de la legislación vigente: licencia para las alumnas embarazadas, prohibición de que se les expulse, etcétera.

Socialización de género: el lugar de la mujer

La valoración de los estudios se contrapone al lugar social e históricamente asignado a la mujer. La familia y la sociedad inciden sobre las fantasías anticipatorias de los adolescentes respecto a sus posibles futuros roles familiares y sociales, facilitando u obstaculizando la realización de los proyectos y teniendo en cuenta que las opciones disponibles estarán condicionadas socioculturalmente (Musitu *et al.*, 1996).

Ya antes de que el niño nazca, hay una serie de discursos anticipatorios que le otorgan determinados atributos, cualidades y funciones que provienen tanto de los padres como de la sociedad. De esta manera se le ofrecen soportes identificadorios acordes a su situación sociofamiliar (Castoriadis y Aulagnier, 1988).

La familia, como mediadora de la sociedad, juega un rol crucial en el proyecto de un individuo. En ella se despliegan valores, normas, modelos y un campo de experiencias disponibles. Es probable que los jóvenes seleccionen "automáticamente" los proyectos según las experiencias a las que se ven enfrentados más frecuentemente

(la mujer se ocupa de la casa, cuida, etc.). La organización sociofamiliar de las experiencias del sujeto puede explicar la aparente paradoja del proyecto: el individuo cree que elige libremente algo que, sin embargo, se encuentra inscripto en una regularidad social. Los estudios de trayectorias sociales muestran que existen fuertes relaciones entre el origen social, el sexo del individuo y su educación y el proyecto que elabora. También influye el hecho de que tal o cual actividad involucrada en el proyecto sea más o menos valorada (Guichard, 1995).

En los distintos contextos familiares, según los diferentes modelos de socialización, surgen los proyectos de vida en los que están presentes las imágenes de género en torno a la sexualidad, la familia, el papel de la mujer (Musitu *et al.*, 1996; Chapp, 1994; Guichard, 1995; Climent *et al.*, 1996).

La mujer en la casa

Según los testimonios de las madres, observamos que en algunas familias prevalecen imágenes de género tradicionales que ubican a la mujer en el hogar, ocupándose de los hijos y las tareas domésticas y trabajando afuera sólo si es imprescindible. Las hijas son adiestradas en los trabajos domésticos que están naturalizados y se llega a considerar que son elegidos libremente. Además, muchas madres reproducen los modelos en los que ellas han sido socializadas.

El padre dice: "A mi mujer *le gustaba* la limpieza, todas cosas; Valeria siempre fue muy así, como mi señora, digamos, salió a la madre... *muy casera, muy casera*".

"Ella trabajó así de niñera, así en las vacaciones y a veces yo la llevaba a mi trabajo para que me ayude cuando la necesitaba... Ella sabe hacer todo".

"Yo le decía que ella tenía que aprender para que el día de mañana fuera madre; ésa era mi forma de pensar, *como me criaron a mí*. Yo empecé a trabajar en la cosecha y a los catorce una familia me llevó a la ciudad con cama y ahí ya aprendí a trabajar, a usar una aspiradora, porque vio que uno en el campo no ve nunca ese tipo de cosas".

"¿Su hija tenía alguna obligación en la casa?" "No, ella me ayudaba *normalmente* a lavar, limpiar. Cuando se levantaba algún día con todas las ganas de tirar agua, yo volvía y ya estaba todo baldeado. Es muy compañera.."

La hija "está preparada" para criar un hijo

El adiestramiento en los roles domésticos llevan a que la mayoría de las madres consideren que las hijas están preparadas para criar un hijo.

Yo pienso que todas mis hijas están preparadas porque uno a otro se han criado; como yo tuve que salir a trabajar se cuidaban unos a los otros, así que atender una criatura sabían; como

mamá sabían cuando estaban lastimados, tenían fiebre, qué es lo que tenían que hacer, cuándo tenían que correr al hospital, o avisarle a alguna vecina o a mi mamá.

Está preparada para ser una mamá y ser una ama de casa; porque ella hace todo en mi casa, ella se mueve para un lado, para otro, limpia, cocina. En eso yo no tengo problema porque se da maña con mis otros hijos, mis nietos. Los cambia, los baña...

La veo madura para criar a un bebé en el sentido de que yo ahora trabajo y ella me lo cuida a mi nene de dos años. Antes cuidaba a los otros; los cuida bien, los baña, les da de comer a las doce, los levanta; en ese sentido ella sí se dedica.

Ella es casera así que estoy seguro que lo va a llevar bien (al bebé) ..por la forma que tiene de ser, muy que le gusta cocinar, lavar, esas cosas, pienso que está preparada.

Estudiar o trabajar proyectos de segundo orden

En muchos casos el trabajo y el estudio son valorados como formas de lograr cierta independencia o un medio para progresar. Pero la mujer siempre debe cumplir con las tareas que tradicionalmente les han sido asignadas. Esto es lo que muchas madres transmiten. Es así que cuando las hijas estudian, es frecuente que también tengan obligaciones domésticas.

Me gustaría que no sean sometidas como uno ve tantos matrimonios; que si pueden estudiar, que se sacrifiquen y estudien, cualquier cosita que puedan aprender, aprendan. Las cosas de la casa también, yo traté de que aprendieran siempre... y si pueden trabajar mejor, una se siente más.más libre ¿no?, más independiente.

..ella aparte de ir al colegio tiene un día, dos días en la semana para el lavado.. aprendieron de mí; como yo trabajaba, les decía, vos tenés que cocinar, vos vas a lavar, vos a limpiar, porque eran tres niñas..nunca los varones lavaron una rpa.

