

# LA MATERNIDAD ADOLESCENTE, UNA EXPRESIÓN DE LA CUESTIÓN SOCIAL EL INTERJUEGO ENTRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL, LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS <sup>1 - 2</sup>

Por: Graciela Climent <sup>3</sup>

## **Abstract**

Que las adolescentes pobres no estudien parecería no preocupar a la sociedad ni al Estado; es casi esperable y más aún si se trata de adolescentes embarazadas o madres. ¿Por qué? Se sostiene que en las familias de los sectores populares prevalecen pautas de socialización tradicionales que privilegian a la maternidad como proyecto de vida para las mujeres, por lo cual no continúan estudiando.

Pero ¿quiénes sostienen esas expectativas? ¿Las adolescentes? ¿Sus familiares? ¿Los docentes? ¿Los expertos que elaboran las políticas públicas? ¿Son las únicas posibles?

La preocupación central reside en que la exclusión del sistema educativo es un factor del proceso de exclusión social que tiene un fuerte impacto en la subjetividad de las jóvenes. Se intenta develar algunos prejuicios con respecto a la educación, partiendo de las expectativas de las madres de las adolescentes madres que revelan que estudiar es un proyecto valorado por ellas.

Se tiene en cuenta que los proyectos están mediados por el contexto socioeconómico, el sistema familiar y la institución escolar hegemónica.

El análisis se efectúa en el marco del neoliberalismo actual en nuestro país y se reflexiona sobre algunas políticas sociales, educacionales y de salud que, con sus lógicas, tienden a reforzar la situación de exclusión.

**Palabras clave:** Maternidad adolescente, Proyectos de vida, Exclusión social, Subjetividad, Políticas públicas.

---

1 Colaboradoras en el trabajo de campo: Licenciadas en Trabajo Social Diana Beatriz Arias y Cecilia Spurio. Hospital Materno Infantil "Mohibe Akil de Menem", Grand Bourg, Partido Malvinas Argentinas, Prov. de Buenos Aires.

2 Trabajo presentado en las V Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, noviembre de 2002.

3 Licenciada en Sociología. Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales, UBA / CONICET.

Neither society, nor the State seems to worry much about poor female teenagers dropping out of school; it is an almost expectable outcome, moreover if it concerns teenagers who are pregnant or who are mothers. Why?

It is held that, among lower class families, traditional socialising patterns prevail, privileging motherhood as a life project for women, which is why they do not pursue their studies.

But, whose expectations are those? Teenagers'? Their families'? Teachers'? The ones of experts, acting as policymakers? Are those the only possible ones?

Exclusion from the educational system is factor with a strong impact on young women's subjectivity. The expectations of their mothers reveal that studying is highly valued among teenage mothers.

Where life projects are mediated by socio-economic context, family system and educational institution, the logic of the current neo-liberal framework of social, educational and health policy tends to reinforce exclusion.

**Key words:** Teenage motherhood, Life projects, Social exclusion, Subjectivity, Public policy.

## ***Introducción***

Las adolescentes pobres son sujetos superfluos para un mercado de trabajo que no se expande ni puede garantizarles el “pleno empleo” y que sólo puede incorporar nuevos miembros si disponen de las calificaciones y credenciales, adecuadas que son cada vez más difíciles de obtener. Son superfluos también para una oferta casi infinita de mercancías que no pueden adquirir y para un mercado político que no siempre necesita de las periódicas legitimaciones electorales –en el caso de las adolescentes ni siquiera votan– (de Marinis, 1999).

Pero además, parecería que esta situación no importa. Bauman (2000) afirma que estamos en un mundo neutro moralmente, evaluable sólo en términos estéticos o de eficiencia, en el que los marginales afean un paisaje y se destacan, ante todo, por ser considerados peligrosos y temidos. Se convierten así en “desechos”, en “descartables”, sin un lugar en un mundo en el que pocos tienen mucho y muchos tienen poco o nada. Ante ese problema lo que se hace es invisibilizarlo o convertirlo en problema policial. Y, siguiendo esta política de rechazo, la solución posible podría ser erradicar eficientemente aquello que le perturba.

En nuestra sociedad existen dos esferas centrales en la construcción de la identidad: la educación y el trabajo. Si el acceso a ellos no está garantizado o es deficitario, se constituyen en espacios que profundizan la vulnerabilidad y el riesgo de caer en la marginalidad.

En este contexto, que las adolescentes pobres no estudien no parece preocupar a la sociedad ni al Estado; es casi esperable y más aún si se trata de adolescentes embarazadas o madres. ¿Por qué? En numerosos trabajos se sostiene que en las familias de los sectores populares prevalecen pautas de socialización tradicionales que privilegian a la maternidad como proyecto de vida para las mujeres.

