

# **Selección y confianza: pruebas escolares en la biografías de jóvenes madres y/o embarazadas de sectores vulnerabilizados.**

María Soledad Vázquez.

Cita:

María Soledad Vázquez (2015). *Selección y confianza: pruebas escolares en la biografías de jóvenes madres y/o embarazadas de sectores vulnerabilizados*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/172>

**Título: Selección y confianza: pruebas escolares en la biografías de jóvenes madres y/o embarazadas de sectores vulnerabilizados.**

**Nombre y Apellido:** María Soledad Vázquez

**Pertenencia institucional:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG/ UBA)

**Dirección de correo electrónico:** [soledadvazquez@fibertel.com.ar](mailto:soledadvazquez@fibertel.com.ar)

**Resumen:** Esta ponencia presenta algunas reflexiones emergentes de la tesis *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*, una investigación desarrollada entre 2011 y 2014 en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO. Su propósito general es tensionar los argumentos deterministas que interpretan esas maternidades como predictores monocausales de repeticiones y abandonos escolares.

Esta reflexión abreva en la sociología del individuo y el enfoque biográfico. Desde este posicionamiento, argumenta que las escolaridades de las alumnas madres y/o gestantes son pruebas biográficas que articulan experiencias de selección y otras que favorecen la confianza en sí misma. Para atravesar estas pruebas, esas estudiantes recurren a diversos soportes, entre los que se pueden nombrar un tipo de escuela inclusiva y el trabajo doméstico de sus madres y hermanas, que cuidan sus hijos/as cuando están en las aulas.

A la vez, esta ponencia sostiene que las maternidades no necesariamente conducen al denominado fracaso escolar. Varios estudios indican que, en muchos casos, las situaciones de repetición e interrupción son anteriores a las gestaciones, se anudan a injusticias socio-educativas y que, cuando las familias y las instituciones funcionan como soportes, se posibilita la escolaridad.

Palabras claves: prueba escolar, alumnas madres/embarazadas, vulnerabilidades.

## **Introducción**

Hacia mediados de los '90, en las escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires comienza a ser cada vez más frecuente la presencia de madres y gestantes adolescentes<sup>1</sup>, sobre todo en aquellas instituciones ubicadas en el sur de esa jurisdicción. La mayoría de estas

---

<sup>1</sup> De acuerdo a los parámetros internacionales, aquellas jóvenes que son madres antes de los 20 años, son consideradas madres adolescentes (Pantelides y Binstock, 2005).

mujeres pertenecen a los sectores sociales más vulnerabilizados e históricamente expulsados de la escuela media, a la vez que atraviesan situaciones de desigualdad y violencia de género tanto en los espacios públicos como en el doméstico-familiar.

A partir de esos años, acompañadas por ciertos mecanismos institucionales específicos que fueron implementándose para evitar el abandono<sup>2</sup> y en el marco de un proceso de masificación y obligatoriedad del nivel secundario<sup>3</sup>, las madres adolescentes social y culturalmente más frágiles empiezan a transitar las escuelas medias porteñas cuestionando paulatina y subrepticamente los criterios fundantes de la cultura escolar tradicional<sup>4</sup> y las pautas de género que ubican, de manera casi exclusiva, a las mujeres en el ámbito doméstico, asignándoles por antonomasia tareas relacionadas con la crianza de niños/as.

Al mismo tiempo, algunas investigaciones de la sociología de la educación local comienzan a preocuparse por las experiencias escolares de estas jóvenes madres y/o gestantes, preguntándose por sus heterogeneidades y particularidades biográficas. Estos trabajos, desde una perspectiva crítica, se distancian de los estudios de tipo tradicional que, interesados por las conductas sexuales y reproductivas de mujeres adolescentes, utilizan la variable *nivel educativo alcanzado* como un indicador suficientemente explicativo del vínculo escolaridad-maternidad adolescente (Fainsod, 2006; Vázquez, 2014)<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Entre ellos, el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 670/ 2003. Secretaría de Educación. CABA. Ver más detalle en Vázquez, 2014), y una serie de normativas. Por ejemplo, Artículo 81 de la Ley 26.206 (2006. HCN); Ley 25.208 (2003. HCN); Ley 25.273 (2000. HCN); Artículo 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Ley 709 (2002. Legislatura. CABA); resoluciones del Ministerio de Educación porteño: 580/2008; 5337/2007; 4799/2007; 1729/2006; 949/2005; y Disposición 12/09 (Dirección de Educación Artística. ME. CABA). A estas herramientas, hay que añadirle la puesta en marcha de un plan de becas focalizado por parte del Ministerio de Educación de la Nación (ver: <http://portal.educacion.gov.ar/?cat=1>)