Antes de que ella quedara embarazada ella estudiaba, todas las cosas que tenía que estudiar de la primaria, después se bañaba, se cambiaba y se iba a la escuela. Si yo no llegaba a tiempo ella le planchaba los guardapolvos a los hermanos. Pero ella nunca dejó de hacer su tarea, se ponía a estudiar... Es importante que una mujer sepa hacer de todo porque uno se sabe defender y puede ir y emplearse en algo y decir "le puedo dar algo a mis hijos", porque a veces van a la escuela y les piden tantas cosas y a veces uno no tiene, no pueden seguir estudiando los chicos, o se atrasan porque no tienen para llevar.

La mayoría de las hijas nunca trabajaron

Un aspecto que debe considerarse es que la mayoría de las adolescentes nunca trabajó. Las que lo hicieron realizaron trabajos que no

siempre pueden considerarse "extradomésticos" o que fueron muy esporádicos (cuidar chicos en la casa, atender un quiosco en la casa, repartir volantes).

Expectativas y proyectos de vida

Las expectativas de las madres en cuanto a los proyectos de vida en relación con las hijas reflejan las valoraciones de la maternidad, de los estudios, de la independencia, etc. Dichas expectativas tienen que ver con la formación de la pareja, el reconocimiento de los hijos, con el bienestar económico y del bebé. Pero queremos resaltar las expectativas que se refieren a que las hijas logren independencia. Además, más de las tres cuartas partes de las madres se refieren a un "futuro mejor" basado en el estudio y las posibilidades de trabajo.

Que se arreglaran solas, que sean independientes

En los testimonios se observa la expectativa de que las hijas logran independencia económica.

Que se casara bien, que tenga su casa, que no viva esperando de los demás, que trabajara, que se ganara ella... pero no que esté sin trabajar ni estudiar tampoco.

Que estudiara, que se labrara un porvenir para mañana; casarse.. está bien, se casa, sí, quizás el marido tiene plata

pero no sabe lo que puede pasar más adelante; a lo mejor se separan.

Y...que aprendieran alguna cosa, algún estudio, que se realizaran ellas solas, ¿vicio?, que salieran al paso ellas solas, cosas así como trabajar, ocuparse de algunas cosas..No sé, en trabajar bien, tener sus cositas, independizarse ellas, no venir así como me vinieron con un bebé y eso, yo tenía otro pensamiento.

Yo quisiera que siguieran estudiando, para defenderse y que trabajen y que el día de mañana me ayuden, que trabajen y se vistan; porque ellas esperan a que yo les compre. Yo trabajaba, cobraba y les compraba zapatillas, les daba para un pantalón..

Un futuro mejor: estudiar y tener un buen trabajo

La expectativa de un futuro mejor para las hijas es generalizado.

..que siguiera el estudio que ella quisiera, *ser algo más mejor que yo..Tener un estudio, un trabajo donde ella esté bien, que no le falte nada, tener una profesión de cualquier cosa..yo no seguí el estudio porque mi mamá murió y a mi papá no le alcanzaba la plata y por eso me vine a Buenos Aires a buscar trabajo.*

..me hubiese gustado que estudie, que sé yo, peluquería o cualquier cosa, que tenga un título *que no sea como yo, analfabeta, que no tengo nada. A mí me sacas de limpieza y no tengo*

un estudio, no tengo nada. Yo no quería eso para ella, quiero que ella tenga algo.

Y una vida linda, mejor que la mía porque yo viví trabajando; quiero para ella lo mejor... Lo ideal que tuviera un trabajo diferente al mío.. que ella sea maestra jardinera o que estudiara para educación física, bueno, y como a ella no le gusta limpiar mucho, así que le digo que no sirve para el trabajo que yo hago.

Yo hubiera querido que termine de estudiar porque yo no *tuve los estudios que ella tuvo* y bueno, quería lo mejor, que estudie para ella.

Me gustaría para la vida de ella que pueda seguir estudiando, que el día de mañana diga "soy alguien", o la empleen en algo que a ella le puede servir o le puede dar a los hijos, porque sin trabajo no hace nada. En cambio si ella sigue estudiando y puede emplearse el día de mañana les va a decir: "bueno, hijos, yo tengo para poder comprarles".

¿Por qué no estudian las adolescentes que se embarazan?

Sintetizando la información de estos testimonios concluimos que los proyectos de vida se construyen en el marco de determinados modelos familiares, de los cuales las madres son representantes que juegan un rol crucial. La valoración de esos proyectos está mediada

por la socialización de género y por el contexto de pobreza, en el cual el acceso a la educación es escaso.

Una observación inicial que merece resaltarse es que las dos terceras partes de las hijas adolescentes se embarazaron sin planearlo, lo que permite pensar que "tener un hijo" no es en realidad un proyecto, sino que es un hecho que se impone, como se observó también en otros estudios (Climent et al., 1996; Climent, 2001).

Una rápida mirada al nivel de escolarización de las adolescentes embarazadas, que en su mayoría dejaron los estudios antes de embarazarse, llevaría a pensar que estudiar no es un valor de primer orden en este sector de la población y que el embarazo no ha sido un obstáculo para hacerlo. Pero, por un lado, no son pocas —una cuarta parte— las que abandonaron los estudios por el embarazo; y, por el otro, a las tres cuartas partes de las madres les hubiera gustado que sus hijas estudiaran.

