

Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico

Teenage pregnancy/motherhood and schooling: Amongst the personal, the political and the pedagogical

Andrés Malizia¹

Resumen

Durante los años noventa, se llevó adelante un proyecto educativo en una escuela secundaria en Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos que tenían como propósito garantizar la continuidad escolar de las alumnas embarazadas y madres que asistían a dicha institución. Desde un enfoque cualitativo, se analizan estos dispositivos para comprender los modos en que incidían en las trayectorias educativas. Se recupera lo acontecido en esta escuela secundaria porque instauró una forma específica de concebir el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización, que perduró a lo largo de los años e influyó en la perspectiva política y pedagógica del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: embarazos y maternidades en la adolescencia; género; escuela secundaria; dispositivos pedagógicos

Summary

During the nineties, an educational project was carried out in a high school in Villa Lugano, City of Buenos Aires. This project consisted of two pedagogic devices aimed at keeping pregnant and parenting female students in school. These devices are analyzed following a qualitative approach to understand their impact on students' educational trajectories. We recover the experience at this high school because it established a specific way of conceiving the link between teenage pregnancy/motherhood and schooling that lasted over the years and influenced the political and pedagogical perspective of the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students of the City of Buenos Aires.

Keywords: Teenage Pregnancy/motherhood; Gender; High School; Pedagogic Devices

Fecha de recepción: 20/04/2023
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de aceptación: 7/07/2023

Introducción

En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación ya finalizada en el marco de la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En la misma, se indagó sobre los procesos de reconfiguración del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Desde un enfoque cualitativo (Rockwell, 2009; Wainerman y Sautu, 2011) y a partir de un estudio en casos (Rockwell, 2009), se reconstruyeron las distintas formas que fue tomando el Programa en el período que va de 1999 a 2019.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se crea en el año 1999. Sin embargo, antes de su creación existió una experiencia institucional en la Escuela de Enseñanza Media N° 4 (EMEM 4) de Villa Lugano, donde se llevó adelante un proyecto educativo que tenía como propósito garantizar la continuidad escolar de las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos²: el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico, fue posible indagar acerca de los modos en que ambos dispositivos incidieron en las trayectorias educativas de estas alumnas.

En este trabajo se recupera esta experiencia educativa en particular debido a la relevancia que tuvo en la historia del Programa. Con la creación de los dispositivos pedagógicos se instauró, por un lado, una forma de concebir a las alumnas y, por otro, un modo de pensar el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y la escolarización. Esta perspectiva perduró a lo largo de los años e incidió en el posicionamiento político y pedagógico de lxs coordinadorxs y referentes del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

El artículo que se presenta está organizado en cuatro secciones. La introducción va seguida de una discusión de los marcos teóricos-conceptuales de referencia, que se completa con un breve recorrido histórico del Programa a la par de la descripción de las decisiones metodológicas. La última sección comparte el desarrollo de los hallazgos de la investigación.

Debates en torno a los embarazos y las maternidades en la adolescencia y los procesos de escolarización

La maternidad en la adolescencia ha sido objeto de estudio desde los años sesenta. Principalmente ha sido investigada desde enfoques funcionalistas, que sostenían una preocupación por la normalización de los comportamientos de lxs jóvenes en un momento que coincidía con el crecimiento de la matrícula escolar como así también

con la creación de los primeros servicios de salud diseñados, especialmente, para la atención de jóvenes en EE.UU. y América Latina (CEDES, 2005). Estas investigaciones sustentadas en la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social, conforman –según la clasificación elaborada por Stern (1997)– el “paradigma tradicional” en los estudios sobre esta temática. Desde este paradigma, se plantea que la maternidad adolescente trae consigo un riesgo social, es decir, que conlleva –indefectiblemente– al abandono escolar y a una menor certificación académica, repercutiendo de esta forma en las posibilidades de obtener un empleo (Stern, 1997; Fainsod, 2008). De este modo, la edad en la que ocurren los embarazos sería el diagnóstico y, a su vez, el pronóstico de vida que anuncia el abandono escolar, la desventaja educativa y la exclusión socioeconómica.

En contraposición, desde los años ochenta los enfoques críticos (Stern, 1997) pusieron en discusión las prerrogativas de las posturas tradicionales. Desde dichos enfoques se analizan los modos en que las desigualdades sociales, económicas y culturales operan como condicionantes en la escolarización, incluso, antes que la maternidad (Gogna et al., 2005; Fainsod, 2006, 2011; UNICEF, 2017). En esta línea, investigaciones realizadas en contextos de marginalidad urbana (Fainsod, 2008; Binstock y Gogna, 2013) han dado cuenta que algunas de las adolescentes ya se encontraban por fuera de la escuela al momento del embarazo. Esto indica que el embarazo o la maternidad no fueron el motivo de la interrupción de la escolaridad, dado que las desigualdades sociales, económicas y culturales las antecedían.

En particular, las investigaciones llevadas adelante por Fainsod (2006, 2008, 2011) han colocado en el centro de la escena a las condiciones socioeconómicas y a las tramas familiares, conyugales e institucionales en las que se inscriben dichos procesos. Estas investigaciones permitieron comprender que dichas experiencias no son experimentadas de la misma forma por una adolescente que vive con una familia que la acompaña, que tiene una pareja que promueve la continuidad educativa, o que asiste a una escuela que aloja la diversidad de experiencias adolescentes. Comprender los modos en que se entran las condiciones socioeconómicas, los lazos familiares, conyugales e institucionales se torna indispensable para analizar las trayectorias educativas de las alumnas embarazadas y/o madres que asisten a las escuelas secundarias.