<sup>3</sup> Sancionada en la Ciudad de Buenos Aires, en 2002, con la Ley 898 y a nivel nacional, con la Ley 26.206/2006

<sup>4</sup> Las iniciativas mencionadas en nota 2 implican la configuración escolar de una organización espacio-temporal novedosa que convive, a veces armoniosa y otras conflictivamente, con las culturas escolares tradicionales. Al mismo tiempo, incluyen la elaboración de mecanismos de transmisión de saberes, de aprendizajes, de ejercitación y de evaluación inéditos hasta el momento.

<sup>5</sup> Los estudios tradicionales tienden a homogenizar las experiencias y a explicar el nexo maternidad-escolaridad a partir de una asociación lineal: a mayor cantidad de años transitados por el sistema escolar, menores son las posibilidades de maternidad adolescente. Las investigaciones posicionadas en el paradigma crítico sobre las maternidades adolescentes, complejizan dicha asociación poniéndola en diálogo con otras dimensiones, entre ellas: posicionamiento socio-económico y relaciones de género.

De este modo, entre mediados de los '90 y principios de 2000, la política educativa porteña y la teoría sociológica local comienzan a concebir a las alumnas-madres como un fenómeno social y/o constructo novedoso configurado a través de la articulación compleja de dos dimensiones que hasta el momento habían aparecido como incompatibles para las adolescentes madres o gestantes vulnerabilizadas: la maternidad y la escolaridad secundaria.

Esta ponencia presenta algunas reflexiones emergentes de la tesis *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*, (Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO). Se trata de un estudio desarrollado entre 2011 y 2014, interesado en las experiencias escolares de tres alumnas embarazadas y seis con hijos/as de una Escuela de Reingreso del sur de la ciudad<sup>6</sup>, en un contexto de masificación de la escuela media como es el contemporáneo. Su propósito general es tensionar los argumentos deterministas de raigambre biologicista que interpretan esas maternidades como predictores monocausales de situaciones de repetición y/o abandono escolar

Esta reflexión abreva en la sociología del individuo (Martuccelli, 2006; Martuccelli, 2007; Martuccelli y Singly, 2012), y el enfoque biográfico (Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013)<sup>7</sup>, dos propuestas interpretativas que permiten abordar las complejidades del vínculo escolaridades-maternidades adolescentes, en el contexto contemporáneo de obligatoriedad y masificación de la escuela secundaria.

Desde este posicionamiento teórico-metodológico, esta ponencia argumenta que las escolaridades de muchas alumnas madres y/o gestantes pueden ser concebidas como *pruebas y/o acontecimientos biográficos claves*. Es decir, situaciones difíciles de atravesar, “puntos de viraje” o “epifanías” biográficas, que articulan dimensiones estructurales y subjetivas a las

---

<sup>6</sup> Las Escuelas de Reingreso fueron creadas en 2004, con el fin de reinsertar en el sistema a jóvenes de entre 16 y 18 años que interrumpieron sus estudios durante un ciclo lectivo o más. Forman parte de una serie de políticas públicas implementadas a partir de 2002 con la intención de efectivizar la obligatoriedad de la escuela media en los sectores sociales históricamente expulsados de la misma. Otorgan título bachiller. Su propuesta curricular es más reducida que la del nivel secundario común, fue especialmente diseñada para este tipo de instituciones y está organizada en cuatro tramos, por los que los/as estudiantes van avanzando conforme aprueban distintas materias y talleres. Este trayecto se planifica considerando las posibilidades concretas de cada estudiante para transitarlo, las materias aprobadas en otras instituciones oficiales y/o los diagnósticos realizados por los docentes. Se permite el cursado simultáneo de asignaturas de diferentes niveles (ver más detalles en Vázquez, 2014).

<sup>7</sup> La tesis mencionada, además, se apoya en los debates que sostiene el paradigma crítico en torno a las maternidades adolescentes (ver, entre otros, Fainsod, 2006) y el análisis que despliegan François Dubet y Danilo Martuccelli en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1997)

que los individuos se enfrentan significándolas a partir de un entramado de *soportes*, o, en otros términos, un conjunto de sostenes materiales e inmateriales, considerados de ese modo por los sujetos, que los conectan con sus contextos de vida y/o con otros individuos.