Pero ¿son las únicas expectativas que prevalecen en torno de estos proyectos? ¿Quiénes sostienen esas expectativas? ¿Las adolescentes? ¿Sus familias? ¿Los docentes? ¿Los expertos que elaboran las políticas públicas?

La preocupación central reside en que la exclusión del sistema educativo es un factor del proceso de exclusión social que tiene un fuerte impacto en la subjetividad de las jóvenes. En este trabajo se analizarán algunos aspectos de la maternidad adolescente, a la cual se la enmarcará históricamente. Luego, el trabajo se centrará en dos aspectos que la vinculan a la cuestión social: la exclusión del sistema educativo y el impacto en la subjetividad de las adolescentes madres, y el papel de las políticas públicas neoliberales en el proceso de exclusión.

### ***1. La adolescencia y la sacralización de la maternidad***

La adolescencia no puede definirse estrictamente según la edad, pero hace referencia a un proceso durante el cual el sujeto va conformando la identidad personal y social, adquiriendo autonomía y desarrollando los roles sexuales, laborales y sociales. Como categoría de análisis, surge con la modernidad en Europa en el siglo XIX, como consecuencia de las nuevas condiciones demográficas y económicas que dieron lugar a la necesidad de capacitación de los jóvenes para su futura inserción laboral, determinando la postergación de la vida económicamente productiva (Fernández, 1994 a; Urresti, 2000; Genolet, 2001).

Pero la adolescencia ha sido vivida de diferentes maneras, según la clase social y la condición de género. Los primeros que pudieron ser identificados como “adolescentes” fueron los varones de las clases burguesas y nobles. Para las niñas de las clases más altas, la adolescencia surge cuando empieza a censurarse el casamiento en la pubertad, dando lugar a un tiempo desde la menarca hasta el casamiento, en el que requieren una particular educación cuyo objetivo era enseñarles pautas morales, de modo de conservarlas vírgenes hasta el matrimonio y prepararlas para los roles de esposas y madres. Así, conforman una subjetividad que las hace percibir como natural su posterga-

ción personal por amor y aceptar un lugar de subordinación en relación con sus maridos y de sacrificio en relación con sus hijos.

Para las niñas de sectores populares, la adolescencia comenzó recién un siglo más tarde en los países centrales, a medida que se incorporaron a la escuela y que los medios de comunicación presionaron en la conformación de una subcultura adolescente.

En cuanto a la maternidad, es a partir del siglo XIX cuando en Occidente se comienza a construir la imagen de la madre y las mujeres empiezan a ser consideradas como depositarias de un saber en relación con la crianza.

Con el capitalismo avanzado, el proceso de industrialización y la división sexual del trabajo, las mujeres, antes integradas al trabajo productivo en un medio rural, son en el medio urbano las encargadas del ámbito privado, con exclusividad. El trabajo doméstico queda fuera de la esfera “productiva” y carece de valor. Las mujeres quedan constreñidas al ámbito doméstico – considerado como ámbito “natural” – y excluidas del espacio público y productivo y, a pesar de la liberalización en las costumbres y mentalidades, la maternidad es sacralizada.

Para la mujer, la sobrevaloración de su labor como madre determina un modo de constituir su subjetividad (Fernández, 1994 a). La idea de que la maternidad significa la realización de la mujer sigue estando presente en nuestra sociedad.

En cuanto a la maternidad en la adolescencia, tenemos que hasta fines del siglo XIX era común el casamiento a temprana edad, no existiendo como tal la adolescencia. A partir de los discursos médicos que condenan el casamiento pubertario, se extiende la edad de casamiento de las niñas, lo que favorecería el nacimiento de niños sanos y su posterior sobrevivencia.

## ***2. Estudiar, como proyecto de vida***

Durante la adolescencia, junto con el proceso de autonomización, los sujetos empiezan a elaborar sus proyectos de vida (Aisenso, 1998). Estudiar es, en esta etapa de la vida, uno de los proyectos centrales.

Sin embargo, la inclusión en el sistema educativo es significativamente menor entre las/los adolescentes pobres que entre las/los de mejores ingresos. Según la Encuesta Permanente de Hogares -INDEC, mayo de 1999-, la tasa de escolarización secundaria para el total del país (77,2%) es significativamente menor a la primaria (97,1%). La primea varía de acuerdo con los niveles de ingreso de las familias: para el total del país, el 40% de más altos ingresos tiene una tasa del 90,5%, para el 30% de ingresos medios baja

al 80,4%, mientras que para el 30% de ingresos más bajos llega solo al 70,1%. (Urresti 2000)

Además, está probada la asociación entre pobreza y maternidad adolescente, verificándose que el embarazo adolescente se produce preferentemente en los estratos sociales más bajos, expresando una desigualdad social. En la Argentina, según datos de 1997, más del 80% de las madres adolescentes se ubica en los dos primeros quintiles de ingresos *per cápita*, que corresponden a los sectores sociales más pobres. Además, el 85% del total no ha completado la escuela secundaria y el 9% ni siquiera la primaria (Urresti, 2000 y 2001; Faur, 2000).