Este fracaso escolar es consecuencia y deriva, entre otros aspectos, de la baja autoestima y se relaciona con medios poco motivadores. Cuando las niñas son socializadas en medios donde el "fracaso escolar" fue habitual, no se consideran "capaces" para estudiar. Los padres que han pasado por las mismas experiencias, tampoco las alientan a seguir estudiando. Los costos son considerados demasiados altos y los beneficios muy inciertos.

Las madres no resaltan los motivos económicos como responsables del abandono de la escuela, pero su peso se puede inferir de los testimonios en los que surgen las dificultades económicas que implica mandar a una hija a la escuela. Además, la estrategia de

sobrevivencia que consiste en que ésta no estudie y se haga cargo de la casa y los hermanos, permitiendo que la madre trabaje, puede leerse en el mismo sentido.

Por otra parte, en estas familias prevalecen modelos de socialización sustentados en imágenes de género tradicionales en los cuales las hijas son preparadas para atender la casa y criar a los hijos. Luego, no es de extrañar que la mayoría de las madres consideren que las hijas están preparadas para criar un hijo y hacerse cargo de un hogar.

Sin embargo, estas imágenes coexisten con otras que valoran al estudio y al trabajo como medios de lograr independencia o progreso, aunque subordinado a que la mujer cumpla con las obligaciones domésticas.

Además, resulta significativo el hecho de que las tres cuartas partes de las madres se refieren a las expectativas de un "futuro mejor" para las hijas basado en el estudio y las posibilidades de un buen trabajo. Y en muchos de los testimonios surge que las aspiraciones de las madres se basan en sus experiencias de carencia: imposibilidad de estudiar por razones económicas, por vivir en el campo, por tener que trabajar desde corta edad, por haber migrado, por la baja autoestima por desempeñar un trabajo desvalorizado o por no tener más conocimientos, etcétera.

Entonces hay argumentos y hechos que se contraponen: valorar los estudios pero no insistir en que la hija estudie, justificar su desinterés porque está enamorada, poner objeciones económicas, darle responsabilidades domésticas. Querer y no poder; intentar sólo lo

que ven como posible, de acuerdo con el principio de "circularidad representativa" parecen ser los mecanismos que subyacen en el abandono de los estudios.

Así, en la decisión de apoyar y sostener un proyecto como el de estudiar se entrelazan imágenes de género tradicionales, expectativas de un futuro mejor, experiencias de fracaso escolar propias y de las hijas y marcadas dificultades económicas.

En resumen, coexisten un proyecto privilegiado por las madres —*la maternidad*— con otro también valorado —*estudiar*— en el que se depositan las esperanzas de progresar pero al que no ven como posible y al que las hijas no pueden acceder.

Surge, entonces, la necesidad de políticas sociales y educacionales que contemplen las expectativas y carencias de este sector de población de modo de priorizar la incorporación y permanencia de las adolescentes de sectores populares en el sistema educativo —mediante becas, legislación, capacitación de los docentes—. Pero, ¿qué características deben tener dichas políticas?

Reflexiones sobre los derechos humanos y las políticas sociales vinculadas a la educación.

Retórica neoliberal y embarazo adolescente

A partir de la instauración de los gobiernos "neconservadores" o "neoliberales" a finales de los años setenta se ha dado un pronunciado proceso de "mercantilización" del espacio social. Una serie de racionalizaciones sustentadas en las ciencias sociales apuntan a con-

ferir legitimidad científica a dicho proceso que se caracteriza, entre otros aspectos, por una política de privatización, que expresa una "retórica liberal" –conformada por discursos pretendidamente científicos– (Álvarez Uría, 1998).

La misma sostiene que las políticas sociales perpetúan la dependencia, un ciclo interminable de asistencia, pobreza e irresponsabilidad personal. Así, lo único que harían es administrar la pobreza. La solución pasaría por eliminar el Estado de bienestar para que los pobres no queden atrapados en dicho círculo. Eso se lograría mediante los esfuerzos personales por integrarse al sistema de mercado por medio del trabajo.

En el trasfondo prevalece la idea de que las políticas sociales no pueden resolver los problemas sociales porque éstos son, en realidad, de orden personal –formas de pensar, valores, capacidades– que hace instalarse a los individuos cómodamente en una situación de dependencia.

Diversos autores mencionados por Álvarez Uría (1998) caracterizan a la cultura de la pobreza por la resignación, el resentimiento, el escapismo, la violencia, la promiscuidad y el bajo nivel de aspiraciones. A esta cultura le oponen la cultura empresarial basada en los ideales de trabajo, familia y fe religiosa que responden a los modelos de clases medias.

La pobreza tiene, así, connotaciones morales. En el siglo *xx* y la primera mitad del *xx* se distinguía entre "buenos" pobres, que luchan por salir de la pobreza, y los "malos" pobres, que se caracterizan por sus conductas desviadas que debían ser reprobadas. Con el

neoliberalismo esta diferencia se borró y a la pobreza se le identificó únicamente con las características de los "malos" pobres —asociados a la droga, la criminalidad, los nacimientos ilegítimos, la violencia, la desocupación, la deserción escolar—. El *welfare* fue así relacionado con la cultura de la pobreza al considerarse que incentivaba conductas no conformes.

A partir de la década de los ochenta se llegó a hablar de los *underclass*. Los indicadores que mejor los caracterizan son, según Murray, el nacimiento ilegítimo, los delitos con violencia y el estar al margen del mercado de trabajo, siendo el primero, el mejor *predictor*. Lo ve como una característica de la mayoría de las personas de la clase baja que, al carecer de lazos familiares estables, al romper la cadena de socialización, impide la formación de comunidades integradas. Considera que es probable que los niños caigan en la delincuencia, al carecer de modelos identificatorios, criados sin la interiorización de los límites y las normas sociales.