Para las estudiantes madres y/o embarazadas vulnerabilizadas que participaron de la investigación mencionada, ese entramado de soportes está conformado por, entre otros elementos, diversas propuestas institucionales y políticas públicas (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso o el Programa de Retención Escolar estudiantes en condición de maternidad/paternidad<sup>8</sup>) y el trabajo doméstico realizados por sus madres y hermanas, al cuidar sus/as niños/as mientras están en las aulas.

A la vez, esta ponencia sostiene que las maternidades no necesariamente conducen a la repetición y/o abandono escolar. Diversos estudios indican que en muchos casos esas pruebas son anteriores a las gestaciones, que se anudan a injusticias socio-educativas y que, cuando las familias y las instituciones funcionan como soportes, se posibilita la escolaridad.

El primer apartado de este trabajo presenta algunos aspectos de su posicionamiento teórico, haciendo hincapié en los conceptos prueba y acontecimiento biográfico clave. La segunda sección presenta ciertos aspectos de las condiciones de vulnerabilidad en las que se desarrolla la vida de las jóvenes que participaron de la investigación mencionada anteriormente, al tiempo que analiza una dimensión nodal de la prueba escolar: *selección*. El tercer apartado, indaga sobre otra de las dimensiones clave de esa prueba: *confianza en sí mismo/a*. Estos ejercicios interpretativos se realizan considerando especialmente las entrevistas y relatos contruidos con esas estudiantes. Por último, se realizan algunas reflexiones.

### **Prueba y acontecimiento: conceptos clave para el análisis de las experiencias escolares de alumnas madres y embarazadas vulnerabilizadas.**

En línea con Dubet (2007), Martuccelli (2007) y Martuccelli y Singly (2012), este análisis entiende que las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales de las últimas décadas del siglo XX, tienen sus correlatos en las configuraciones y funcionamientos de los soportes institucionales tradicionales de los individuos, fundamentalmente, la familia y la escuela. Tal como proponen los autores, a partir de las “mutaciones” producidas en los últimos años, esos sostenes comienzan a explicitar sus contradicciones constitutivas —otrora

---

<sup>8</sup> Se trata de una política pública que, desde hace más de una década, se desarrolla en el ámbito porteño con el fin de garantizar el derecho a la educación de los y las jóvenes madres, padres y gestantes (ver más detalle en Vázquez, 2014)

invisibilizadas en pos de la construcción de un *héroe social*<sup>9</sup>—, forzando a los sujetos a significar y gestionar de un modo más individual y contingente sus propias biografías.

En el marco de este proceso de reconfiguraciones históricas y teóricas, que trae aparejado una menor “previsibilidad” biográfica, la sociología del individuo se propone como una línea interpretativa que contribuye a pensar lo social. Entre sus aportes se destacan: la puesta en discusión del modelo del héroe social; la necesidad epistemo-metodológica de partir desde los actores para dar cuenta de las dimensiones socio-estructurales; y la definición de prueba, como una de sus herramientas analítica clave para el quehacer sociológico.

En efecto, la prueba es un instrumento de análisis que permite tensionar la ficción del sujeto autosostenido, problematizar lo social partiendo desde el individuo y relacionar las dimensiones “contingentes” y “estructurales” que atraviesan las biografías individuales (Martuccelli, 2006: 58). Se trata de:

... una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican... [Como herramienta de análisis, permite] partir de las dificultades de los actores a fin de comprender las maneras en que las estructuras sociales dan cuenta de las mismas... Las pruebas son desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación. La noción de prueba propone, pues, una articulación analítica particular entre grandes procesos sociales y experiencias personales, entre estandarización estructural y singularización de experiencias (Martuccelli y Singly, 2012: 72, 75 y 76)

La prueba guarda vínculos analíticos con varias nociones, entre ellas, la de *acontecimiento biográfico clave*, un concepto central del enfoque biográfico (Martuccelli y Singly, 2012; Di Leo y Camarotti, 2013)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Ficción moderna que expresa un ideal por definición inalcanzable: un sujeto autocentrado, independiente y autónomo, sostenido desde su interior y desprovisto de los soportes que lo vinculan con su contexto. En otras palabras: “[Es el] modelo del “gran” hombre, del hombre “fuerte”, aquél que es capaz de sostenerse cuando todo alrededor suyo se cae... Es... el perfil del hombre, blanco, adulto, heterosexual, sano, de espíritu trabajador [urbano y nacido en los países centrales]. Todo aquél que no lo es... algo así como el 98% de la humanidad, está pues definido por un déficit inicial frente a esta imagen heroica del sujeto...” (Martuccelli, 2006: 20)