Las instituciones educativas pueden ser espacios de expulsión y discriminación (Tiramonti y Montes, 2011; Tiramonti, 2015), donde se refuerzan los mandatos sociales en torno a la maternidad (Fainsod, 2006; Molina, 2012); también pueden ser espacios de escucha y contención (Duschatzky y Corea, 2002; Maddonni, 2014), donde se cuestiona la equivalencia instituida entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar) (Fernández, 1994, 2009). Incluso, podemos considerar que en las instituciones conviven ambos procesos, de expulsión y de contención y,

en algunos casos, es posible rastrear mecanismos desiguales en prácticas y discursos que tienen como principio y horizonte la igualdad social. En este sentido, se torna necesario analizar los modos en que se particularizan dichas experiencias, indagando, a su vez, en los sentidos que emergen en las instituciones educativas como así también en los proyectos y en las prácticas cotidianas que se llevan adelante. Conocer cómo se singularizan estos procesos posibilita el cuestionamiento de los discursos reduccionistas y estigmatizantes que plantean que ante los embarazos y las maternidades en la adolescencia, el único destino posible es la deserción escolar, la exclusión del sistema productivo y la desigualdad social.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas: un breve recorrido histórico para adentrarse en su complejidad

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se creó en el año 1999 como una línea de acción del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias). El ZAP, creado en 1996, tenía como propósito generar políticas intersectoriales (educación, salud, desarrollo social) que mejoraran las condiciones de vida de lxs habitantes de la Ciudad. Por ese motivo, el Programa funcionaba –específicamente– en los barrios que presentaban los niveles socioeconómicos más desfavorables. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, esos barrios se concentraban en la zona sur³.

Durante los primeros dos años, el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se circunscribió al trabajo en las cinco escuelas secundarias de la zona sur (Región Quinta) que concentraban el mayor número de alumnas embarazadas y/o madres. En el año 2001, con el cambio de gobierno en la Ciudad, el Programa se extendió –progresivamente– a las otras regiones educativas, y comenzó a trabajar con instituciones de distintas orientaciones y modalidades (escuelas comerciales, técnicas, entre otras). En el año 2008, con un nuevo cambio de gobierno, el Programa se subsumió a la Dirección de Inclusión Escolar y luego, en el año 2011 pasó a depender de la Gerencia Operativa de Primera Infancia; en 2015 se transfirió a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo. En la actualidad, el Programa depende de esta última Gerencia, funciona en toda la Ciudad y en las distintas modalidades de educación secundaria (escuelas comerciales, de reingreso, normales, artísticas, entre otras). En términos cuantitativos, entre 1999 y 2016 el Programa acompañó a 2560 estudiantes y a 153 escuelas secundarias. Además, se formaron a 295 referentes institucionales y 21 coordinadorxs regionales.

Sin embargo, previo a su oficialización como una línea de acción del Programa ZAP, existió una experiencia institucional en la Escuela de Enseñanza Media N° 4 del Distrito Escolar 21 (EMEM 4 D.E. 21) en Villa Lugano, donde se llevó adelante un proyecto educativo que tenía como propósito garantizar la continuidad escolar de

las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos: el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. Siendo que el propósito de este artículo es analizar el proyecto educativo de la EMEM 4 y particularmente, los modos en que ambos dispositivos incidieron en la escolarización de dichas alumnas, trabajamos aquí el corpus empírico constituido por entrevistas, documentales y publicaciones oficiales en los cuales donde la Directora de la EMEM, lxs docentes y las propias alumnas relatan acerca de su participación en dicho proyecto.

A partir del análisis del corpus empírico fue posible captar la complejidad de este proyecto, como así también los modos específicos en que ambos dispositivos incidieron en la escolaridad de dichas alumnas. La permanente interrelación entre el marco teórico y los datos elaborados en el trabajo de campo permitió construir las categorías de análisis y desplegar teóricamente el problema de investigación procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos sociohistóricos y culturales más amplios (Guber, 2004; Marradi et. al, 2007).

La EMEM 4 de Villa Lugano: una institución educativa situada al territorio y a la comunidad

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas funciona en la Ciudad de Buenos Aires y tiene una larga trayectoria, de más de 20 años. Sus inicios se remontan a la Escuela de Enseñanza Media Nº 4 del Distrito Escolar 21 (EMEM 4 D.E. 21) perteneciente a las denominadas “EMEM Históricas”. Dichas escuelas se crearon a principios de la década de los años noventa, con la transferencia de las escuelas medias de la órbita nacional a la provincial y a la Municipalidad de Buenos Aires. Estas instituciones se fundaron en las regiones que presentaban los niveles más altos de repitencia y deserción escolar, y han tenido como propósito promover la escolarización de aquellxs estudiantes que han quedado excluídxs del sistema educativo.