Por otro lado, varios estudios referentes a nivel del país muestran que la mayoría de las jóvenes que son madres entre los 10 y 19 años, abandonaron la escuela entre el 6º grado de la primaria y el 1er. 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).

Sin embargo, en un estudio realizado en los sectores populares de nuestro medio, se ha encontrado que las madres de hijas adolescentes embarazadas, aunque esperan que ellas formen una pareja y tengan hijos, también valoran que estudien para que puedan trabajar y ser independientes (Climent, 2001)<sup>4</sup>.

### ***3. Socialización de género y proyecto de vida***

La familia y la sociedad inciden sobre los proyectos de vida, debiéndose tener en cuenta que las opciones disponibles estarán condicionadas socioculturalmente. Es decir que existen fuertes relaciones entre el origen social, el sexo del individuo y su educación. Además, en los distintos contextos familiares y sociales surgen los proyectos de vida en los que están presentes las imágenes de género en torno de la sexualidad, la familia y el rol de la mujer (Musitu, et al, 1996; Castoriadis y Aulagnier, 1984; Guichard, 1995; Chapp, 1994; Climent, et al, 1996).

En los testimonios de las madres recogidos en el estudio antes citado (Climent, 2001) observamos que prevalecen imágenes de género tradicionales y las hijas son adiestradas en los trabajos domésticos que están naturalizados

---

<sup>4</sup> La investigación se realizó mediante entrevistas abiertas a 26 madres de adolescentes embarazadas o recientes madres, efectuadas en el Hospital Materno Infantil de Grand Bourg, partido de Malvinas Argentinas, Provincia de Buenos Aires, en el año 2000. Las madres son consideradas como los "otros más significativos" en la socialización de éstas.

y se llega a considerar que son elegidos libremente. Además, muchas madres reproducen los modelos en los que ellas han sido socializadas.

- *Ella trabajó así, de niñera, 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; esa era mi forma de pensar, como me criaron a mí.*
- *¿Su hija tiene alguna obligación en la casa? No, ella me ayuda normalmente a lavar, limpiar.*

Pero esas imágenes de género coexisten con otras, que muestran que la mayoría de las madres tienen una *actitud positiva* hacia el estudio:

- *Yo le decía que siga algo; me hubiera gustado que estudie, que sea más...*
- *A mí me gustaría que por lo menos, no sé, dos años, un básico de secundario aunque no lo termine, o computación, algo con lo que se pueda defender...*

Sin embargo, generalmente, se trata de expresiones de deseos que tienen pocas posibilidades de concretarse.

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 y eso es lo que muchas madres transmiten.

- *Me gustaría que no sean sometidas como uno ve tantos matrimonios; que si pueden se sacrifiquen y estudien, cualquier cosita que puedan aprender, aprendan. Las cosas de la casa también, yo traté de que aprendieran y si pueden trabajar mejor, una se siente más libre, ¿no?, más independiente.*
- *Ella, además de ir al colegio, tiene un día o dos 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...*

#### 4. Contexto de pobreza

El contexto de pobreza, en el que se desenvuelve la cotidianeidad de dichas mujeres, es el que principalmente limita el proyecto de estudiar, al no verlo como accesible. Dicho contexto está caracterizado por la escasez de recursos materiales y simbólicos del cual importan particularmente los aspec-

tos subjetivos: sentimientos de no tener control sobre el medio, de desprotección e incertidumbre, de “desesperanza aprendida”, de baja autoestima. También interesan algunas de las consecuencias psicosociales, como la escasa participación, el aislamiento social y el debilitamiento de la identidad personal y social (Castel, 1991, 1995, 1997; Sluzki, 1996; Arrieta y Tovar, citados por Abello Llanos, 1997; Lo Vuolo y Rodríguez, 1998; Bauman, 1999; Climent, et al, 2000).

Por ello, algunas madres tienen una *actitud ambivalente* en relación con el estudio, en la que el aspecto económico tiene su peso. Asimismo, que la hija no estudie permite que la madre trabaje, constituyendo una estrategia de supervivencia.

- *Terminó el 7º grado. No siguió porque no le gustaba. Además yo estaba sola, separada, y ella se encargaba de todo en la casa, ella era la mamá de los más chicos...*
- *Ella empezó el 8º 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».*

### 5. La institución escolar hegemónica, aprendizajes y autoestima

A la vez, se ha observado que las/los alumnas/os 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, repetición y sobreedad.