<sup>10</sup> Otra herramienta interpretativa que mantiene nexos conceptuales con la prueba, es la noción de experiencia que propone Dubet (ver Martuccelli y Singly, 2012)

Este enfoque es una perspectiva y estrategia epistemológica y metodológica originada hacia fines de la década de 1980 en Francia (Leclerc- Olive, 2009), que permite comprender las intersecciones entre las condiciones materiales y simbólicas en las que las biografías de los sujetos se despliegan; las pruebas que esas condiciones suponen para los individuos; los sentidos construidos en torno a ellas y los modos de transitarlas (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007; Di Leo y Camarotti, 2013). La propuesta de este enfoque es construir un relato biográfico con los/as entrevistados/as que participan de una investigación, a partir de la identificación y/o construcción en situación de entrevista, de diversos acontecimientos claves<sup>11</sup>. Es decir de los:

... puntos nodales de la experiencia biográfica... [de los momentos en los que se alteran] las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo... [de las] situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido [y] producir nuevas representaciones [sobre lo que le ocurre]... [de los] momentos de bifurcación o de cambios importantes en la manera de vivir y de relatar [la] vida (Leclerc-Olive, 2009, 19).

Estos acontecimientos son intersubjetivos y vertebran el relato que se construye a lo largo de la investigación, dándole sentido a la historia que narran. Son estables “hasta nueva orden” (pueden cambiar si otros hechos claves tienen lugar); y crean calendarios privados: tiempos internos y subjetivos que no necesariamente coinciden con un tiempo cronológicamente secuencial (Leclerc-Olive, 2009).

---

<sup>11</sup> El relato biográfico se construye a partir de varias entrevistas en profundidad sostenidas entre un investigador/a y un entrevistado/a y del análisis diversos objetos personales (por ejemplo, diarios íntimos, carpetas escolares, fotos y recuerdos). Cada una de esas entrevistas es desgrabada y entregada al entrevistado/a para su corrección y/o para la identificación de aspectos a profundizar en próximos encuentros. Con estos insumos, el investigador/a escribe un primer borrador de relato, considerando, para estructurar la redacción, los acontecimientos biográficos claves que el entrevistado/a identificó a partir de la pregunta: “Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿cuáles serían?”. Dicho borrador es revisado por el entrevistador/a siguiendo la dinámica utilizada con las desgrabaciones de las entrevistas. El procedimiento se replica hasta elaborar una versión final del relato. Tanto éste como las entrevistas construidas con las nueve jóvenes que participaron de la investigación mencionada, fueron analizadas, luego, a través del sistema de análisis cualitativo Atlas Ti (ver Pujadas Muñoz, 1992; Leclerc-Olive, 2009 y Di Leo y Camarotti, 2013).

Los sujetos de un modo individual y biográfico, atraviesan y construyen sentidos en torno a un conjunto de acontecimientos o pruebas estructurales que se anudan, entre otras dimensiones, a la escuela y a la familia. En este sentido, existen varios tipos de pruebas. Una de ellas, central para el argumento de esta ponencia, es la prueba escolar.

Se trata de:

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

La sociología del individuo y el enfoque biográfico permiten interpretar las escolaridades de las alumnas madres y embarazadas vulnerabilizadas como pruebas o acontecimientos biográficos claves. Además aportan argumentos para sostener que, lejos de lo que proponen las lecturas tradicionales y deterministas sobre el tema, no existe un modo esencialmente apropiado de ser estudiante así como tampoco existe una incompatibilidad natural entre las maternidades y las escolaridades.

Las pruebas escolares, a la vez que expresan particularidades biográficas, dan cuenta de ciertos condicionamientos socio-estructurales en los cuales tienen lugar. Considerando especialmente las entrevistas y relatos de las jóvenes que participaron de la investigación, la siguiente sección abordará dichos condicionantes y describirá situaciones que hacen visible una dimensión central de la prueba escolar: la selección.

### **Condicionantes y selección**

Las jóvenes que participaron de la investigación tienen entre 17 y 22 años, al momento de realizar el trabajo de campo. Ellas y sus familias, viven, estudian y/o trabajan en la zona sur del AMBA<sup>12</sup>, un área geográfica que presenta índices significativos de vulnerabilidad socio-económica y educativa. Allí transcurren sus encuentros con otros y se hallan sus espacios de sociabilidad.