La EMEM 4 D.E. 21 se encuentra en Villa Lugano, frente al barrio popular conocido como “Villa 20”. Cuando se creó, a principios de los años noventa, tenía como Directora a Norma Colombatto, quien relató en distintos documentales el lugar que tenía que tener la escuela para lxs estudiantes: “Me convocaron para construir una escuela que diera respuesta a las necesidades educativas del lugar donde estaba geográficamente inserta. La intención era que los chicos se apropiaran de la escuela” (Proyecto Cine ZAP, 2005, 23m 57s).

A diferencia de las escuelas secundarias argentinas que han tenido una matriz elitista y expulsiva, las “EMEM Históricas” se crearon con el fin de revertir el carácter selectivo y meritocrático fundante (Tiramonti y Montes, 2011; Tiramonti, 2015). Son escuelas que, reconociendo la trama de desigualdades sociales y económicas

en las que se encuentran lxs estudiantes, han tratado de sostener sus trayectorias educativas. En el fragmento seleccionado se puede analizar el sentido que tenía que tener la EMEM 4 para lxs estudiantes que asistían a ella: una escuela solidaria, contenedora y situada a las condiciones de vida del estudiantado. Es decir, una escuela que lograba comprender el entramado socioeconómico, político y cultural en el que se encuentra, y generara una respuesta adecuada a dicho contexto y a la comunidad. Asimismo, y tal como plantean algunas investigaciones (Tiramonti et al., 2007), las “EMEM Históricas” se han configurado en circuitos escolares diferenciados (Braslavsky, 1985) que han alojado a quienes han sido expulsadxs de otras instituciones. Se han convertido en escuelas que recibían específicamente a dichxs estudiantes, quienes, a su vez, solamente encontraban en estas instituciones una posibilidad para estudiar.

Como mencionamos anteriormente, la EMEM 4 se encuentra en una de las zonas más desfavorecidas socioeconómicamente de la Ciudad de Buenos Aires. La población que asistía provenía de países limítrofes y veía reducidas sus posibilidades de acceder al sistema educativo y a empleos formales. En la mayoría de los casos, tenían trayectorias escolares interrumpidas, con ingresos y egresos de escuelas primarias y/o secundarias. La situación de vulnerabilización social en la que se encontraban condicionaba su escolaridad, y tendían a interrumpir sus trayectorias por motivos laborales, de cuidados de niñxs y adultxs, o de migraciones entre provincias y países. La Directora de la EMEM, Norma Colombatto, se refirió en reiteradas oportunidades a lxs estudiantes y al barrio donde se encuentra emplazada la institución:

Muchos de estos chicos y chicas han perdido tempranamente a sus madres y hasta ellos mismos se han enfermado de gravedad. Varios murieron en accidentes que podrían haberse evitado o se han enfrentado entre bandas y, más aún, han resistido a la Policía. Es como dicen algunos, la gran diferencia entre este colegio y otros es que los chicos aquí están viviendo muy al límite, en todo sentido, siempre están al borde y eso los pone en riesgo, los enfrenta con la muerte. (Crece desde el pie, 2001, p.7)

[las chicas] me decían: usted no sabe lo difícil que es cruzar [la villa 20] para venir a la escuela. En relación a los prejuicios, al ‘trato’ que se les da en muchos lugares. Por eso, nuestro esfuerzo fue muy grande para que ellos se sintieran propietarios de la escuela. (Canal Encuentro, 2015, 16min 33s)

Estos fragmentos evidencian las condiciones de vida y la situación de vulnerabilidad social en la que se vivía en el barrio conocido como “Villa 20”. Recuperando los aportes de Judith Butler podemos comprender cómo la precariedad, entendida como una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada (Butler, 2009, p.323) se encuentra estrechamente ligada con las normas de género, ya que estas delinean las formas de habitar el espacio público y privado y condicionan las posi-

bilidades de reconocimiento: de ser reconocidx por la ley, el Estado, las políticas, las instituciones y lxs sujetxs. En palabras de Butler, “la vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimientos” (Butler, 2009, p.335). En este sentido, nos preguntamos por las experiencias educativas de las adolescentes que estando embarazadas o siendo madres transitaban por la EMEM 4, ¿de qué forma eran reconocidas en la institución? ¿Cuán legibles se tornaban sus vidas en la escuela? ¿Cómo eran visibilizados sus cuerpos y cómo vivenciaban su tránsito por la EMEM 4?

En la revista *Crece desde el pie* (2001), editada por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, se publicó un artículo sobre la historia de la EMEM 4 para la cual entrevistaron a la Directora y a lxs docentes de la institución. En dicha publicación ellxs se refirieron a la escuela, a lxs estudiantes y particularmente, a las alumnas embarazadas y/o madres que transitaban por la EMEM:

Se tenían en cuenta las características de la zona y mucha gente que había iniciado sus estudios secundarios y que había tenido que abandonarlos no se animaban a re-ingresar en sus escuelas porque hacía muchos años que habían dejado. Esa gente prefería re-iniciar aquí: tenía la ventaja de ser nocturna y en ese momento la mayor parte de la población trabajaba. (*Crece desde el pie*, 2001, p.4)