La valoración de esos índices para evaluar el desempeño de los alumnos suele estar cargada de prejuicios (Kaplan y Fainsod, 2001). La escuela desconoce que esos índices son resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales, de la heterogeneidad del medio y de las situaciones vitales de dichas/os alumnas/os. En un medio hostil como éste, no es de extrañar que las experiencias de aprendizaje conduzcan al fracaso y a la deserción escolares.

El fracaso escolar genera en las madres –y en las hijas– una actitud prescindente ante los estudios, que no son considerados como prioridad.

- *Fue hasta 6º del primario; después no quería ir más, no le gustaba. Tenía 14 cuando dejó..., no quería saber nada, iba y se volvía, tampoco quería aprender, así que no la mandé más...*

- *Dejó porque no le gustaba el estudio y me pidió que no la mandara más; además estaba muy atrasada con los estudios; ya era grande; iba a cumplir los 15 y todavía estaba en 4º.*

Las experiencias de aprendizaje son las que llevan a formar determinados esquemas representativos, por los cuales la persona elabora imágenes de sí misma, de los propios intereses y valores, de las habilidades para encarar una tarea. Mediante esas representaciones el individuo valora sus realizaciones, efectivas o potenciales, relacionándolas con experiencias aprendidas (por ej.: «sé cuidar chicos», «soy burra»). Funcionan como profecías que se cumplen por sí solas. Dada la imagen que tiene de sí misma (por ej.: “*me gustan los chicos*”, “*me gusta estar en casa, no salir*”), la persona desplegará un conjunto de comportamientos que reforzarán esa representación del yo.

Los que no se perciben como competentes se ven como carentes de un capital cognitivo y de saber hacer. 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 desvalorizadas.

Un modo de proteger la autoestima contra la experiencia de fracaso escolar es la desvalorización de la escuela, para lo cual arman una serie de justificaciones – “*no se aprende nada útil*”, “*no es importante*”–. Esos mecanismos de autoprotección están limitados por la presión social hacia el logro de una educación calificada, que es diferencial según clase social y sexo. En un ambiente socioeconómico bajo, y en relación con las mujeres, dicha presión es menor (Musitu, et al, 1996).

Es por medio de las experiencias de aprendizaje en distintos contextos – hogar, escuela– que la persona elabora imágenes de sí misma y la autoestima. Así, la niña, mediante experiencias “exitosas”, aprende en el hogar que es capaz para ser una “buena madre” y “ama de casa”, y su autoestima positiva se alimenta de esta percepción. Pero, a la vez, se da cuenta de que los roles domésticos no son valorados socialmente, por lo cual la autoestima se deteriora. Por eso, las madres aspiran a que las hijas logren cierta independencia económica y mejoren socialmente por medio del estudio, como lo muestran sus expectativas:

- *Y... que aprendieran alguna cosa, algún estudio, que se realizaran ellas solas, ¿vía?, que salieran del paso ellas solas, cosas así como trabajar... para tener sus cositas, independizarse ellas.*
- *...que siguiera el estudio que ella quisiera, ser algo más, mejor que yo... Tener un estudio, una profesión, un trabajo donde ella esté bien, que no le falte nada.*



- *Me hubiese gustado que estudie, no sé, peluquería o cualquier cosa, que tenga un título, que no sea como yo, analfabeta. A mí me sacás de la limpieza y no tengo estudio, no tengo nada. No quería eso para ella.*
- *Y, una vida mejor que la mía, porque yo viví trabajando... Lo ideal es que tuviera un trabajo diferente al mío, que estudiara para maestra jardinera o educación física..., que el día de mañana diga "soy alguien"...*

Pero las experiencias de "fracaso" les marcan los "déficit" que llevan a que la adolescente quede excluida de la escuela. Mientras, el contexto de pobreza le señala que si bien estudiar es importante y socialmente valorado, no es un proyecto al que puede aspirar. De este modo, su subjetividad se construye en el interjuego de contradicciones que sólo puede superar mediante racionalizaciones y justificaciones: *"la escuela no es para mí", "lo único importante es mi hijo"*.

## **6. Políticas públicas en la era del neoliberalismo**

Surge la necesidad de que las políticas públicas –en especial las educacionales, sociales y de salud– contemplen las expectativas y carencias de estas adolescentes, de modo de priorizar su incorporación y permanencia en el sistema educativo –mediante becas, legislación, capacitación de los docentes–.

Aunque hay progresos en esos aspectos, aún quedan muchas deudas pendientes, por lo cual cabe preguntarse cuál es la lógica, la racionalidad, de las políticas sociales y educacionales, y a qué ideologías responden.