Toda las estudiantes entrevistadas refieren que viven en condiciones materiales de pobreza: cuatro residen en barrios de emergencia, una en un conventillo, una en un mono-ambiente alquilado, dos en barrios populares edificados a partir de procesos de erradicación de villas de emergencia y una en una casa construida en un terreno tomado contiguo a las vías del

---

<sup>12</sup> Área Metropolitana de Buenos Aires

ferrocarril. A la vez, estas jóvenes describen por medio de sus palabras y/o a través de fotos, situaciones de hacinamiento (pocos y reducidos ambientes para la cantidad de habitantes del hogar); dificultades con el abastecimiento de servicios básicos (por ejemplo, agua corriente); presencia de animales transmisores de enfermedades (fundamentalmente ratas) y/o problemas edilicios: falta de sistemas de aireación adecuados; dificultades para el ingreso de luz natural; deficiencias en las construcciones que generan filtraciones y humedad.

Los ingresos de sus hogares son producto de diversos empleos generalmente precarizados realizados por sus familiares y ellas mismas (servicio doméstico, “delibery” en casas de comidas, venta ambulante). Esta fuente de recursos económicos se combina con subsidios. Todas las jóvenes perciben beca escolar, una, un plan denominado “Ciudadanía Porteña” y dos refieren estar realizando trámites para cobrar la Asignación Universal por Hijo/a.

Del total de estas estudiantes, tres han migrado a la Argentina, junto a sus familias, desde diversos países limítrofes (dos jóvenes son paraguayas y una chilena). Una de ellas también atravesó una experiencia de migración Salta-Ciudad de Buenos Aires. En todos los casos, dichas migraciones se vinculan a problemas económicos/labores de sus padres y/o madres .

Sus gestaciones se producen en situación de pareja estable (que en ocho biografías, de las nueve construidas, ronda los dos años), cuando estaban distanciadas de la escuela (seis casos) o en la Escuela de Reingreso (tres jóvenes).

También ocho del total de las jóvenes entrevistadas constituye la primera generación que, dentro de la familia, ha tenido acceso a la escuela media.

Todas ellas se ocupan de las tareas hogareñas (cocinar, limpiar la casa, cuidar a los miembros más pequeños de la familia). Muchas veces, este trabajo se comparte con otras mujeres (fundamentalmente, madre y hermanas) y prácticamente nunca, con los varones de la familia. Esta forma de organizar las tareas domésticas dan cuenta de una división de este tipo de trabajo fundamentada en una mirada tradicional sobre los roles de género

Estas apreciaciones hacen visibles las condiciones estructurales en las que se despliegan las pruebas escolares de las jóvenes entrevistadas.

Si bien la experiencia de confrontar y significar los recorridos escolares puede tener múltiples modos de manifestarse, como se precisó al comenzar, esta reflexión focalizará su atención en diversas situaciones de repetición e interrupción de los estudios que emergen en todos en todos los relatos construidos. Las mismas se producen previo a las maternidades y en instituciones diferentes a la que operó como escenario del trabajo de campo.

A continuación se transcriben tres de estas experiencias por ser especialmente significativas en el marco de esta ponencia. Dichas pruebas devinieron en un período de interrupción de los

estudios. A la vez, muestran con suficiente nitidez que ni necesaria ni únicamente, obedecen a las maternidades.

La primera situación evidencia una vinculación estrecha con ciertas desigualdades de género que se viven en el hogar (se repite de año/se abandonan los estudios por/para ocuparse del cuidado de hermanos/as). La segunda da cuenta de las injusticias de la organización administrativa-burocrática del sistema escolar (en el marco de un proceso de migración, se obstaculiza la acreditación de los saberes escolares previos). La tercera se vincula a la experiencia subjetiva de “no encajar”<sup>13</sup>, producida al transitar instituciones destinadas a sectores mejor posicionados desde un punto de vista socio-educativo.

[En escuela media anterior a la de ahora]... repetí de año. Y, después de repetir, mi hermanita era más chica. Y, ya dejé el colegio por ella... Porque la tenía que cuidar. Porque mi papá y mi mamá trabajaban y... la cuidaba porque a la mañana no había nadie... En mi casa... la iba a buscar al colegio y la tenía toda la tarde conmigo... Y dejé el colegio por eso... Porque siempre me ocupaba de mis hermanos... Porque no hay nadie que los cuide. Porque son chicos y no los podés llevar al jardín... Y [mi mamá] no los puede dejar con nadie. Y aparte tampoco... tiene plata para pagarle a alguien... Sí, lo hago. Ya es costumbre (Beatriz<sup>14</sup>, 18 años, embarazada).