Yo tengo mucha afinidad con las chicas, especialmente con las que están embarazadas (...) El grupo de psicólogas que trabajan con las chicas madres empezó en el 95 y yo trato de colaborar con todo. Cuando nos damos cuenta traemos a la chica acá, a la Dirección, hablamos con ella y le ofrecemos que venga al grupo. (*Crece desde el pie*, 2001, p.7)

En el marco de esta escuela, y como se menciona en el fragmento destacado, se llevó adelante una experiencia de acompañamiento a las “chicas madres” que tenía como propósito garantizar la continuidad educativa de las alumnas. Como relata la Directora, Norma Colombatto, este proyecto comenzó –incipientemente– en 1991 cuando cursaba una alumna embarazada de la institución:

La primera adolescente embarazada que recibimos fue en el 91. Era una de nuestras chicas que había empezado primer año acá y el papá del bebé también era alumno nuestro. En ese momento nos ocupamos mucho de cómo era atendida médicamente, pero yo sentía que faltaba una reflexión importante sobre lo que es ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando. (Canal Encuentro, 2015, 7min 21s)

Como se puede leer en este fragmento, desde los inicios de la EMEM 4 existía una preocupación por la salud y la escolaridad de las adolescentes. Y también por lo que implicaba subjetivamente ser adolescente, madre y seguir estudiando. Tener la posibilidad de pensarse en tanto adolescentes, alumnas y madres, como posicionamientos que no se excluyeran entre sí se tornaba profundamente disruptivo

en los años noventa. Pensar en estudiantes embarazadas y/o madres transitando por la escuela secundaria no formaba parte de lo posible en esa época. La matriz expulsiva de la escuela secundaria tendía a excluir a todo lo que se desviase de lo esperado por la institución escolar (varón, blanco, urbano, heterosexual y propietario) (Fainsod, 2008; Southwell, 2011).

El hecho de asistir a la secundaria estando embarazada o siendo madre fue disruptivo en los años noventa porque implicó revisar el lugar de la escuela en relación a la sexualidad. Los embarazos, las maternidades y paternidades ponen de relieve que lxs adolescentes tienen relaciones sexuales y ubica a las escuelas en una posición en la cual no pueden eludir este tema, porque las instituciones educativas no son indiferentes, ni neutrales, en la producción de los cuerpos sexuados. Lopes Louro (1999, 2019) plantea que la escuela educa a los cuerpos y práctica una pedagogía de la sexualidad, en la cual a pesar de las oscilaciones, contradicciones y fragilidades, busca intencionalmente silenciar y negar la curiosidad, las fantasías y los saberes, al mismo tiempo que busca incentivar una sexualidad “normal” (heterosexual) y simultáneamente contenerla. En este proceso de incentivación y contención, la escuela educa en sexualidad y dicha educación se ha llevado adelante desde enfoques moralizantes (Morgade et al., 2011) que ponen el énfasis en cuestiones vinculares y éticas, en el “deber ser”, en “lo correcto”, “lo permitido” y “lo prohibido”, antes que en las inquietudes y las experiencias reales de lxs adolescentes. Se establece una moral diferenciada para varones y mujeres, y se enfatiza en el control de la sexualidad mediante la abstinencia. Los embarazos, las maternidades y paternidades le devuelven a la escuela esa imagen que no quiere ver reflejada porque la incomoda, perturba y desestabiliza en su función de educadora en sexualidad.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto educativo que inició -incipientemente- en 1991, y que tenía como propósito garantizar la continuidad educativa de las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución, contaba con dos dispositivos pedagógicos que contribuían a sostener dicha continuidad: el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. A continuación se presentan ambos dispositivos.

A. El “Grupo de Reflexión” en la EMEM 4 de Villa Lugano: un dispositivo pedagógico crítico ante los discursos reduccionistas

Decíamos que desde los inicios de la EMEM 4 existía una preocupación por la salud y la escolaridad de las adolescentes, como así también una reflexión sobre lo que implicaba estar embarazada y/o ser madre y seguir estudiando. En este contexto, se llevó adelante un proyecto que la Directora definió como “chicas madres”. Esta iniciativa institucional comenzó en 1995; se llamó al principio “lugar de escucha”, y luego “Grupo de Reflexión”. Era un espacio de escucha entre pares, que estaba coordinado por dos psicólogas y funcionaba en el horario escolar, con una frecuencia semanal, y siguiendo el mismo día y horario para cada semana. Al principio asistían,

principalmente, las alumnas madres, y luego comenzaron a asistir las alumnas embarazadas. La coordinadora general del Programa es una de las psicólogas que en 1995 organizó el “Grupo de Reflexión”, y en una de las entrevistas relató sobre los primeros momentos en la EMEM 4:

En el 95 llego a la EMEM 4 D.E. 21 de Lugano, conozco a Norma y me comenta que quería un espacio donde las alumnas pudiesen pensarse, pudiesen escucharse, un espacio de reflexión. Entonces le propusimos armar un dispositivo de acompañamiento, un grupo de reflexión, que lo llamamos “lugar de escucha” y que hoy en día lo seguimos recuperando. Era un lugar de privacidad, de respeto, que funcionaba en el horario escolar y venía quien quisiera venir... incluso habían chicas que –habiendo finalizado la escuela– seguían viniendo para poder hablar de otras cosas. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Como planteamos anteriormente, desde 1995 se estaba reconociendo la necesidad de que exista un espacio en el cual las propias alumnas embarazadas y/o madres pudiesen pensar en la continuidad de los estudios. Un espacio que hasta el momento no existía en la escuela secundaria pero que la Directora consideraba indispensable para garantizar dicha continuidad. La convicción de Norma Colombatto devenía de su propia experiencia como directora de la EMEM 4, ya que las mismas alumnas se acercaban a la dirección para conversar con ella. Por ese motivo, convocó a las dos psicólogas para crear este espacio de reflexión que tenía como propósito la escucha, la contención y la circulación de la palabra.