Murray aduce que la principal responsabilidad del deterioro social que se expresa en el incremento de la *underclass*, radica en la revolución sexual que se dio a partir de los años sesenta, que redujo extraordinariamente el estigma de la ilegitimidad. Esto fue posible debido a la ofensiva cultural liderada por las feministas y la ofensiva económica propiciada por las políticas sociales que protegen a los hijos fuera del matrimonio, a las que consideran como el mejor estímulo para propiciar el nacimiento de hijos ilegítimos.

La consecuencia son la pobreza y los problemas sociales vinculados —ya sea la desocupación, la desnutrición infantil o el fracaso

escolar— que son interpretados en términos de desorganización y de desviación de las normas de la sociedad. Pero las normas nunca son cuestionadas sino que son naturalizadas y los comportamientos que no se ajustan a esas normas son encuadrados dentro de la patología social aunque, paradójicamente, considerados como problemas de individuos.

El embarazo adolescente que se produce, generalmente, antes de la formalización de una pareja estable, es producto de la falta de principios morales que los padres deberían haber inculcado y cuyo cumplimiento deberían haber controlado.

¿Cómo eliminar o reducir dichos problemas sociales? La respuesta neoliberal pasa por vaciar de contenido a la cuestión social y considerar que esos problemas son individuales, debido a la falta de capacidades psicológicas adecuadas y a la transgresión de los códigos morales. En el caso del embarazo adolescente, la solución pasaría por la educación moral, ya sea tanto preventiva como correctivamente. En definitiva, la respuesta neoliberal pasa por convertir la cuestión social en una cuestión individual y moral.

Sostiene, a la vez, que hasta que no cambien las políticas sociales —que favorecen la dependencia hasta el punto de perpetuarla y hacerla endémica y que los individuos se estigmaticen— y se penalicen las conductas no conformes, seguirá en aumento la desintegración familiar de las clases subalternas.

Entonces la solución no pasa tanto por el pleno empleo, sino por la no ayuda y subsidios para los hijos fuera del matrimonio ni sus madres. Lo contrario sería promocionar la ilegitimidad, premiar la

desviación y perpetuar la dependencia. Sería preciso restaurar el consenso moral que se rompió en los años sesenta. Esta caracterización de la retórica neoliberal que se encarna en las políticas sociales permiten comprender la orientación que adoptan las mismas.

Educación y trabajo según el género en un contexto de pobreza y neoliberal

Los requerimientos, en esta época del neoliberalismo, para insertarse en un contexto laboral caracterizado por marcadas transformaciones tanto en lo tecnológico como en lo organizacional, acentúan la importancia de la educación para acceder a mejores condiciones laborales. Quedar fuera del sistema educativo conlleva el peligro de quedar excluido del trabajo, poniendo en evidencia la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Respecto al trabajo infantil, fuertemente relacionado con la pobreza y la exclusión social, suele considerarse que se encuentra más extendido en varones que en mujeres. Sin embargo, queda oculta la particularidad del trabajo de las niñas y su marcada participación en las actividades domésticas.

En las áreas urbanas de Argentina trabajaban fuera del hogar, en 1994, 4.4% de los varones entre seis y catorce años y 2.4% de las niñas. Pero esta relación se invierte al considerar el trabajo doméstico en los hogares: en él la incidencia de las mujeres es mucho más elevada. El 50.3% de las niñas entre seis y nueve; 71.4% de las de

diez a trece años y 75.3% de las de catorce años "ayuda en el cuidado del hogar" durante "la mayor parte de su tiempo" (Faur, 2000).

Estos datos muestran, por un lado, que el trabajo de las niñas en el hogar es mucho más frecuente que el realizado fuera del mismo. Por el otro, se observan las pautas tradicionales de socialización que se visibilizan en la división del trabajo por sexo, según la cual a las mujeres se les asignan las actividades domésticas y el cuidado de niños pequeños y a los varones la responsabilidad de aportar los ingresos económicos, parecen vigentes en los trabajos que realizan (Faur, 2000).

Ya en la escuela secundaria los niveles de escolarización descienden notablemente en relación con el nivel primario y está ampliamente demostrada la fuerte asociación entre la pobreza, el trabajo de adolescentes y el abandono escolar en el nivel medio, sobre todo en el caso de los varones (Faur, 2000; Urresti, 2000).

Muchos adolescentes, acuciados por las necesidades económicas familiares, buscan incorporarse tempranamente en la vida laboral con competencias mínimas, sin haber adquirido las habilidades esenciales requeridas por los nuevos puestos de trabajo. En un mercado laboral, hoy tan restringido y competitivo, es muy difícil obtener un primer empleo. Muchos abandonan la búsqueda, desalentados, con vivencias subjetivas de desvalorización personal y, en algunos casos, de discriminación. Los que logran insertarse lo hacen en trabajos precarizados, temporarios, sin cobertura social o previsional, "en negro" y con muy bajas remuneraciones. En general, se trata de trabajos no calificados que no potencian una proyección futura. Lue-

go, implican situaciones de vulnerabilidad y predicen trayectorias personales de postergación social (Tosi, 2001).

Una consecuencia lógica del abandono de los estudios y de la imposibilidad de incorporarse al mercado laboral es el creciente número de adolescentes que no estudia ni trabaja. Entre las jóvenes que habitan en hogares con ingresos más bajos, el porcentaje que ni estudian ni trabajan es considerablemente alto (23.4%) (Faur, 2000).