... en Paraguay empecé mis estudios... Y [allí]... la nota más alta, era 5... Y, entonces, me hicieron [una entrevista] para que pasara a Misiones y la profesora no me quería agarrar porque dijo que tenía notas muy bajas... Porque en Misiones también es del 1 al 10... (Alejandra, 19 años, madre de una nena de dos)

Terminé 7º grado y mi mamá me mandó a colegio privado<sup>15</sup> y bueno... repetí... Me fue mal, porque no estudiaba nada... ¡me fue mal!.. No, no me gustaba el colegio... No era, así que, lo llevara re bien, así, no, no, no... ¡no encajaba!... No me sentía bien en ese colegio... Lo que pasa es que... no sé... tenía que ser más, más responsable... (María Paula, 20 años, madre de un varón de dos)

---

<sup>13</sup> Estas palabras han sido utilizadas de manera literal por la entrevistada.

<sup>14</sup> Todos los nombres son ficticios.

<sup>15</sup> Cuya matrícula pertenece a sectores medios, medios-altos.

Se trata de experiencias de selección. Es decir, situaciones de expulsión, directas o indirectas, explícitas o implícitas, que se producen hacia el interior del sistema escolar en general y en el nivel secundario en particular, en momentos como los contemporáneos, en los cuales éste se hace obligatorio y se masifica.

En varios de los relatos analizados, la prueba de selección escolar emerge significada insistentemente como corolario de atributos personales (“era vaga”, “me juntaba con chicas que hacían macanas”, “me drogaba”) o como resultado de cierta “incapacidad innata” de adaptarse a las normativas y exigencias escolares vigentes (“no hacía nunca nada”, “me llevaba matemática porque no me gustaba”). En línea con lo que proponen Dubet y Martuccelli (1997), esta ponencia interpreta que dicha insistencia se anuda a la naturalización de la violencia institucional que la selección escolar traduce como una responsabilidad individual.

A la vez, las jóvenes entrevistadas establecen distinciones entre estas pruebas selectivas y las experiencias que se despliegan en la Escuela de Reingreso, una institución que lejos de promover su expulsión, implementa estrategias pedagógicas y organizacionales para retenerlas.

La sección siguiente analizará algunas de estas experiencias haciendo hincapié en otra dimensión central de la prueba escolar: la confianza en sí misma.

## **2) La confianza en sí misma como una de las dimensiones clave para confrontar la prueba escolar.**

Así como las experiencias selectivas emergen significativamente en todos los relatos de las jóvenes que participaron de la investigación, la continuidad de los estudios también es una insistencia que no se puede soslayar. En este sentido, cabe decir que en las biografías de estas estudiantes se producen menos situaciones de abandono que de interrupción temporaria de la escolaridad.

Esta continuidad de los estudios se vincula a diversos sentidos subjetivos que, en muchas ocasiones, toman la forma de esperanzas o emociones. Algunos de estos sentidos son: insertarse de la mejor manera posible en el mercado laboral (las jóvenes confían en que el título escolar les abrirá las puertas a empleos en “blanco”, mejor remunerados en comparación con los desarrollados hasta el momento por ellas y su círculo más cercano y con escaso requerimiento de energía física); sentirse estimuladas y reconocidas por sus familias, fundamentalmente por sus madres y parejas; y la convicción de que la escuela les brindará herramientas para acompañar las futuras escolaridades de sus hijos/as.

Dadas las experiencias selectivas pasadas, las jóvenes optan por la Escuela de Reingreso, un tipo de institución específica que “da más posibilidades” (María Paula) para el despliegue de la prueba escolar, a través de distintas prácticas. Una de ellas es el fomento de la confianza en sí mismas.

La confianza en sí mismas es otra de las nociones que configuran la prueba escolar. Martuccelli define esta noción del siguiente modo:

En las sociedades modernas... la escuela aparece como una institución, dotada de una fuerte legitimidad, capaz de dictar un juicio global sobre una persona [que redundan en]... una sanción positiva de [sí] mismo. Más allá de su utilidad profesional, una parte de los beneficios de la formación continúa y permanente es la de transmitir un sentimiento de orgullo: una institución —la escuela— me dice que tengo cierto valor (Martuccelli, 2006: 63)

Muchas de las prácticas vinculadas a la confianza institucional que tienen lugar en la Escuela de Reingreso se relacionan, entre otras dimensiones, al reconocimiento explícito de sus esfuerzos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de notas oficiales firmadas por el director —“Señores padres: felicitamos a Mirta por su dedicación y compromiso” (cuaderno de comunicados de Mirta, 19 años, madre de un varón de 18 meses)— y a los vínculos afectivos que las jóvenes construyen con varios de sus docentes —“La mayoría de los profesores en este colegio... son demasiado buenos. Tenés un problema, te ayudan” (Alejandra). “En esta escuela, estoy hace tres años y siempre me trataron bien...” (Mara, 18 años, comienza proceso de construcción del relato embarazada y lo concluye luego de haber tenido a su hijo).