El objetivo (del grupo de reflexión) era la palabra. La prioridad era que se encontrarán, que hablaran... y fuimos reconociendo el impacto que tenía la paridad entre ellas. Entre ellas se decían: “no tengas miedo (en el parto), no te dejes gritar (por la violencia obstétrica)”. Entre ellas se apuntalaban, y el efecto era mucho más fuerte que si nosotras se lo decíamos. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

A partir de este fragmento podemos analizar que el “Grupo de Reflexión” no funcionaba como un lugar normativo, en términos del control y el disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 2008), sino más bien como un lugar de escucha y reflexión donde podían compartir sus experiencias y donde la palabra de ellas mismas operaba como fuente de legitimación, sobre todo, ante las situaciones de violencia que experimentaban en los hospitales al momento de parto. En términos educativos podemos afirmar que uno de los aspectos distintivos de este dispositivo pedagógico se vinculaba con el reconocimiento de los modos en que los mandatos sociales en torno a los embarazos y las maternidades en la adolescencia condicionaban la escolarización de las alumnas:

Trabajamos mucho el miedo al parto, los controles médicos y la continuidad de la escuela. Trabajamos principalmente las posiciones subjetivas, como el mandato

de ser madres y tener que dejar la escuela y perder la adolescencia. El mandato social era muy fuerte. Las que venían eran alumnas que ya eran madres. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

En función de lo analizado, podemos concluir que el “Grupo de Reflexión”, con semejanzas a las experiencias formativas de la educación popular y de los grupos y círculos feministas de “concienciación” de los años setenta⁴, se configuró en un espacio de escucha, contención y problematización de aquellos discursos que plantean que los embarazos y las maternidades conllevan a la “pérdida” de la adolescencia, al repliegue hacia el hogar y al abandono de la escuela (Fernández, 1994, 2009). En este espacio, no sólo se problematizaban los discursos reduccionistas y estigmatizantes sino que se desindividualizaban y se despatologizaban las vivencias individuales de las adolescentes, pudiendo reconocer en cada una de ellas las múltiples expresiones que caracterizan una condición social e histórica común (Dorlin, 2009).

Las formas en que se concebían y se abordaban estas situaciones desde la EMEM 4 interrumpían la equivalencia que unívocamente asociaba a las mujeres con la maternidad y el ser madres con la pérdida de la adolescencia. Las reflexiones que se propiciaban en la institución, y principalmente en el “Grupo de Reflexión”, ejercían un quiebre con aquellas miradas reduccionistas y deterministas que tendían a recluir a las mujeres al hogar y al cuidado de lxs hijxs (mujer-madre-hogar) (Fainsod, 2006, 2008). Desde este dispositivo pedagógico se identificaba que una de las cuestiones que incidía en la continuidad educativa se ligaba con el posicionamiento subjetivo, y es por eso que se generaron las condiciones para que pudieran reflexionar individual y colectivamente sobre el hecho de ser alumnas, madres y adolescentes sin la necesidad de la exclusión de alguno de estos posicionamientos. Al compartirse y colectivizarse las experiencias personales, no solo se desindividualizaban las vivencias, sino que se fundaba la posibilidad de resistirse y rebelarse en términos individuales y colectivos.

B. El “Taller de Radio” en la EMEM 4 de Villa Lugano: un dispositivo pedagógico crítico que amplificaba las voces adolescentes

Para finales de los años noventa, en el marco del “Grupo de Reflexión”, se comenzaron a hacer talleres de radio y fotografía en articulación con otras instituciones como el CeSAC (Centro de Salud y Acción Comunitaria) de Villa Lugano. En la Revista *Juntos es Mejor*, se publicaron notas al respecto:

El objetivo (de la radio) era hablar sobre la madre adolescente, de todo lo que implica ser madre a esa edad, de los problemas que tiene y los que no tiene (...) Nosotras queríamos decirles que no es como todos dicen: “¡se me acabó el mundo!, ¡qué voy a hacer ahora!”. El mensaje era: ser madre adolescente es difícil pero no se te acaba todo, podés seguir estudiando y tener proyectos. (*Juntos es Mejor*, s/f, p.12-13)

Como puede leerse en estos fragmentos, el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” funcionaban como un espacio de socialización de las distintas experiencias que las adolescentes-madres estaban transitando. El “Grupo” se configuró en un espacio de escucha, contención y problematización de los discursos reduccionistas y estigmatizantes que establecen lecturas deterministas sobre esta población en particular. El “Taller de Radio” potenció los debates del “Grupo” y posibilitó la amplificación de sus reflexiones logrando que otras adolescentes del barrio pudieran escucharlas:

En mi casa estaban todo chochos: [me decían] “Ay, Elizabeth está en la radio”. No se perdían uno. Mis vecinos se interesaban y me decían: “¿Hoy vas a la radio? (...) te vamos a escuchar. Y les gustaba cómo se tomaban los temas, cómo quedaban. (Juntos es Mejor, s/f, p.11)

Además de dicha amplificación, el trabajo realizado en el “Taller de Radio” les permitió politizar la experiencia de la maternidad porque pudieron indagar acerca de otras experiencias, en el mismo barrio y con mujeres que habían transitado esa misma situación veinte años antes. De esta forma, daban cuenta de que las problemáticas que ellas transitaban (con la pareja, con la familia, con el estudio y el trabajo) también les ocurrían a otras adolescentes y sucedían no sólo en ese tiempo, sino también en el pasado:

Para la radio hacíamos preguntas y encuestas en el barrio. Les preguntábamos a las que eran madres, a las que estaban por serlo, a las que fueron hace 20 años. Queríamos saber cómo se sentían con esto de ser madres adolescentes y qué les pasó después de esto: pareja, padres, la familia (cómo reacciona) y si estudió cómo lo tomó el colegio y todas esas cosas. (Juntos es Mejor, s/f, p.8)

En el “Taller de Radio” se historizaba la experiencia de la maternidad, se politizaba la experiencia individual. Se transformaba lo personal en político. Es decir que, por un lado, se cuestionaban y problematizaban las relaciones de poder en la esfera de lo privado; y por otro, se reconocía en las vivencias individuales las múltiples expresiones de una condición social e histórica común (Dorlin, 2009). En este sentido, las adolescentes podían comprender que los actos más cotidianos de la vida diaria (vinculados con la organización de la familia, el estudio y el trabajo) no eran naturales, ni individuales (aunque se presentaban como tal); sino que eran actos políticos, y que por lo tanto, podían ser cuestionados y transformados (Fernández, 2009). Esto implicaba una reflexión crítica acerca de la supuesta naturaleza de las prácticas sociales y permitía concebirlas en tanto construcciones sociales, injustas y desiguales. A partir de estas reflexiones podían resignificar el sentido del “Taller de Radio” y otorgarle una dimensión política a las emisiones radiales.

Asimismo, también es necesario destacar cómo el “Grupo” y el “Taller” propiciaron otros proyectos y permitieron que las alumnas sostuvieran algo de lo juvenil, de la participación y del vínculo entre pares

Al salir de la radio nos reuníamos en un bar y veíamos cómo había sido ese programa y veíamos qué íbamos a hacer en el programa que venía. Después nos reuníamos en la casa de alguna y ahí otra vez empezábamos a ver si las preguntas estaban bien hechas (...) Nos llevábamos el *cassette* del programa grabado (...) sacábamos las conclusiones y nos criticábamos para ver si podíamos mejorar para los próximos programas. (Juntos es Mejor, s/f, p.9)

A partir de lo abordado, podemos concluir que el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” se convirtieron en dispositivos pedagógicos donde se desindividualizaban las vivencias personales y se reconocían las múltiples expresiones que caracterizan una condición social e histórica común. Ambos dispositivos contribuían a politizar la experiencia individual. Se politizaba la esfera de lo privado, de lo íntimo, de la individualidad al introducir “lo político”, es decir, las relaciones de poder en los modos en que se organizaban las tareas de cuidado, se distribuían los ingresos económicos y las responsabilidades al interior del hogar (Fernández, 2009; Dorlin, 2009). En el “Grupo de Reflexión” se tornó posible un “giro subjetivo” que se dirigió –fundamentalmente– a la reflexión personal y colectiva en torno a la maternidad, la adolescencia y la escolaridad; y en el “Taller de Radio” se dio un pasaje de la reflexión colectiva en un espacio escolar a la socialización de las experiencias en un espacio comunitario y amplificado.

Como desarrollamos anteriormente, estos proyectos fueron disruptivos e inéditos en las escuelas secundarias argentinas. En los años noventa, el hecho de que estudiantes embarazadas y/o madres asistieran a la escuela no formaba parte de lo posible, de lo pensable, de lo real. Eran situaciones que tendían –de modo explícito y/o implícito– a la expulsión escolar. Sin embargo, y tal como hemos planteado, estos proyectos no fueron pensados de forma aislada: formaban parte de una propuesta política y pedagógica más amplia que, articulándose con instituciones y organizaciones estatales y comunitarias (como el CeSAC), promovía la continuidad educativa de todo el estudiantado de la EMEM 4 de Villa Lugano.

Conclusiones

Los inicios del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se remontan a un proyecto institucional llevado a cabo entre 1995 y 1999 en la EMEM 4 D.E. 21 de Villa Lugano. La EMEM 4 forma parte de las “EMEM Históricas” que fueron transferidas, a principios de los años noventa, desde la órbita nacional a la provincial y a la Municipalidad de Buenos Aires. Se encuentra emplazada en una de las zonas más vulnerabilizadas de la Ciudad, con los niveles socioeconómicos y educativos más desfavorecidos del territorio porteño. Lxs adolescentes que asistían eran –en su mayoría– estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas por cuestiones laborales, familiares y migratorias, entre otras. Como

ocurría en otras escuelas secundarias, asistían alumnas embarazadas y/o madres. A diferencia de esas escuelas, que de forma explícita y/o implícita expulsaban a las alumnas, en la EMEM 4 se generaban las condiciones para que pudieran sostener la escolaridad. Particularmente, la directora, Norma Colombatto, tenía una inquietud y una preocupación por la continuidad educativa de dichas estudiantes, y a través de su iniciativa se creó un espacio de reflexión en la escuela secundaria de Villa Lugano.