Escolaridad, fracaso escolar y autoestima

Otro factor que debe considerarse es que se ha observado que los alumnos de clases bajas no se ajustan a las expectativas de la institución escolar hegemónica en cuanto a su rendimiento escolar, presentando mayores índices de fracaso, repitencia y sobre-edad.

A menudo la valoración de esos índices para evaluar el desempeño de los alumnos están cargados de prejuicios. Así se asocian diversas categorías que implican un corrimiento de las normas –como la de repitente, no promovido, con sobre-edad, desertor– a problemas particulares del alumno –falta de aptitudes o de inteligencia, con déficit familiares, etc.– (Kaplan y Fainsod, 2001). Desde las teorías neoliberales, el fracaso, la desertión, la repitencia escolar son vistos como producto de la falta de interés personal y familiar, como indicador de poco esfuerzo y dedicación o como falta de las capacidades intelectuales mínimas. En definitiva, cuando un alumno es clasificado escolarmente, es tipificado –¿deberíamos decir “etiquetado”?– también socialmente.

De esta manera la escuela desconoce que esos índices son resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales que se dan desde el mismo punto de partida.

Desconoce, también, la heterogeneidad del medio y de las situaciones vitales de dichos alumnos. En cuanto a la categoría "adolescente", la escuela no percibe las diferentes formas que asume el tránsito por la adolescencia según la clase social, la etnia y el género (Kaplan y Fainsod, 2001; Urresti, 2000; Climent, 1999 b).

La institución escolar desconoce, así mismo, que los adolescentes de los estratos más bajos de la sociedad están expuestos a riesgos diversos por las carencias materiales y educacionales, las dificultades de acceso a los servicios de salud, a la recreación, al trabajo y a la incertidumbre que el estatus de pobre o empobrecido generan (Gershanik, 1993). Además, en este estrato social, los adolescentes a menudo deben afrontar responsabilidades adultas—trabajo, atención de la familia—a una edad en las que todavía no están preparados.

Son las experiencias de aprendizaje del individuo las que llevan a formarse determinados esquemas representativos por los cuales la persona elabora imágenes de sí misma, modos de ver las profesiones, ciertas representaciones del futuro, todo lo cual lo lleva a configurar sus proyectos. Esas imágenes y representaciones constituyen las generalizaciones de observaciones del yo: imágenes de uno mismo, de los propios intereses y valores, de las habilidades para encarar una tarea (Guichard, 1995).

Mediante esas representaciones de uno mismo el individuo valora sus realizaciones, efectivas o potenciales, relacionándolas con

exigencias aprendidas (por ejemplo: "sé cuidar chicos", "no sirvo para la escuela"). Las generalizaciones del yo no son necesariamente explícitas ni exactas (creer que lo que hace está mejor o peor de lo que en realidad es). La opinión de los demás es importante en esas evaluaciones. Aunque sean inexactas las observaciones del yo tienen un efecto en las opciones del individuo. Son profecías que se cumplen por sí solas. Dada la imagen que tiene de sí misma (por ejemplo: "me gustan los chicos", "me gusta estar en casa, no salir") la persona desplegará un conjunto de comportamientos que reforzarán esa representación del yo.

Varios autores (Guichard, 1995) se refieren al papel desempeñado por el éxito y el fracaso escolares en la elaboración del concepto de yo. Con el fracaso se asocian, por una parte, una inarmonía entre imágenes sociales e imágenes propias y, por otra, una fuerte devaluación de las imágenes propias y sociales de la inteligencia, la perseverancia y la atención. La escuela constituye, para ciertos alumnos, la experiencia de que "no valen mucho" porque pone énfasis en las capacidades intelectuales como un ingrediente fundamental de la identidad y se presenta como un espacio de competición organizado en torno al valor intelectual de los competidores. Así, los jóvenes juzgan sus grados de inteligencia en función de sus calificaciones escolares y esas capacidades se convierten en un valor constitutivo de la identidad.

Se ha visto que el fracaso escolar incide negativamente en la autoestima de los estudiantes, que tienen el sentimiento de que son

menos inteligentes que los demás, que son malos alumnos: "no entendía nada", "la cabeza no me da".

Los que no se perciben como competentes, se ven como carentes de un capital cognitivo y de saber hacer (Musitu *et al.*, 1996). Por ejemplo, las chicas se consideran incapaces de mantenerse y la única capacidad que se reconocen es la de cuidar chicos y atender la casa, actividades que están naturalizadas y socialmente desvalorizadas.

No es difícil imaginar el mecanismo psicológico que lleva a los jóvenes excluidos del sistema educacional a quitar validez a cualquier aprendizaje escolar. Aquéllos que perciben su escolaridad como fuente de su postergación, rechazan la escuela que, a su vez, los ha rechazado. Un modo de proteger la autoestima contra la experiencia de fracaso académico es la devaluación de la escuela, el trabajo escolar y la educación en general. Arman una serie de justificaciones: "allí no se aprende nada útil", "la escuela no es importante" (Guichard, 1995).

Pero los mecanismos de autoprotección están limitados por la presión social hacia la consecución de una educación calificada y, por lo tanto, hacia el logro escolar. Dicha presión varía según el entorno sociocultural y es diferencial según el sexo. En un ambiente socioeconómico bajo, dicha presión es baja, permitiendo que opere el modelo de autoprotección que minusvalora la educación. En este sentido la influencia en la baja autoestima es menor.