A partir de la instauración de los gobiernos "neoliberales" a finales de los años '70 se ha dado un pronunciado proceso de "mercantilización" del espacio social. Una serie de racionalizaciones apuntan a conferir legitimidad científica a dicho proceso que se expresa en una "retórica liberal" –conformada por discursos pretendidamente científicos– (Álvarez Uría, 1998). Ella sostiene que las políticas sociales perpetúan la dependencia, un ciclo interminable de asistencia, pobreza e irresponsabilidad personal. La pobreza tiene, así, connotaciones morales, y se la identifica con la drogadicción, la criminalidad, los nacimientos ilegítimos, la violencia, la desocupación, la deserción escolar.

En la década del '80 se llegó a hablar de los "underclass". Los indicadores que mejor los caracterizan son, según Murray (citado por Álvarez Uría, 1998) el nacimiento ilegítimo, los delitos con violencia y el estar al margen del mercado de trabajo, siendo el primero, el mejor indicador. Lo ve como una característica de la mayoría de las personas de clase baja que, al carecer de lazos familiares estables, al romper la cadena de socialización, impide la for-

mación de comunidades integradas. Considera que es probable que los niños, al carecer de modelos identificatorios, criados sin la interiorización de los límites y las normas sociales, caigan en la delincuencia. Responsabiliza de esta situación a la revolución sexual que se dio a partir de los '60, que redujo notoriamente el estigma de la ilegitimidad. Considera que esto fue posible debido a la ofensiva cultural liderada por las feministas y a las políticas sociales que protegen a los hijos fuera del matrimonio, propiciando el nacimiento de hijos ilegítimos –políticas que se implementaron en Europa pero no en América latina–.

La consecuencia de esos hechos “no conformes” –nacimientos ilegítimos, desempleo, delincuencia– son la pobreza y los problemas vinculados –la desocupación, la desnutrición infantil o el fracaso escolar– que son interpretados en términos de desorganización y de desviación de las normas sociales. Pero las normas nunca son cuestionadas sino naturalizadas. Luego, los comportamientos que no se ajustan a esas normas son encuadrados dentro de la patología social aunque, paradójicamente, considerados como problemas de individuos.

En esta concepción, 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? En el caso del embarazo adolescente, la solución pasaría por la educación moral, ya sea preventivamente, como correctivamente. Además, según esa concepción, evitando el embarazo adolescente se reduciría la pobreza. Es decir que 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 definitiva, reduce la cuestión social a una cuestión individual y moral.

Esta caracterización de la retórica neoliberal, que se encarna en las políticas sociales y educativas, permite comprender la orientación que éstas adoptan, que parecería considerar que el hecho de que las adolescentes pobres no estudien responde a pautas culturales que no valoran el esfuerzo del estudio.

## ***7. Exclusión del sistema escolar y laboral***

Con el neoliberalismo, las exigencias para insertarse en un contexto laboral caracterizado por marcadas transformaciones tecnológicas y organizacio-

nales incrementan la importancia de la educación, para acceder a mejores condiciones laborales. Así, el diploma educativo es el primer dato para calificar a una persona como productiva o no.

La noción de “capital humano” ocupa un lugar central en la ideología neoliberal sobre los problemas sociales. Sostiene que cada persona tiene incorporado un capital en potencia— sus habilidades y conocimientos— que sirve para generar un nuevo valor. Por lo tanto, lo que se gasta en capacitación se justificaría, porque aumenta la expectativa de incrementar los flujos de ingreso. Y, como el principal beneficiario de la capacitación es la persona que “incorpora” una mayor capacidad, es ella la que tiene la responsabilidad de formarse y de costear su formación.

Por otro lado, considera que la solución de la pobreza pasaría por la capacitación, ya que el presupuesto es que son pobres porque tienen poca capacidad productiva. Se cristaliza, así, una valoración de las personas sobre la base de lo que pueden producir económicamente (Lo Vuolo, 2001).

Entonces, las numerosas jóvenes de los sectores pobres que quedan excluidas del sistema educativo no están capacitadas. Así les será casi imposible conseguir un empleo, situación que se agravará aún más si tienen hijos.

Según esos supuestos se desconoce a la pobreza como raíz del problema de la exclusión escolar y se considera que el fracaso, la deserción y la repetición escolar son producto de la falta de interés personal y familiar, como indicador de poco esfuerzo y dedicación o como falta de las capacidades intelectuales. Esto deriva en que cuando un alumno es clasificado escolarmente, es tipificado —¿deberíamos decir “etiquetado”?—, también, socialmente.

Una de las paradojas de la retórica liberal es que si bien enfatiza la necesidad del estudio y la capacitación, las políticas de ajuste han determinado la precariedad laboral que afecta principalmente a los más jóvenes, a las mujeres y a las personas con menor educación. Por ejemplo, según un artículo (Clarín, 6/9/02) que refiere datos del INDEC, casi la mitad de los chicos del Gran Buenos Aires, entre 15 y 19 años, son desocupados y buscan trabajo activamente. Y 6 de cada 10 jóvenes de esa edad que trabajan lo hacen en el sector informal de la economía, siendo su sueldo promedio de \$200.