El espacio que se creó estaba coordinado por dos psicólogas y se denominó “Grupo de Reflexión”. A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico se pueden distinguir tres rasgos que lo caracterizaron. En primer lugar, se configuró en un espacio de escucha y contención, donde las adolescentes podían compartir sus inquietudes, miedos y preocupaciones en torno a la maternidad. No funcionaba como un lugar normativo, en términos del control y el disciplinamiento de los cuerpos, sino como un espacio de escucha donde la palabra de ellas mismas operaba como fuente legitimación. En segundo lugar, el “Grupo” se habilitó como un espacio de problematización de los mandatos sociales hacia los cuerpos feminizados y específicamente en la adolescencia, ya que dichos mandatos tendían a recluirlas al hogar y al cuidado de lxs hijxs y la pareja como la única, posible y deseable opción. En el “Grupo de Reflexión” se visibilizaban los modos en que dichos mandatos condicionaban la escolaridad, dada la equivalencia instituida entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar). En tercer lugar, se generaron las condiciones para que pudiesen proyectar un futuro distinto al prefigurado, donde la finalización de la educación secundaria o el acceso a la educación superior o a un trabajo rentado por fuera del hogar fuera pensado como una posibilidad. Se trabajaba para que pudieran pensarse en tanto adolescentes, alumnas y madres, donde no se excluyeran ninguno de esos posicionamientos y donde fuese posible imaginar otros proyectos. En este sentido, coincidimos con Saguier (2018) cuando plantea que el “Grupo de Reflexión” se creó con el fin de estimular la búsqueda de proyectos personales.

A partir de lo analizado podemos concluir que la EMEM 4 se convirtió en el espacio posible (y a veces único) en el cual podían compartir sus miedos, temores y vivencias sobre el embarazo y la maternidad. La escuela, en tanto institución y espacio público, se resignificó y reconfiguró en un nuevo territorio donde fue posible tramitar, de forma colectiva, la experiencia de la maternidad, la adolescencia y la escolarización. Asimismo, lo acontecido en el “Grupo de Reflexión” no se circunscribió exclusivamente al ámbito escolar, porque a partir del “Taller de Radio” pudieron amplificar sus voces y llegar a otras adolescentes de la “Villa 20”. Particularmente, el “Taller” tenía tres rasgos. En primer lugar, se convirtió en un espacio donde se historizaba la experiencia de la maternidad, se historizaba una relación de poder. Se politizaba la experiencia individual; se transformaba lo personal en político, al cuestionar las relaciones de poder en la esfera de lo privado y al reconocer que las vivencias personales no eran

individuales, sino más bien colectivas y comunes a una condición social e histórica. En segundo lugar, se constituyó en un espacio donde se amplificaban las voces adolescentes, permitiendo, por un lado, tomar conciencia –en términos colectivos y más allá de la escuela– de las opresiones y las violencias producidas por las relaciones de poder; por otro, se desnaturalizaban las prácticas sociales más cotidianas de la vida diaria como las distribuciones desiguales de las tareas, de las responsabilidades y de los ingresos económicos. En tercer lugar, se configuró en un espacio donde era posible sostener algo de lo juvenil, de la participación y del vínculo entre pares. Las actividades que realizaban para cada una de las emisiones del programa implicaban que se reunieran para analizar las ediciones anteriores y proyectar las futuras, y de esa forma se organizaban colectivamente en el armado del taller.

Al recuperar los aportes de Judith Butler (2009) acerca de las desigualdades y la precariedad, podemos pensar que el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” funcionaron como una red de soporte social diseñada para minimizar las condiciones de precariedad, al mismo tiempo que permitieron tensionar las argumentaciones naturalizadoras de lo social que establecen lecturas deterministas y reduccionistas sobre esta población en particular. Estas lecturas se asocian con la pérdida de la adolescencia, el abandono escolar, la reclusión en el hogar, la exclusión del sistema productivo y la desigualdad social (Stern 1997; Fainsod, 2006, 2008).

Como planteamos a lo largo del escrito, esta experiencia educativa fue sumamente disruptiva en los años noventa porque dio lugar al ingreso y la permanencia de alumnas embarazadas y/o madres en las instituciones educativas, y porque implicó revisar el lugar de la escuela en relación a la sexualidad. De este modo, las alumnas embarazadas y/o madres que históricamente habían quedado excluidas del sistema educativo se constituyeron en sujetas políticas dignas de ejercer su ciudadanía.