En cuanto a las diferencias por sexo, la presión es menor en relación con las mujeres que con los varones, incluso desde la misma institución escolar. Por este motivo, las mujeres, mediante el meca-

nismo de autoprotección, subvaloran la educación más que los valores.

Además, si bien son frecuentes las experiencias de fracaso escolar, éstas coexisten, en el caso de las mujeres, con experiencias "exitosas" en el aprendizaje de los roles maternos y domésticos. Las chicas se sienten "capaces" para desempeñarlos y en eso basan su autoestima. Criar a los hijos y responsabilizarse por un hogar pasan a ser sus metas y justifican la deserción.

Sin embargo, se ha visto que cuando permanecen en la escuela embarazadas o ya madres, encuentran que la escuela es un lugar de "distinción", un lugar de saber y de formación de habilidades que conforma un capital social legitimado (Kaplan y Fainsod, 2001).

Exclusión del sistema escolar y laboral

¿Cuáles son las consecuencias de la exclusión del sistema escolar y del mercado laboral, tendencia que se acentúa cuando las adolescentes se convierten en madres?

Abandonar los estudios significa, para las adolescentes de este sector social, restringir sus vidas a las tareas domésticas que a menudo son vividas como rutinarias y que son desvalorizadas socialmente. Esta limitación de la participación social activa conduce al aislamiento, a ubicarse en una posición de subordinación por su no participación en el mercado laboral, a la dependencia económica y a la autodesvalorización, la inseguridad y la sumisión. Es en este microcontexto en el que la mayoría de las adolescentes que no estu-

dian, se embarazan. Y es a ese microcontexto al que se ven confinadas las adolescentes que se embarazan y abandonan los estudios. Abandonar los estudios significa, en una palabra, la exclusión y el peligro de la marginalidad.

A veces se racionaliza y se llega a considerar al estudio secundario en el caso de las mujeres como no importante, pues de ellas sólo se espera que sean amas de casa y madres. Las mismas jóvenes se adherirían a estas representaciones y permanecerían aisladas en sus grupos primarios, con muy limitados vínculos sociales.

Pero, además, las carencias educativas, de capital cultural y social, se vinculan a inserciones laborales tempranas en circuitos de trabajos temporarios, con alta rotación de empleo, desempleo, subocupación. Las bajas remuneraciones percibidas inmovilizan en la pobreza y acentúan la desigualdad y segmentación de la sociedad actual. Cuando trabajan fuera del hogar, la mayoría lo hace en actividades ligadas al servicio doméstico, con similares efectos psicosociales a los antes mencionados (Tosi, 2001).

Esta exclusión de la participación en el ámbito educacional y en el laboral, sin posibilidades de proyectar, nos lleva a preguntarnos cómo pueden conformar la identidad y establecer vínculos afectivos las jóvenes madres, en ese contexto de aislamiento, material y psicosocialmente empobrecido, en el que las imágenes que les ofrecen los adultos significativos, a menudo desocupados, expresan incertidumbre, angustia, inestabilidad y cómo se desarrollará su autoestima.

Las frases habituales de las jóvenes y sus madres "sin estudios no sos nadie", "estudiar para ser alguien", "estudiar para tener un buen

trabajo" muestran claramente que en la escuela y en el trabajo encuentran, por lo menos idealmente, un camino para ser alguien valioso. Pero dichas frases desnudan, también, una contradicción: aunque la escuela es desvalorizada por su forma de funcionamiento, es valorizada en cuanto posibilita la constitución de la identidad como sujeto social, con proyectos, con reconocimiento social.

Participar en la escuela exige anticipar, prever, formular proyectos, aunque sean difusos. Como ya mencionamos, la deserción escolar de las adolescentes implica un confinamiento en el hogar y en las tareas domésticas, un tiempo "de no hacer nada", sin amistades, sin afectos. La escuela, por el contrario, posibilita un espacio de contención, de sostén y aporta un modelo identificador. Así, en el imaginario de las jóvenes y sus familias, la escuela aún tiene un papel integrador, socializante y facilitador de ascenso social.

¿Qué políticas sociales y educativas son necesarias?

La institución escolar enfrenta el desafío de responder a las demandas de la sociedad actual formando de acuerdo con las exigencias de un mercado laboral en constante mutación. Y, a su vez y más importante, la sociedad y el Estado enfrentan el desafío de garantizar el acceso y la permanencia en la escuela.

Construida desde falsos supuestos de homogeneidad, la "democratización del ingreso" al nivel medio de la educación no ha sido acompañada por la "democratización de permanencia", entendiéndose por esta última la adecuación de la estructura organizativa, pe-

dagógica y de apoyo al perfil de su población-objetivo, dado los altos índices de deserción que se manifiestan en este nivel y las "historias de fracasos" y/o profecías autocumplidas (Tosi, 2001).

Repensar la estructura educativa, dotarla de un equipamiento técnico-profesional que acompañe el proceso de aprendizaje, construir estrategias de inclusión y optimización asumiendo las contradicciones provenientes de un medio que fragmenta y excluye son los desafíos del presente (Tosi, 2001).

Pero, sobre todo, el desafío y el dilema que la escuela debe enfrentar es si debe modificarse para formar individuos que sirvan a sociedades regidas por el neoliberalismo o para cuestionarlo y encontrar modelos alternativos.

Respecto a las adolescentes embarazadas, la institución escolar durante un largo tiempo las rechazó y expulsó. En la actualidad coexisten distintas posturas frente a las mismas. Hay escuelas que aún hoy, existiendo un marco legal parcialmente aceptado, expulsan más o menos explícitamente a las alumnas embarazadas; hay escuelas que no permiten el ingreso de alumnas con sus bebés, otras que las derivan a otras escuelas más permisivas y otras que las aceptan y contienen.