Estableciendo distinciones con las experiencias vividas en otras instituciones, el reconocimiento oficial de los esfuerzos escolares y la construcción de lazos afectivos con sus docentes configuran dos acciones institucionales específicas que promueven la confianza en sí mismas y, con ello, el despliegue de la prueba escolar.

Ahora bien, cabe preguntarse si la configuración de la confianza en sí misma promovida desde y por la institución, es una condición suficiente para el despliegue de la prueba escolar.

Las palabras que siguen contribuyen a elaborar una posible respuesta:

Estudio cuando puedo... A la noche, cuando termino de hacer todo lo que tengo que hacer [ordenar mi casa, cocinar, ocuparme de mi hijo]... Ya cuando vos estás cansado, no tenés ganas de leer... No podés estar leyendo algo, que si estás cansada, estás así... No entendés nada, es al pedo estudiar así (María Paula)

En efecto, la prueba escolar de las jóvenes entrevistadas posee una complejidad particular dado que está íntimamente relacionada con sus maternidades, que no se puede contrarrestar sólo con la confianza en sí misma. Como podrá apreciarse en los tres extractos que siguen, la combinación de una y otra dimensión (escolaridades y maternidades) exige reorganizar tiempos, energías y espacios, un conjunto de recursos que son estructuralmente escasos.

En torno a las tensiones entre los tiempos que demanda la articulación escolaridad-maternidad, Mara dice:

Cuando internaron a mi hijo estuve faltando mucho. Pero, después vine y me reincorporé. Porque si no, iba a tener que rendir todas en diciembre. Y, ahora, me estoy poniendo con la carpeta al día. Así que... Por suerte, estoy más o menos. No es que estoy ¡guau! con todas las materias, pero...

En cuanto a los espacios, María Paula agrega:

La otra vez... estaba tratando de leer un cuentito de mierda porque tenía que entregar el trabajo [de lengua], y... me tuve que venir al baño y del baño me tuve que ir a la pieza a acostarme con [mi hijo] porque si no, no se iba a callar [lloraba mucho] y no iba a poder leer... Pero te juro por Dios, al baño me fui con el libro

Por último, sobre las energías que se requieren para afrontar la combinación maternidades-escolaridad, otra joven expresa:

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

Como puede apreciarse, estas tensiones emergen básicamente en relación a la exigencia de presencialidad y de realización de tareas y trabajos prácticos, dos aspectos propios de los sistemas escolares más tradicionales que las Escuelas de Reingreso incluyen en su propuesta pedagógica.

En este sentido, son varias las estrategias que se despliegan para intentar confrontar estas demandas que hacen a la prueba escolar. Por un lado, se recurre al soporte del trabajo doméstico que realizan madres y hermanas: “[Dejé a mi hijo] Con mi hermana...” (Mara);

“Mi mamá cuando vengo a la escuela me lo cuida ella” (Mirta, 19 años, madre de un varón de 18 meses); “mi mamá le cuida a mi nena” (Alejandra); “Cuando estoy en la escuela, mi nene se queda con mi mamá” (Emilia, 21 años, madre de un varón de dos)

Por otro, a ciertas herramientas que motorizan la Escuela de Reingreso y el Programa de Retención Escolar para estudiantes en condición de maternidad/paternidad que, como soportes institucionales y junto a al fomento de la confianza en si misma, coadyuvan a amalgamar las exigencias de las maternidades y de la escolaridad, posibilitando el despliegue de la prueba escolar.