Recuperamos esta experiencia educativa en particular debido a la relevancia que tuvo en la historia del Programa. Con la creación de estos dispositivos pedagógicos se instauró, por un lado, una forma de concebir a las estudiantes, en tanto sujetas críticas y con capacidad de análisis y reflexión sobre sus propias vivencias y sobre el orden sociohistórico en el cual se inscriben; y por otro, una forma de concebir el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización donde la interrupción de la escolaridad no se convertía en un destino pre-anunciado, mientras que el repliegue hacia el hogar y el cuidado de lxs hijxs y la pareja no era el único proyecto posible. Como plantea Judith Butler (2006) el pensarse viviendo una vida distinta es un lujo sólo para aquellxs que ya saben que es posible. Para aquellxs que todavía están tratando de convertirla en posible, esa posibilidad es una necesidad. Y ante esa necesidad es que se posicionó la EMEM 4 para acompañar a las adolescentes, alumnas y madres de Villa Lugano.

Notas

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista y Magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en escuelas secundarias, en institutos de formación docente y en la Universidad de Buenos Aires. camalizia@gmail.com

² Seguimos el concepto de dispositivo de Michel Foucault, quien entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no-dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Foucault, 1983, p.184). A su vez, plantea que un dispositivo tiene una naturaleza esencialmente estratégica, “lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. (...) El dispositivo se halla siempre inscripto en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza, sosteniendo tipos de saber, y (son) sostenidas por ellas” (Agamben, 2011, p. 250). En este sentido, un dispositivo pedagógico supone la organización de elementos heterogéneos que, ensamblados entre sí y entramados en un juego de poder, producen determinados efectos y generan subjetividades (Armella y Grinberg, 2012).

³ La zona sur de la Ciudad de Buenos Aires está conformada por dieciséis barrios. El Programa ZAP empezó a funcionar en ocho de ellos: Villa Riachuelo, Villa Lugano, Villa Soldati, Nueva Pompeya, Barracas, La Boca, Mataderos y Liniers, ya que presentaban los niveles socioeconómicos y educativos más desfavorecidos de la Ciudad. Según los datos relevados por la Encuesta Anual de Hogares (EAH), para el año 2002 en estos barrios se concentraba la mayor población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

⁴ Nos referimos, por un lado, a las experiencias de educación popular llevadas a cabo por Paulo Freire en los años sesenta y, por otro, a las experiencias en los círculos de concienciación feminista en los años setenta. En relación a las primeras, el “Grupo de Reflexión” se asemejaba a los círculos de cultura, donde un grupo de personas podían ser capaces de encontrar (develar) su lugar en el mundo, como así también descubrir la razón de las cosas (por ejemplo, de la explotación) (Gadotti y Torres, 2001); y en torno a las segundas, el “Grupo de Reflexión” se asemejaba a los círculos de concienciación feminista porque a partir del encuentro entre mujeres –como el Colectivo de Mujeres de Boston– podían reconstruir colectiva y críticamente las experiencias de las mujeres (vinculadas con la sexualidad, la maternidad, la violencia, entre otras). Esta reconstrucción les permitía develar las relaciones históricas de poder que se entramaban en el patriarcado en tanto sistema de opresión (MacKinnon, 1995).

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264.

- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, XXXI(61), 108-124.
- Binstock, G. y Gogna, M. (septiembre de 2013). Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia. Ponencia presentada en las *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Bahía Blanca.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- CEDES (2003). La salud y los derechos sexuales y reproductivos. Avances y retrocesos. En CELS *Derechos humanos en la Argentina*, Informe 2002-2003, Buenos Aires.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En G. Morgade y G. Alonso (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Fainsod, P. (2011). Maternidades adolescentes en contextos de marginalidad urbana. En K. Felitti (Coord.), *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. CICCUS.
- Fernandez, A. M. (1994). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós.
- Fernandez, A. M. (2009). *Lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. Folio ediciones.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. y Torres, C.A. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Gogna, M. (Coord.). (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas sociales*. CEDES.
- Lopes Louro, G. (1999): Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro, (Comp.) *O Corpo educao. Pedagogias da sexualidade*. Autentica.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “ex-céntrico”. *Revista Descentrada*, 3(1), 1-7.
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de la Ciencias Sociales*. Emecé.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Molina, G. (2012). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, (6). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/>

article/view/757

Morgade, G; Baez, J; Zattara, S. y Diaz Villa, G. (2011): Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.

Saguier, M. (2018). *Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA*. [Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15447/2/TFLACSO-2018MS.pdf>

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/HomoSapiens.

Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, (44), 24-37.

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. FLACSO.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. FLACSO/Manantial.

UNICEF. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre*

una experiencia educativa en la provincia de Buenos Aires. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/526/file>

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial.

Publicaciones oficiales:

Revista *Juntos es Mejor* (Año II, N° 2). Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Crece desde el pie. La Historia de la Escuela Media N° 4 del barrio de Lugano (2001). Cronista Mayor de Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/02/20/ebd561117d97f8464e-526d2fc3aa351f67982b1c.pdf>

Fuentes audiovisuales:

Proyecto Cine ZAP. (2005). *De nuestro lado*. [Archivo de Vídeo]. <https://vimeo.com/channels/proyetcocinezap/7379539>

Canal Encuentro. (31 de agosto 2015). *Escuelas Argentinas. EMEM 4 Distrito Escolar*

(D.E.) 21. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=CiowjAVwHCo>

Fuentes estadísticas a nivel local:

Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Economía y Finanzas GCBA. Encuesta Anual de Hogares. Porcentaje de hogares y población con NBI según zona. Ciudad de Buenos Aires (2002). <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=27811>