Parecería que son necesarias políticas públicas que no consideren a los adolescentes como potenciales desviados a quienes es necesario corregir en su comportamiento individual tempranamente, sino que se orienten a planificar acciones para apoyar y posibilitar el acceso a oportunidades educativas que potencien mejores condiciones de vida (Tosi, 2001).

Por tal motivo es necesario continuar abogando por políticas sociales que promuevan la inserción de la dimensión de género en su definición, de modo de que las niñas, adolescentes y mujeres argentinas puedan gozar de los derechos establecidos en las Convenciones sobre Derechos de la Infancia y de las Mujeres.

Para ello se requiere una sociedad democrática que implique, entre otras cosas, que las adolescentes serán comprendidas en su diferencia genérica, generacional y social; que promueva el desarrollo personal y social más que la compensación de faltas o carencias. Dicha sociedad deberá, así mismo, revisar las normas por las que juzga la competencia de sus miembros y deberá contribuir, ante todo, a la autonomía. En definitiva, una sociedad que proteja y garantice el ejercicio de los derechos que toda niña, adolescente y mujer tienen. Entre ellos el derecho a estudiar en el presente y de trabajar en el futuro, medios de ir conformando su identidad y su autoestima.

Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires –en la cual se ha llevado a cabo el trabajo de campo– se acaban de suspender las becas que se otorgaban para cursar los últimos tres años de la escuela secundaria, lo que acentúa la posibilidad de deserción escolar. ¿Cuál es la lógica de estas medidas, que afectan tanto a mujeres como varones? ¿No son sectores valiosos de la población que merecen ser educados y capacitados para un adecuado desempeño como personas, trabajadores, ciudadanos? Si no estudian, la matrícula escolar se reduce, el presupuesto del área educativa se reduce, y si en el futuro no se incorporan al mercado de trabajo, tampoco serán objeto de políticas sociales –casi todas dirigidas a los que están en

dicho mercado—. De esta manera resulta "conveniente" que las adolescentes se queden en sus casas.

Refiriéndonos concretamente al embarazo en la adolescencia, en un trabajo anterior (Climent *et al.*, 1999 a) nos preguntamos por qué es "tolerado", cuando no "alentado". Por un lado, el embarazo adolescente no es considerado "peligroso" para la sociedad como otras "transgresiones" que se les adjudican a los adolescentes—principalmente a los varones— como la drogadicción y la delincuencia. La propiedad privada y la seguridad personal no están amenazadas.

Además, las adolescentes aún no votan, y las que además son pobres, tampoco "consumen", características que las hacen poco interesantes como objeto de "inversiones".

Por otro lado, sirve para confirmar lo sostenido por el mito MUJER=MADE: según éste, ninguna mujer puede sustraerse al deseo de ser madre (Fernández, 1994).

Por eso se le niega información y métodos anticonceptivos que le permitirían regular su fecundidad. Sólo después de que haya tenido varios hijos y cumplido su "sagrada misión" será considerada como "objeto" de las políticas sociales e incluida en los programas de provisión de métodos anticonceptivos. Entonces, la "transgresión" de normas morales y familiares que censuran la sexualidad precoz se redime con la maternidad.

¿Para qué sirve reforzar ese mito? ¿Para mantener a la mujer en un lugar de subordinación aislada en el hogar, sin disputar los lugares de prestigio y poder al varón, cuya participación en el embarazo de la adolescente no se cuestiona?

Parecería que las políticas sociales y las educacionales se adhieren a las pautas ideológicas que naturalizan a la maternidad como pauta de las mujeres de sectores populares, para quienes es suficiente una educación elemental.

Respondiendo a la pregunta que guía este trabajo, sostenemos que la situación de escolaridad de las adolescentes que se embarazan denuncia una situación de exclusión y marginalidad y, por tanto, pone en evidencia la violación de derechos humanos esenciales, entre ellos el de recibir una adecuada educación. Más allá de si el embarazo es causa o consecuencia del abandono de los estudios, la pobreza resulta el contexto que está en la base de ambos hechos y hacia donde deben apuntar las políticas públicas.

Y si bien estudiar, como proyecto de vida, dada la socialización de género, aparece en un segundo lugar entre las aspiraciones de las adolescentes y sus madres, no deja de ser sumamente valorado por ambas. Sin embargo, las condiciones de pobreza en la que se desenvuelve la vida de las mujeres de los sectores populares, hacen que no se le visualice como un proyecto a desarrollar.

Mientras las políticas sociales no reconsideren las concepciones ideológicas que las sustentan y que sostienen la "conveniencia" de que las mujeres jóvenes y pobres no estudien ni trabajen, las mismas estarán expuestas a embarazarse precozmente y se seguirán violando sus derechos: a estudiar, a trabajar, a recrearse, a elegir cuando tener hijos, a construir su identidad, a desarrollar su autoestima.

La identidad de estas jóvenes estará atada a la invisibilidad de su trabajo en el hogar, desvalorizado socialmente y del que dependerá su autoestima.

Es necesario que se implanten políticas sociales y educativas con perspectivas de género orientadas a la incorporación y permanencia de las adolescentes de sectores populares en el sistema educativo. No hacerlo implicaría reconocer y aceptar el lugar de exclusión que se reserva a las adolescentes de sectores populares. No hacerlo sería no respetar el derecho a la educación que todo niño/a y adolescente tiene.