Además, uno de los efectos perversos de las recetas neoliberales es que al mismo tiempo que se reduce la posibilidad de un empleo la cultura dominante sigue predicando la “ética del trabajo” (Lo Vuolo, 2001). Y a pesar de que un diploma educativo no garantiza una capacitación concreta, en los hechos sirve para que queden descalificados los que no lo tienen y se los discrimine como “inadaptados sociales”. La carencia de un título se conside-

ra como un síntoma de “pobreza” y de ausencia de los elementos requeridos para pertenecer a la sociedad.

¿Cuáles son las consecuencias de la exclusión del sistema escolar y, en un futuro, del mercado laboral, tendencia que se acentúa cuando las adolescentes se convierten en madres? Abandonar los estudios significa, para estas jóvenes, restringir sus vidas a las tareas domésticas que, a menudo, son vividas como rutinarias y que son desvalorizadas socialmente e invisibilizadas.

En las áreas urbanas de la Argentina, el 50,3% de las niñas entre 6 y 9 años, el 71,4% de las de 10 a 13 años y el 75,3% de las de 14 años “ayudan en el cuidado del hogar” durante “la mayor parte de su tiempo” (Faur, 2000). Estas proporciones aumentan con la edad. Pero también aumenta la proporción de jóvenes que ya no están en el sistema escolar, pero tampoco trabajan fuera del hogar. En el estudio antes mencionado (Climent, 2001) eran muy pocas las chicas que lo habían hecho. Todas lo hicieron por breves períodos de tiempo y en ocupaciones que pueden considerarse una extensión de las tareas domésticas (cuidado de chicos, atención de un quiosco en la casa, etc.).

Estos datos muestran, por un lado, que el trabajo de las niñas y jóvenes en el hogar es mucho más frecuente que el realizado fuera de él. Por otro, se observan las pautas tradicionales de socialización que se visibilizan en la división del trabajo por sexo (Faur, 2000).

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, a la autodesvalorización, la inseguridad y la sumisión. Es en este microcontexto en el que la mayoría de las adolescentes que no estudian 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.

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 (Tosi, 2001). Además, este tipo de trabajos –generalmente en el servicio doméstico– poco contribuye a su formación profesional y reafirma los roles tradicionales femeninos en tareas de reproducción social.

Esta exclusión lleva a preguntarnos: ¿Cómo pueden conformar la identidad y establecer vínculos afectivos, las jóvenes madres, en ese contexto de aislamiento, material y psicosocialmente empobrecido? ¿Cómo percibirán su

situación de desprotección ante la exclusión social? ¿Cómo desarrollarán su autoestima?

Las frases habituales de las jóvenes y sus madres, “*sin estudios no sos nadie*”, “*estudiar para ser alguien*”, muestran que en la escuela y en el trabajo encuentran, al menos idealmente, un camino para ser alguien valioso. Por lo cual se evidencia una contradicción: aunque la escuela es desvalorizada por su forma de funcionamiento, es valorada en cuanto posibilita la constitución de la identidad como sujeto social, con proyectos, con reconocimiento social. Así, en el imaginario de las jóvenes y sus familias, la escuela aún tiene un papel integrador, socializante y facilitador de ascenso social; es un lugar de “distinción”, un lugar de saber y de formación de habilidades que conforma un capital social legitimado (Kaplan y Fainsod, 2001; Tosi, 2001).

### **8. ¿Qué políticas sociales, educativas y de salud son necesarias?**

La institución escolar enfrenta el desafío de responder a las demandas de la sociedad, formando según las exigencias de un mercado laboral en permanente cambio. 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.

Sin embargo, en el país son escasas las becas para cursar estudios primarios y secundarios, lo cual acentúa la posibilidad de deserción escolar.

Respecto de las adolescentes embarazadas fue habitual que la escuela las rechazara y expulsara. Hoy en día, aun existiendo un marco legal que lo prohíbe, hay escuelas que siguen haciéndolo más o menos explícitamente, aunque otras las aceptan y contienen.

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” (Tosi, 2001). Y la escuela, que había tenido las funciones de disciplinar, de civilizar y de nivelar capacidades, cuyo objetivo era homogeneizar e integrar, se tornó en un dispositivo diferenciador y fragmentador.

Estos dispositivos teñidos con las racionalidades del neoliberalismo, muchas veces refuerzan la exclusión de amplios sectores de la población, que son, justamente, los que deberían beneficiarse con ellos (De Marinis, 1999).

¿Cuál es la lógica de esas medidas? ¿No son sectores valiosos de la población que merecen ser educados y capacitados para su adecuado desempeño como personas, trabajadoras, ciudadanas?