Algunos de esos instrumentos son: 1) posibilidad de organizar el propio recorrido académico: “... voy a dejar [Matemática II y biología II para el año que viene] porque si no... no puedo con todo, no me puedo poner al día con todas las carpetas...[Más adelante, mi hijo] va a estar más grande así que no me voy a hacer tanto problema” (Mara); 2) mecanismos de acreditación de saberes a partir de trabajos realizados en el hogar que se combinan con las modalidades de evaluación más tradicionales: “... es difícil tener una evaluación si no estás preparada, sí tenés una nena que cuidar y al otro día tenés que hacer un trabajo... las profesoras de acá como son muy buenas me dijeron: ‘vos me entregás la carpeta completa y te tomo una evaluación y estás’ ... Y fue así” (Alejandra); 3) inasistencias justificadas en caso de enfermedad del hijo/a: “... Si mi nena se llega a enfermar... traigo un certificado, le llamo a Viviana [referente del Programa en la Escuela]... Y ella habla acá en el colegio por mí” (Alejandra); 4) tramitación de vacantes en los jardines cercanos a la escuela: “[conseguí vacante en el jardín]... por Viviana [porque] está lleno... [Ella] te ayuda un montón también... te averigua un montón de cosas.” (María Paula); 5) posibilidad de asistir a la escuela con el niño/a: “tenía que darle la teta [a mi hija] Tenía que venir [a la escuela] con un carro grandote que tiene ella (Juana, 22 años, madre de una nena de 3); 6) posibilidad de realizar tareas escolares en la institución: “[los] trabajos prácticos de fotocopias... lo hago acá en el colegio. Trato de hacerlo acá, porque... no tengo tiempo en mi casa” (Beatriz)

Estas herramientas son parte de las normativas vigentes. Por lo tanto deben ser implementadas en todas las escuelas medias. Sin embargo no siempre ocurre esto. De este modo, la particularidad de estos soportes institucionales tiene que ver con que motorizan estas iniciativas de manera simple y expeditiva.

### **Reflexiones finales**

Esta ponencia presentó algunos emergentes de la tesis de maestría *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. Su

interés fue problematizar ciertas dimensiones de las experiencias escolares de seis estudiantes madres y tres embarazadas vulnerabilizadas, que concurren a una Escuela de Reingreso del sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de un importante proceso de masificación de la escuela media. Su propósito general fue tensionar los argumentos de las matrices deterministas sobre la temática que visualizan la maternidad como un obstáculo monocausal para el despliegue de la escolaridad.

Posicionándose en las perspectivas de la sociología de individuo y el enfoque biográfico, esta ponencia sostuvo que las experiencias escolares de jóvenes madres y gestantes en condiciones de vulnerabilidad, pueden ser interpretadas como pruebas o acontecimientos claves que, para ser confrontados y significados, requieren de un entramado de soportes institucionales y familiares. A la vez argumentó que las maternidades adolescentes en contextos de vulnerabilidad no conducen de manera inexorable a situaciones de repetición y/o interrupción de los estudios.

Considerando especialmente sus relatos, esta ponencia presentó algunos aspectos de las condiciones en que las escolaridades de las jóvenes entrevistadas tienen lugar. Al mismo tiempo, se detuvo en sus pruebas escolares selectivas ocurridas previo a sus gestaciones y en escuelas diferentes a la que operó como espacio para el trabajo de campo. Por último, abordó las prácticas institucionales que favorecen la confianza en sí misma, como una dimensión que contribuye al sostenimiento de la escolaridad.

Según las estudiantes entrevistadas, dichas prácticas, si bien pueden apreciarse en otras instituciones, se desarrollan fundamentalmente en la Escuela de Reingreso, por medio de la acción de sus docentes y de la referente del Programa de Retención Escolar para alumnos/a padres, madres y gestante. Allí se reconocen sus esfuerzos para responder a las demandas escolares y son afectivamente bien tratadas.

Sin embargo, dada las dificultades para organizar los tiempos, energías y espacios que requiere la combinación maternidades-escolaridades, el fomento de la confianza en sí misma es una condición necesaria pero no suficiente para afrontar la prueba escolar. Se requiere también contar con otros soportes: el trabajo doméstico de madres y hermanas y un conjunto de estrategias institucionales que tengan especialmente en cuenta las particularidades biográficas de estas jóvenes.

El análisis realizado aquí constituye una puerta de entrada para el abordaje del vínculo maternidades-escolaridades. Lejos estuvo de sus intenciones presentar argumentos acabados o cerrados en sí mismos en torno a las experiencias de alumnas madres y embarazadas en

condiciones de vulnerabilidad. Por el contrario, su propuesta es seguir reflexionando en este sentido a fin de complejizar aún más el debate.

## **Bibliografía**

- Di Leo, P. y Camarotti, A. (edit.) (2012). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Dubet, F. (2007). “El declive y las mutaciones de la institución”. *Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. España*, (16) 39- 66
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Leclerc-Olive, M. (2009). “Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos” *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8 (6) 1-39
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2007). “Historia de vida y métodos biográficos” En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa (175-212)
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada
- Martuccelli, D. y Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM Editores
- Pantelides, E. y Binstock, G. (2005). “La Fecundidad Adolescente Hoy: Diagnóstico Sociodemográfico” En Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: UNICEF, CEDES (77-112)
- Pujada Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Vázquez, S. (2014). “*Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*” Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.