Bibliografía

- ARSENEN, D. et al. "La transición de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria y los adultos mayores jubilados: proyectos y recursos personales", *VI Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UB, Buenos Aires, 1998.
- ÁLVAREZ Uría, F. "Retórica neoliberal. La gran ofensiva de los científicos sociales contra las políticas sociales en EE. U.", *Claves de Razón Práctica*, núm. 80, marzo, 1998, pp. 20-28.
- CALDIZ, L. et al. "Maternidad adolescente en Bariloche (Argentina)", en OLIVEIRA A. y T. AMADO. (comps.). *Alternativas escasas: Saude, sexualidade e reproducao na America Latina*. Fundação Carlos Chagas/ Editora 34, San Pablo, 1994.
- CASTRIADIS, P. y P. ALLAGNIER. "El espacio al que el yo puede advenir", en *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Aronortu, Buenos Aires, 1988.

- CLIMENT, G. et al. "Estilo de vida, imágenes de género y proyecto de vida en adolescentes embarazadas", *Segundo Taller de investigaciones sociales y salud reproductiva y sexualidad*. CNEP/MS/CEES/AEPA, Buenos Aires, 1996.
- "Maternidad adolescente: Estrategias conyugales, reproductivas y de crianza de los hijos", *Avances en la Investigación Social en Salud Reproductiva y Sexualidad*. AEPA/CEES/CNEP, Buenos Aires, 1998.
- (a). "El embarazo adolescente y la violación de los derechos humanos", ponencia presentada en las *IV Jornadas nacionales de la Red Nacional por la Salud de la Mujer./Argentina: "Mujeres, salud y derechos: palabras y hechos"*. Tandil, agosto, 1999.
- (b). "Adolescencia, modelos de socialización y proyectos de vida", ponencia presentada en las *Jornadas sobre adolescencia* organizadas por el Equipo de Capacitación de la Región Sanitaria VI, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y nuestro proyecto educativo *Banfield*, Buenos Aires, noviembre, 1999.
- et al. (a). "Maternidad adolescente: Un camino hacia la marginación", en *Cuadernos Médico Sociales*, núm. 77, Rosario, abril, 2000.
- (b). "Enfrentando la maternidad en la adolescencia: Estrategias de vida", *Mujeres en escena, Actas de las V Jornadas de historia de las mujeres y estudios de género*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, julio, 2000.
- "Los significados de la maternidad y los modelos familiares", *Voces en conflicto, espacios de disputa. VI Jornadas de historia de las mujeres y I Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género*. Insti-

- tuto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2001.
- CHAPP, M. "El sistema de autoridad familiar desde la perspectiva adolescente", en CHAPP, M. y A. PALERMO (comps.). *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994.
- DÍAZ MUÑOZ, A. et al. "Comportamientos reproductivos de las adolescentes", *Infancia y condiciones de vida. Encuesta especial para el diagnóstico y la evaluación de las metas sociales*. INEC, Buenos Aires, 1996.
- FAR, E. "Mapa estratégico del área mujer y equidad de género", *Informe de UNICEF*. Buenos Aires, noviembre, 2000.
- FERNÁNDEZ, A. "La pobreza y la maternidad adolescente", *La mujer de la ilusión*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- GERSHANIK, A. "Salud de los niños y empobrecimiento", en A. MINUJIN et al. *Cuesta abajo*. UNICEF/Losada, Buenos Aires, 1993.
- GUICHARD J. *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Laertes, Barcelona, 1995.
- INVESTIA Domínguez, G. "Características sociodemográficas de las adolescentes madres", *Taller de investigaciones sociales en salud reproductiva y sexualidad*. CEDES/GENEP, Buenos Aires, 1993.
- JAYKO, T. "Aspectos socioculturales y familiares de la fecundidad adolescente", *Memoria*. The Population Council, México, 1989.
- KAPLAN, C. y P. FAINSO. "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas", mimeo, 2001.

- LAURAGA, M. E. *Uruguay adolescente: maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Instituto Nacional de la Familia y la Mujer, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, 1995.
- MUSTIU, G., J. M. ROMÁN y M. GUTIÉRREZ. *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Universitaria, Barcelona, 1996.
- PALMA, I. "El embarazo adolescente desde una perspectiva de género", Santiago de Chile, mimeo, 1991.
- PALMA, I. y L. QUIJORÁN. "Repuestas a gravidez entre adolescentes chilenas de estratos populares", en A. OLIVEIRA y T. AMADO (comps.). *Alternativas escasas. Saúde, sexualidade e reprodução na América Latina*. Fundação Carlos Chagas Editora 34, San Pablo, 1994.
- PANELIDES, E. et al. *Imágenes de género y conducta reproductiva en la adolescencia*, CENEP, núm. 51, Buenos Aires, 1995.
- PORRILLO, J. *La sexualidad de los adolescentes*. Facultad de Medicina, INAP/CEP/OPS, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1992.
- TSEI, A. y G. MELINA. "Entre el trabajo y el estudio: la conflictividad de los jóvenes que atraviesan un presente precario y un futuro incierto", *XIII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS XIII)*, Antigua, octubre/noviembre, 2001.
- URRESH, M. *Informe del área de adolescencia*. Buenos Aires, UNICEF, Buenos Aires, agosto, 2000. "La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente", *IV Jornadas nacionales de debate interdisciplinario en salud y población*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2001.
- VILARICH, A. "Madres solteras adolescentes", *Biblioteca Política*, núm. 321, CEPAL, Buenos Aires, 1991.