Por un lado, esta lógica legitima las diferencias sociales, asumiendo y naturalizando el hecho de que hay ricos y pobres, y que estos últimos no

pueden acceder a todos los bienes y servicios de la sociedad. Pero además, si no estudian, la matrícula escolar y el presupuesto en educación se reduce o, por lo menos, no aumenta. 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.

Es sabido que uno de los riesgos a los que están expuestas las adolescentes que no estudian es el embarazo precoz. Y cabe preguntarse 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 adjudica 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, si son pobres, tampoco “consumen”, características que las hacen poco interesantes como objeto de “inversiones”.

Por otro lado, porque sirve para confirmar lo sostenido por el mito mujer = madre. Según él ninguna mujer puede sustraerse al deseo de ser madre (Fernández, 1994 a). Por eso se le niega información y métodos anticonceptivos que le permitirían regular su fecundidad. Sólo después 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. ¿Para qué sirve reforzar el mito mujer = madre? ¿Para mantener a la mujer en un lugar de subordinación, aislada en el hogar, sin disputarle los lugares de prestigio y poder al varón?

Las políticas sociales –los expertos que las elaboran– parecerían ignorar que coexisten un proyecto privilegiado por las madres y por las hijas –la maternidad– con otro también valorado –estudiar–. Es decir que en la decisión y posibilidad de elaborar y sostener este proyecto se entrelazan imágenes de género tradicionales, expectativas de un futuro mejor, experiencias de fracaso escolar de las madres y de las hijas y, sobre todo, marcadas dificultades económicas.

Entonces, ¿es, respondiendo a estas expectativas, que las políticas sociales, educacionales y de salud no facilitan la permanencia en el sistema educativo ni favorecen el control de la fecundidad?

Aun reconociendo los avances en cuanto a la salud reproductiva y a la educación (Contrainforme de la CEDAW, 2002; Faur, 2000; Gogna, 2001; Urresti, 2000; Kaplan y Fainsod, 2001), parecería que dichas políticas adhieren a las pautas ideológicas que naturalizan a la maternidad como pauta de las

mujeres de sectores populares, para las cuales es suficiente una educación elemental.

Por lo tanto son necesarias políticas públicas que no consideren a las adolescentes como potenciales desviadas cuyo comportamiento hay que corregir, sino que se orienten a planificar acciones para apoyar y posibilitar el acceso a oportunidades educativas que potencien mejores condiciones de vida (Tosi, 2001).

A partir de los '80 se han ido incorporando las perspectivas de los derechos humanos y de género a las políticas públicas relacionadas con la maternidad adolescente. Así, se sostiene que la edad al momento del embarazo no es en sí la causa de la pobreza, sino que es ésta, con la desigualdad de oportunidades, lo que caracteriza a estas adolescentes, más allá de su embarazo. Del mismo modo pueden explicarse las desigualdades en las trayectorias escolares: la situación de embarazo no es la causa explicativa principal de la deserción de las adolescentes, aunque es un factor de peso en el abandono de los estudios (Kaplan y Fainsod, 2001; Faur, 2000). Esto muestra que junto a las racionalidades neoliberales hegemónicas también coexisten otras que le oponen resistencia.

Entonces, sostenemos que la situación de escolaridad de las adolescentes que se embarazan denuncia una situación de exclusión y marginalidad y, por lo tanto, pone en evidencia la violación de derechos humanos esenciales, entre ellos el de recibir adecuada educación. Más allá de si el embarazo es causa o consecuencia del abandono de los estudios, es el contexto de pobreza el que está sobre la base de ambos hechos y hacia donde deben apuntar las políticas públicas. Mientras las orientaciones de las políticas sociales no sean reconsideradas, la identidad de estas jóvenes estará atada a la invisibilidad de su trabajo en el hogar, desvalorizado socialmente y del cual dependerá su autovaloración. Y se seguirán violando sus derechos: a estudiar, a trabajar, a recrearse, a elegir cuándo tener hijos, a construir su identidad, a desarrollar su autoestima y autonomía.

En este nuevo milenio, en el que están cuestionados los saberes, la estabilidad y los modos de inclusión social y laboral, en el cual se multiplican individuos "supernumerarios", el porvenir aparece incierto y mucho más para estas adolescentes pobres, que bordean situaciones de vulnerabilidad psicosocial. La precariedad parece ser su "destino" en el neoliberalismo. Y aunque este trabajo se ha centrado en las adolescentes pobres que son madres, es preciso señalar que la exclusión social afecta, hoy en día y en nuestro país, a cientos de miles de niños y jóvenes en situación de pobreza, que corren el riesgo de identificarse con dicha situación como constitutiva de su

identidad: “ser pobre”, una categoría que es, cuanto menos, descalificadora. Pensar en un futuro mejor para estos jóvenes requiere de una gran dosis de imaginación y optimismo, difícil de poseer.

## Bibliografía

- Abello Llanos, R.; Madariaga, O.C. (1997): “Redes sociales como mecanismo de supervivencia”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 29, n° 1, ps. 115-137.
- Aisenson, D., et al (1998): “La transición de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria y los adultos mayores jubilados: proyectos y recursos personales”, en *VI Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*.
- Álvarez Uría, F. (1998): “Retórica neoliberal. La gran ofensiva de los científicos sociales contra las políticas sociales en EE.UU.”, en *Claves de Razón Práctica*, n° 80, marzo, ps. 20-28.
- Bauman, Z. (1999): “Después del Estado nacional...¿qué?”, en Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, FCE, ps. 75-102.
- Bauman, Z. (2000): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Castel, R. (1991): “La dinámica en los procesos de marginalización”, en *Revista Topía*. Año 1, n° 2, Bs.As, agosto, (ps. 18-27).
- Castel, R. (1995): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, n° 21, ps. 27-36.
- Castel, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.
- Castoriadis, P., y Aulagnier, P. (1998): Cap. 4, “El espacio al que el yo puede advenir”, en *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Amorrortu, 1988.
- Climent, G., et al (1996): “Estilo de vida, imágenes de género y proyecto de vida en adolescentes embarazadas”, en *Segundo Taller de Investigaciones Sociales y Salud Reproductiva y Sexualidad*, CENEP/OMS/CEDES/AEPA.
- Climent, G., et al (2000): “Maternidad adolescente: un camino hacia la marginación”, en *Cuadernos Médico-Sociales*, n° 77, Rosario, abril de 2000, ps. 81-101.
- Climent, G. (2001): “Maternidad adolescente: ¿Una situación conflictiva? Perspectiva de las madres.”, en Compact Disk editado por el *XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*, Antigua, Guatemala.
- Chapp, M. (1994): “El sistema de autoridad familiar desde la perspectiva adolescente”, en Chapp, M., y Palermo, A., *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.
- Contrainforme presentado por un grupo de ONGs al Comité de la CEDAW (2002): *Derechos humanos de las mujeres: asignaturas pendientes del Estado argentino*.
- De Marinis, P. (1999): “La disolución de lo social y la reinención de la comunidad (apuntes para una sociología de la “postsocialidad””, ponencia presentada en el *XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.



- De Marinis, P. (2001): *Un camino a través de las racionalidades políticas. Las políticas sociales como tecnologías de gobierno (considerando algunos ejemplos empíricos de la Argentina y América latina)*, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes (inédito).
- Faur, E. (2000): *Mapa estratégico del área mujer y equidad de género*, Informe de UNICEF, Buenos Aires.
- Fernández, A. (1994 a): *La mujer de la ilusión*. Bs. As, Paidós.
- Fernández, A. (1994 b): "La pobreza y la maternidad adolescente", en *La mujer de la ilusión*. Bs. As., Paidós.
- Genolet, A., et al (2001): "Estudio sobre maternidad adolescente en la ciudad de Paraná", en *Hecho en red, por la salud de la mujer*, compilado por la Mesa Coordinadora de la Red Nacional por la Salud de la Mujer / Argentina, Bs. As., Dunken, ps. 63-80.
- Gogna, M., et al (2001): *Programa de salud reproductiva para adolescentes. Los casos de Buenos Aires, Méjico D.F. y San Pablo*. Consorcio Latinoamericano de Programas de Salud Reproductiva y Sexualidad. Bs. As., CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad).
- Guichard, J. (1995): *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*. Editorial Laertes, Barcelona.
- Kaplan, C., y Fainsod, P. (2001): *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas* (mimeo).
- Laurinaga, M.E. (1995): *Uruguay adolescente. Maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza*. Instituto Nacional de la Familia y la Mujer. Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo.
- Lo Vuolo, R., y Rodríguez, E. (1998): "El concepto de pobreza y las políticas públicas", en *Cuadernos Médico-Sociales*, nº 74, Rosario, ps.25-38.
- Lo Vuolo, R. (2001): *Alternativas. La economía como cuestión social*. Bs.As., Altamira.
- Musitu, G.; Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona, Idea Universitaria.
- Sluzki, C. (1996): *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona, Gedisa.
- Tosi, A., y Molina, G. (2001): "Entre el trabajo y el estudio: la conflictividad de los jóvenes que atraviesan un presente precario y un futuro incierto." *XXIII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS)*, Antigua, Guatemala.
- Urresti, M. (2000): *Informe del área de adolescencia*. Buenos Aires. UNICEF, Buenos Aires.
- Urresti, M. (2001): "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.

Aceptado: agosto 2003